

Toekomstgericht onderwijs

Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen

MONIQUE VOLMAN

ATI RABAN

IRMA HEEMSKERK

GUUSKE LEDOUX

ELS KUIPER

Toekomstgericht onderwijs

Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen

MONIQUE VOLMAN

ATI RABAN

IRMA HEEMSKERK

GUUSKE LEDOUX

ELS KUIPER

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Volman, M.L.L., Raban, A.G., Heemskerk, I.M.C.C., Ledoux. G., Kuiper, E.J.

Toekomstgericht onderwijs.

Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 993 , projectnummer 20701)

ISBN 978-94-6321-053-9

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Roetersstraat 31, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

www.kohnstamminstituut.uva.nl

Dataverwerking: Elion.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2018

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
1 Inleiding	3
2 Methode	5
3 'Andere doelen'	9
4 Didactische, pedagogische en organisatorische keuzes met het oog op 'andere doelen'	17
4.1 Curriculum	18
4.2 Didactische aanpak	23
4.3 Pedagogisch klimaat	28
4.4 Organisatie van het onderwijs	31
4.5 Volgen en monitoren van de ontwikkeling van leerlingen	35
4.6 De leeromgeving	37
4.7 Vernieuwen	39
5 Ervaringen van innovatieve scholen met werken aan andere doelen	43
6 Omgaan met verschillende leerbehoeften	47
6.1 Is het onderwijsconcept geschikt voor elke leerling?	47
6.2 Strategieën om tegemoet te komen aan leerbehoeften van verschillende groepen leerlingen	49
6.3 Omgaan met verschillen tussen leerlingen ten aanzien van 'andere doelen'	52
7 Conclusies	55
Literatuur	65
Appendix 1	67
Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	71

Voorwoord

Het onderwijs moet leerlingen voorbereiden op de toekomst – wie zou het niet met deze zin eens zijn? Over hoe dat moet bestaat echter nog niet zoveel duidelijkheid. In scholen wordt er verschillend over gedacht en de ene school is er verder mee dan de andere, zowel in de vorming van ideeën als in de praktische toepassing. Een kleine groep scholen werkt al langere tijd met schoolconcepten waarin veel aandacht wordt besteed aan doelen die we tegenwoordig betitelen als *21st century skills*. In deze publicatie beschrijven we hun werkwijze, om andere scholen maar ook overige geïnteresseerden in vernieuwend onderwijs meer inzicht te bieden in hoe het kan én in wat het vraagt.

De publicatie gaat over tien scholen voor voortgezet onderwijs die deelnemen aan het onderzoeksproject *Toekomstgericht onderwijs*, waarin zij samenwerken met onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam en het Kohnstamm Instituut. Zij hebben hun eigen school geportretteerd en die portretten vormen de voornaamste basis voor de voorliggende tekst. Het gaat om zes scholen met een uitgesproken vernieuwend concept en vier scholen die op onderdelen vernieuwend zijn of zich in die richting willen ontwikkelen. Daarnaast is met vertegenwoordigers van nog eens zes vernieuwende scholen gesproken, om het beeld te completeren.

We zijn veel dank verschuldigd aan al deze scholen:

Amadeus Lyceum	Vleuten
Arte College	Almere
Corlaer College	Nijkerk
Da Vinci College	Leiden
Eerste Christelijk Lyceum	Haarlem
Herbert Vissers College	Nieuw Vennepe
Hoofdvaart College	Hoofddorp
Hyperion Lyceum	Amsterdam
IJburg College	Amsterdam
Montaigne Lyceum	Den Haag
Orion Lyceum	Breda
Rudolf Steiner College	Haarlem
Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen	Nijmegen
UniC	Utrecht
Vathorst College	Amersfoort
Werkplaats Kindergemeenschap	Zeist

Wij danken de docent-onderzoekers die de schoolportretten, basis voor deze publicatie, maakten: Reinier Gruijters (Amadeus Lyceum), William Vletter en Mira Regensburg (Da Vinci College), Bram Winkelman (Eerste Christelijk Lyceum), Evert-Jan Oppelaar en Machiel Doeleman (Herbert Vissers College), Floris de Vries (Hoofdvaart College), Ingeborg Nietzsche-Van Leeuwen (Hyperion), Mascha Schouwenaars (IJburg College), Iris Bogaers (Rudolf Steiner College), Judit Hodòs en Arnoud Alting van Geusau (Vathorst College) en Stefan Rutenfrans, Sara Jabri en Ria Friesen (Werkplaats Kindergemeenschap).

Verder danken wij onze collega-onderzoekers voor hun bijdragen aan deze publicatie: Yolande Emmelot, Merlijn Karssen en Liselotte van Loon-Dijkers.

Deze publicatie is de eerste uit het project Toekomstgericht Onderwijs. Er zullen er nog twee volgen. Het project is mogelijk gemaakt dank zij subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

1 Inleiding

Na een periode waarin de nadruk in het onderwijs sterk lag op cognitieve 'kwalificatiedoelen', is de afgelopen tijd de belangstelling voor andersoortige onderwijsdoelen toegenomen. Ook andere dan cognitieve doelen worden gezien als essentieel voor het functioneren van leerlingen in de huidige tijd. Het betreft doelen met betrekking tot socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2010; 2013) en 21^e-eeuwse vaardigheden (OECD, 2009; Voogt & Pareja Roblin, 2012; Platform Onderwijs2032, 2016). Meer concreet gaat het om doelen als zelfsturing, probleemoplossen, creativiteit of samenwerken. Voor het werken aan dit soort doelen zijn geen standaardcurricula beschikbaar. Bij veel scholen leeft de vraag hoe ze gericht aandacht kunnen besteden aan dergelijke 'andere onderwijsdoelen'.

Op traditionele vernieuwingsscholen en scholen met moderne vernieuwingsconcepten nemen dit soort doelen naast de traditionele cognitieve leerdoelen een centrale plaats in. Zich baserend op (sociaal)constructivistische of socioculturele visies op onderwijzen en leren, werken ze aan deze doelen via actief, zelfregulerend leren, authentieke leeromgevingen of leertaken en samenwerkend leren (Teurlings, Van Wolput & Vermeulen, 2006). Ook zoekt men naar vormen van toetsen en beoordelen (authentieke toetsen, portfolio's) die recht doen aan de brede range van beoogde opbrengsten (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Daarmee lopen deze scholen voorop als het gaat om het vinden van antwoorden op de uitdagingen die het voorbereiden van leerlingen op functioneren in de 21^{ste} eeuw stelt. Hun oplossingen zijn echter weinig toegankelijk voor anderen.

Een vraagstuk hierbij is wel of innovatieve onderwijsconcepten voor alle leerlingen even geschikt zijn. Er zijn studies die suggereren dat leerlingen uit

lagere sociaal-economische milieus en etnische minderheidsgroepen juist baat hebben bij een gestructureerde, leraargestuurde leeromgeving met een nadruk op basisvaardigheden (Hornstra, 2013) en dus juist niet bij onderwijsconcepten die bijvoorbeeld veel zelfsturing vragen, maar er is ook onderzoek dat juist betere prestaties (Salinas & Garr, 2009) of een hogere motivatie (Nie & Lau, 2010) van deze leerlingen in een innovatieve omgeving laat zien. Deze onduidelijkheid over welke manier van leren beter is geldt ook voor jongens versus meisjes (Heemskerk et al., 2013), leerlingen met special educational needs (bijv. Rowe, 2006) en leerlingen met minder cognitieve capaciteiten (zie Jongeneel et al., 2013).

Dit rapport brengt voor zestien ‘voorlopers’ in het voortgezet onderwijs in beeld welke ‘andere onderwijsdoelen’ zij nastreven, hoe ze aan deze doelen werken, hoe ze daarbij omgaan met verschillen tussen leerlingen, en wat de ervaringen van deze scholen zijn bij het werken aan ‘andere doelen’. Het rapport is het resultaat van de eerste deelstudie in het kader van het onderzoek ‘Toekomstgericht onderwijs’. Na een toelichting in hoofdstuk 2 op de wijze waarop het rapport tot stand is gekomen en de gebruikte onderzoeksmethoden, worden in de daaropvolgende hoofdstukken de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

1. Welke ‘andere doelen’ streven scholen met een innovatief onderwijsconcept na? (hoofdstuk 3)
2. Welke didactische, pedagogische en organisatorische keuzes maken zij daarbij? (hoofdstuk 4)
3. Wat zijn de ervaringen van deze scholen met het werken aan ‘andere doelen’? (hoofdstuk 5)
4. Op welke manier komen scholen met een innovatief onderwijsconcept tegemoet aan differentiële leerbehoeften van leerlingen? (hoofdstuk 6)

In hoofdstuk 7 vatten we de bevindingen samen en stellen we de vraag wat andere scholen van de aanpak en ervaringen van de beschreven scholen kunnen leren.

2 Methode

In dit hoofdstuk schetsen we eerst de context van het onderzoek. Vervolgens typeren we de onderzoeksgroep: de scholen waarover deze rapportage gaat. De analyse in dit rapport is gebaseerd op zestien schoolportretten; we beschrijven tevens hoe deze schoolportretten tot stand zijn gekomen.

Context van het onderzoek

Het onderzoek 'Toekomstgericht onderwijs' wordt uitgevoerd door een consortium bestaande uit tien scholen en onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam en het Kohnstamm Instituut. Gezamenlijk probeert het consortium inzicht te krijgen in de wijze waarop innovatieve scholen hun vernieuwingsconcept operationaliseren, voor verschillende groepen leerlingen, en wat het effect is van hun inspanningen, met name op het domein van de 'andere doelen'. Een belangrijk doel is om te leren van elkaar en om leerervaringen productief te maken voor andere scholen.

In het consortium participeren zes scholen met een volledig vernieuwend concept (zowel traditionele vernieuwingsscholen als scholen met moderne vernieuwingsconcepten) en vier scholen die bezig zijn stappen te zetten in de richting van een meer vernieuwende onderwijsaanpak. In het kader van de eerste deelstudie, waarvan hier verslag wordt gedaan, stelde elk van deze scholen in samenwerking met een onderzoeker een schoolportret op, op basis van uitgebreide interviews en inventarisaties binnen de school. Daarnaast werden door de onderzoekers nog zes schoolportretten gemaakt van innovatieve scholen die geen deel uitmaken van het consortium. Het materiaal voor deze schoolportretten is beperkt tot interviews met de schoolleiding en enkele docenten. Dit rapport is gebaseerd op een cross-case analyse waarvoor de zestien schoolportretten het onderzoeksmateriaal vormen. In de rapportage

zullen we de drie groepen scholen aanduiden als: de *innovatieve* consortiumscholen, de *innoverende* consortiumscholen en de andere innovatieve scholen.

Typering van de scholen

Onderstaande tabel bevat een typering van de scholen die deelnamen aan dit onderzoek.

Tabel 2.1 Schoolnamen, aanwezige schooltypen, aantal leerlingen en jaar van oprichting van de deelnemende scholen

Schoolnaam + plaats	Schooltypen	Aantal leerlingen	Opgericht in
Innovatieve consortiumscholen			
Amadeus Lyceum (Vleuten)	Vmbo-t - vwo	1315	2004
Hyperion Lyceum (Amsterdam)	Havo - gymnasium	770	2011
Rudolf Steiner College (Haarlem)	Mavo-vwo	827	1947
Vathorst College (Amersfoort)	Vmbo-t - vwo	974	2005
Werkplaats Kindergemeenschap (Zeist)	Niet beroepsgericht onderwijs	1230	1926
IJburg College (Amsterdam)	Vmbo-vwo	1440	2006
Innoverende consortiumscholen			
Da Vinci College Kagerstraat (Leiden)	Mavo-vwo	997	1963
Eerste Christelijk Lyceum (Haarlem)	Havo - gymnasium	1225	1918
Herbert Vissers College (Nieuw Vennep)	Vmbo-gymnasium	1750	1987 (fusie) Oprichting 1961
Hoofdvaart College (Hoofddorp)	Vmbo-b -mavo	700	1948
Andere innovatieve scholen			
Arte College (Almere)	Vmbo b/k -vwo	800	2009
Corlaer College (Nijkerk)	Vmbo lwoo-vwo	1000	2002
Montaigne Lyceum (Den Haag)	Vmbo b/k-vwo	1050	2012
Orion Lyceum (Breda)	Havo-vwo	150	2007
Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen (Nijmegen)	Vmbo tl-vwo	1350	1968
UniC (Utrecht)	Havo-vwo	600	2006

Procedure bij het opstellen van de schoolportretten

Op de tien consortiumscholen hebben docent-onderzoekers, ondersteund door een externe onderzoeker, semi-gestructureerde interviews gehouden met de schoolleider(s), een of twee teamleiders/sectieleiders, en ongeveer vijf leraren. Daarnaast zijn op nog zes scholen met een innovatief onderwijsconcept groepsinterviews gehouden met sleutelpersonen (schoolleiding en docenten). Voorafgaand vond documentanalyse plaats (schoolplannen, visiedocumenten, verslagen van studiemiddagen, eigen onderzoeksverslagen van de school). In enkele gevallen zijn ook leerlingen bevraagd (via interviews, woordwebs, mindmaps).

Instrumenten

Voor de interviews is per respondenttype een interviewleidraad opgesteld met vragen over:

1. de 'andere doelen' die voor de school van belang zijn;
2. de didactische, pedagogische en organisatorische keuzen die gemaakt zijn om aan deze doelen te kunnen werken; daarbij werd gevraagd naar het curriculum, didactiek, het beoogde pedagogisch klimaat, schoolorganisatie (o.m. groepsindeling, mentoraat, roosters), het gebruik dat wordt gemaakt van de omgeving (het gebouw, de buitenwereld);
3. de wijze waarop rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen;
4. de ervaringen van de scholen op deze punten. Op alle scholen werd tevens ingezoomd op de redeneringen achter de bestaande werkwijzen: wat is de (veronderstelde relatie) tussen aanpak en beoogde uitkomst?

Analyse

De data zijn geanalyseerd met behulp van inhoudsanalyse (Miles & Huberman, 1994). Eerst is per school (op basis van within-case analyse) een schoolportret gemaakt, waarin de vier onderzoeksvragen werden beantwoord. Vervolgens is een overkoepelende cross-case analyse uitgevoerd. Daarbij werd een analysekader gebruikt dat een aantal dimensies onderscheidt waarop de vormgeving van vernieuwend onderwijs kan variëren.

3 ‘Andere doelen’

In dit hoofdstuk beantwoorden we de eerste onderzoeksvraag: Welke ‘andere doelen’ streven scholen met een innovatief onderwijsconcept na? Eerst geven we een typering van de ‘andere doelen’ die in de schoolportretten worden genoemd, geordend in zes clusters: persoonsvorming, maatschappelijke bewustwording, kritisch denken, creativiteit, zelfsturing, samenwerken, en algemene vaardigheden. Daarna laten we zien welke scholen aan welke clusters van doelen werken. Vervolgens gaan we dieper in op verschillen tussen de innovatieve en de innoverende scholen. Tot slot staan we afzonderlijk stil bij het doel ‘zelfsturing’.

Zes clusters van doelen

De ‘andere doelen’ waar de onderzochte scholen aan werken, zijn onder te brengen in een zestal clusters: persoonsvorming, maatschappelijke bewustwording, kritisch denken, creativiteit, zelfsturing, samenwerken, en een restcategorie waar diverse algemene vaardigheden onder vallen. Appendix 1 bevat een volledig overzicht van de doelen die in de schoolportretten worden genoemd en de wijze waarop we deze onder de zeven clusters hebben geordend. Deze clusters kunnen globaal als volgt omschreven worden:

- Persoonsvorming betreft doelen als: jezelf leren kennen, weten wat je wil/kunt, jezelf accepteren. Dergelijke doelen worden door scholen ook wel aangeduid met de termen persoonlijke ontwikkeling, identiteitsontwikkeling, persoonlijke groei en talentontwikkeling.
- Maatschappelijke bewustwording verwijst naar het begrijpen van de wereld, en het actief (willen) deelnemen aan de wereld en aan het verbeteren van de wereld. Andere termen die hiervoor gebruikt worden

zijn bijvoorbeeld maatschappelijke oriëntatie, wereldburgerschap, zorgen voor de wereld en elkaar.

- Bij kritisch denken gaat het om doelen als feiten en meningen kunnen onderscheiden, een onderwerp van verschillende kanten bekijken. Er horen ook deelvaardigheden bij als informatie zoeken en beoordelen. Verwante termen die we in de schoolrapportages vonden waren: een onderzoekende houding, een oordeel kunnen vormen.
- Met creativiteit doelen scholen zowel op iets (kunnen) scheppen en de verbeeldingskracht die daarvoor nodig is, als op creatief denken en handelen in bredere zin. Ook het doel bevorderen van probleemoplossend vermogen hebben we onder dit cluster geordend.
- Zelfsturing betreft zaken als initiatief nemen, plannen, organiseren en doorzetten. Kunnen reflecteren is daarvoor een voorwaarde. Termen in de schoolrapportages die bij dit cluster passen zijn: eigen verantwoordelijkheid nemen, zelf de regie hebben en zelfsturend leren.
- Samenwerken omvat doelen als kunnen omgaan met elkaars sterke en zwakke kanten, taken kunnen verdelen, naar elkaar kunnen luisteren en elkaars mening accepteren.
- Tot slot worden in de schoolportretten diverse meer specifieke vaardigheden genoemd als presenteren en ondernemingsvaardigheden.

Welke scholen werken aan welke doelen?

Tabel 3.1 laat zien hoeveel scholen de betreffende clusters in hun schoolportretten noemen. We maken een onderscheid naar innovatieve en innoverende consortiumscholen en andere innovatieve scholen.

Tabel 3.1 'Andere doelen' op innovatieve en innoverende scholen

	Innovatieve consortiumscholen (N=6)	Innoverende consortiumscholen (N=4)	Andere innovatieve scholen (N=6)	Totaal (N=16)
	N	N	N	N
Kritisch denken	Ama: analytisch denken (maar scharen zij onder creativiteit) Hyp: kritisch leren denken IJburg: kritisch denken Vathorst: kritisch denken Werkplaats: je eigen mening kunnen vormen RSC: waarnemen, analyseren	6 DV: kritisch denken (niet de focus) ECL: geen HV: geen HVC: geen	0 Cor: kritisch denken Orion: geen SSgN: geen Mon: geen Arte: geen Unic: onderzoekende houding	2 8
Zelfsturing	Ama: zelfsturing Hyp: ruimte om zich zelfstandig te ontwikkelen IJburg: verantwoordelijkheid, initiatief Vathorst: zelfsturing WP: verantwoordelijkheid nemen RSC: zelfreflectie	6 DV: zelfsturing (focus van de vernieuwing) ECL: geen HV: zelfstandigheid (als onderdeel van ondernemendheid) HVC: initiatief nemen, weten wat je moet doen als je niet weet wat te doen (hier ligt de focus op)	2 Cor: zelfsturend leren Orion: autonomie, richting geven aan ontwikkeling SSgN: geen Mon: verantwoordelijkheid nemen Arte: zelfstandig werken Unic: verantwoordelijkheid nemen	5 13
Persoonsvorming	Ama: persoonlijke ontwikkeling Hyp: persoonsvorming IJburg: persoonsvorming Vathorst: persoonsvorming WP: persoonlijke ontwikkeling RSC: wilsontwikkeling, verbinding met zelf	6 DV: persoonsvorming (niet de focus) ECL: weten waar je vandaan komt en naartoe kunt (niet de focus) HV: geen HVC: geen	0 Cor: persoonsvorming Orion: inzicht in eigen ontwikkeling SSgN: persoonlijke ontwikkeling Mon: geen Arte: geen Unic: persoonsvorming	3 9

Creativiteit	Ama: creativiteit Hyp: creatief denken Ijburg: probleemoplossend vermogen Vathorst: creativiteit WP: creativiteit RSC: gevoel voor kunstzinnige	6 DV: creativiteit (niet de focus) ECL: creativiteit (wel de focus) HV: creatief (als deelaspect van ondernemendheid) HVC: probleemoplossend vermogen, creativiteit (als onderdeel van zelfsturing)	1 Cor: geen Orion: geen SSgN: geen Mon: geen Arte: ontwerpen Unic: geen	1 8
Samenwerken	Ama: genoemd als onderdeel van zelfsturing en kernwaarde dialoog en respect Hyp: samenwerken Ijburg: samenwerken Vathorst: samenwerken WP: samenwerken RSC: samenwerken	6 DV: samenwerken (niet de focus) ECL: geen HV: samenwerken (als deelaspect van ondernemendheid) HVC: geen	0 Cor: samenwerken Orion: geen SSgN: sociale vaardigheden, communiceren Mon: samenwerken Arte: samenwerken Unic: samenwerken (als onderdeel van burgerschap)	5 11
Maatschappelijke bewustwording	Ama: zelfverantwoordelijk in de samenleving, maatschappelijke bijdrage leveren Hyp: maatschappelijke betrokkenheid Ijburg: actief burgerschap Vathorst: maatschappelijke bewustwording WP: bewustwording van je plek in de wereld RSC: verbinden met de wereld	6 DV: geen ECL: omgaan met de wereld (niet de focus) HV: socialisatie (niet de focus) HVC: geen	0 Cor: maatschappelijke oriëntatie Orion: met compassie de wereld in kijken SSgN: ontwikkelen in sociale wereld Mon: geen Arte: geen Unic: burgerschap	4 10

Algemene vaardigheden (presenteren, ondernemings-vaardigheden en ICT)	Ama: 'lef hebben', durven iets te ondernemen, risico's durven nemen (valt onder creativiteit) Hyp: leren spreken, presenteren Ijburg: presenteren van kennis en kunde Vathorst: omgaan met ICT WP: presenteren RSC: verbale en schrijfvaardigheden, presenteren,	6 DV: geen ECL: geen HV: ondernemende vaardigheden (wel de focus) HVC: ondernemerschap (niet de focus van de vernieuwing)	1 Cor: geen Orion: presenteren SSgN: presenteren Mon: presenteren Arte: presenteren Unic: geen	4 10
--	---	--	---	------

Tabel 3.1 laat in de eerste plaats zien dat de scholen soms verschillende begrippen hanteren voor dezelfde betekenissen van de andere doelen. Elke school hanteert eigen indelingen en terminologie, passend bij de manier waarop het onderwijsconcept is verwoord. Verder blijkt uit de tabel dat de innoverende scholen aanzienlijk minder andere doelen benoemen dan de andere twee typen scholen. Dat is begrijpelijk, omdat zij zichzelf immers zien als 'deels innovatief' en niet een volledig vernieuwend concept hebben. Maar ook de andere innovatieve scholen benoemen minder andere doelen dan de innovatieve scholen uit het consortium; dat geldt vooral voor kritisch denken, persoonsvorming en creativiteit.

Innoverende scholen: extra doelen

Als de *innoverende* scholen (die op deelaspecten met vernieuwing van hun onderwijs bezig zijn) stellen dat zij meer willen doen dan leerlingen cognitieve kennis en vaardigheden bijbrengen, en dus ook 'andere doelen' nastreven, duiden ze daarmee op doelen die ze *naast* de traditionele doelen van belang vinden. Het zijn 'extra doelen' die men wil toevoegen (bijvoorbeeld ondernemingsvaardigheden - Hoofdvaart College; zelfsturing - Da Vinci College) of waarvan men de plaats in het onderwijs wil verstevigen (creativiteit - ECL). Vaak ligt daarbij het accent sterk op een of enkele van de clusters. Een van de scholen (Herbert Vissers College) beschrijft een vernieuwing in de aanpak van het onderwijs (gepersonaliseerd leren), waarvan men verwacht dat deze zal bijdragen aan doelen in meerdere clusters: probleemoplossend

vermogen, initiatief nemen, creativiteit en zelfsturing, samenwerken en ondernemerschap.

Innovatieve scholen: persoonsvorming en maatschappelijke bewustwording als missie

Op de innovatieve scholen nemen doelen uit de clusters persoonsvorming en maatschappelijke bewustwording een bijzonder plaats in; ze zijn terug te vinden in de missie van de school. De missie van het RSC luidt bijvoorbeeld: 'Verbinden met jezelf, de ander en de wereld', en die van het Hyperion Lyceum: 'Kritisch en rationeel leren denken, met oog voor mens en maatschappij'. Dit zijn niet zozeer doelen die deze scholen *naast* de traditionele doelen van belang vinden, ze vormen voor deze scholen de kern van hun onderwijs. Ze vormen het *perspectief* van waaruit ze het *hele* onderwijs vorm geven; het antwoord op de vraag naar het 'waartoe' van onderwijs: waar is onderwijs voor, wat voor leerlingen willen we dat hier van school komen? Vanuit het perspectief van hun missie en kernwaarden plaatsen innovatieve scholen ook de traditionele doelen in een ander licht. Leerlingen worden bijvoorbeeld in aanraking gebracht met vakinhouden omdat die hen iets 'leren over zichzelf en over de werkelijkheid' (IJburg College). In die zin zijn hun innovatieve concepten 'totaalconcepten' en hebben deze 'andere doelen' op de innovatieve scholen ook minder het karakter van concrete 'extra' doelen, waarvan gemeten of gemonitord kan worden in hoeverre ze bereikt worden.

De twee clusters 'persoonsvorming' en 'maatschappelijke bewustwording' zijn overigens voor de innovatieve scholen steeds nauw verwerven. Zo stelt de SSgN, waar vanuit de principes van het Jenaplan-onderwijs wordt gewerkt: het gaat om persoonlijke ontwikkeling binnen een sociale wereld: "*Omgaan met jezelf, de ander en de wereld*". Ook in het vrije-schoolse onderwijsconcept van het RSC wordt gesproken van *verbinding met jezelf, de ander en de wereld*. Het IJburg College wil *alle leerlingen zoveel mogelijk laten leren, in een leergemeenschap, over zichzelf en de wereld om hen heen*. Het accent dat de scholen leggen, verschilt wel. Zo beschrijft het portret van de Werkplaats Kindergemeenschap dat deze school ooit werd opgericht vanuit de overtuiging dat kinderen serieus genomen moeten worden om met hen te kunnen bouwen aan een rechtvaardige en verdraagzame samenleving, en dat die samenleving beter wordt als kinderen een bepaalde vorming genieten. Andere scholen, zoals het RSC lijken de ontwikkeling van het kind op zich centraal te stellen. Ook kan het accent dat wordt gelegd veranderen in de tijd. Op het Montaigne wordt

bijvoorbeeld aangegeven dat in het verleden de nadruk binnen de missie meer heeft gelegen op het leren van de wereld, terwijl nu leren van jezelf en de ander meer centraal staan.

Innovatieve scholen: creativiteit, kritisch denken, zelfsturing en samenwerken

Op de innovatieve scholen wordt tevens belang gehecht aan doelen uit de clusters creativiteit, kritisch denken, zelfsturing en samenwerken. Het zijn zaken die deze scholen hun leerlingen willen meegeven omdat ze essentieel zijn in het licht van de missie. Soms worden ze daarom ook als 'kernwaarde' of 'pijlers' benoemd. Zo zijn op het Amadeus Lyceum 'zelfsturing' en 'creativiteit' kernwaarden. Op het Vathorst College is 'zelfverantwoordelijk leren' een van de pijlers. Op andere scholen gaat het om meer specifieke en concrete doelen. Op het Orion Lyceum zijn een reflectieve en onderzoekende houding' ontwikkelen, en 'jezelf leren presenteren' belangrijk doelen. Ze vormen een concretisering van de missie van de school: 'leerlingen helpen autonomie en compassie te ontwikkelen'. Het streven naar 'persoonlijke ontwikkeling binnen een sociale wereld' van de SSgN betekent dat aandacht wordt besteed aan concrete doelen op het terrein van sociale vaardigheden, communiceren, presenteren en samenwerken.

Zelfsturing

Tot slot staan we in deze paragraaf nog afzonderlijk stil bij het doel 'zelfsturing'. Zelfsturing wordt op de meeste scholen van belang gevonden voor het leren op school. Onder zelfsturing verstaat men dan initiatief nemen, de regie of verantwoordelijkheid hebben over het eigen leren, eigenaarschap over het leerproces (Orion, IJburg, SSgN). Op een deel van de scholen wordt verondersteld dat leerlingen deze vaardigheden meenemen in hun verdere leven. Op sommige scholen (De Werkplaats, IJburg College) is deze veronderstelling duidelijk geëxpliciteerd; het idee is dat deelnemen aan de gemeenschap die de school is de persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleert. Op het RSC is het zelf verantwoordelijkheid leren nemen voor de eigen ontwikkeling en het eigen leerproces een belangrijk element van de wilsontwikkeling, die maakt dat leerlingen 'autonome personen kunnen worden die ruimte kunnen innemen en hun toekomst zelf kunnen vormgeven'. De relatie - of het onderscheid - tussen zelfsturing van het leren en zelfsturing als vaardigheid voor de toekomst is echter niet altijd geëxpliciteerd.

4 Didactische, pedagogische en organisatorische keuzes met het oog op ‘andere doelen’

De tweede onderzoeksvraag luidde: Welke didactische, pedagogische en organisatorische keuzes maken vernieuwende scholen bij het werken aan ‘andere doelen’?

De schoolportretten laten zien dat de *innovatieve* scholen op (bijna) alle aspecten het onderwijs op alternatieve manieren inrichten. Ze werken aan de ‘andere doelen’ via het curriculum, de didactiek, het pedagogisch klimaat en de schoolorganisatie, en maken daarbij gebruik van de omgeving in en van de school. Tegelijkertijd hebben deze scholen ook uitgesproken opvattingen over de manier waarop de meer traditionele doelen bereikt zouden moeten worden; ook daar wordt door deze scholen op een alternatieve manier aan gewerkt.

Typerend voor alle *innovatieve* scholen is een aanpak waarbij de leerling daadwerkelijk centraal wordt gesteld. Daarbij kan het gaan om aansluiten bij de belangstelling en talenten van leerlingen, eigenaarschap van het leerproces en/of eigen verantwoordelijkheid van leerlingen. Daarnaast wordt in meer of minder mate gestreefd naar samenwerken in een leergemeenschap.

De *innoverende* scholen richten zich op een of enkele van deze aspecten.

In dit hoofdstuk gaan we achtereenvolgens in op de keuzen die de onderzochte scholen maken met betrekking tot het curriculum, de didactiek, het pedagogisch klimaat en de schoolorganisatie. Ook komt aan de orde hoe ze daarbij gebruik maken van de omgeving. We besteden afzonderlijk aandacht aan de wijze waarop de scholen de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van de nagestreefde ‘andere doelen’ volgen en monitoren.

4.1 Curriculum

Op innovatieve scholen is het curriculum anders georganiseerd dan op meer traditionele scholen. We hebben vier manieren onderscheiden waarop op innovatieve scholen (en in beperktere mate op de innoverende scholen) via het curriculum wordt gestreefd naar de 'andere doelen':

- door de ordening van de lesinhouden (bijvoorbeeld in leergebieden, thema's of (onderzoeks)projecten in plaats van in vakken);
- door vakken aan het curriculum toe te voegen, waarin bijzondere aandacht wordt besteed aan de 'andere doelen';
- door binnen vakken en/of leergebieden aandacht te besteden aan de 'vormende' waarde van de betreffende leerinhouden;
- door keuzevrijheid in de vakken en de onderwerpen die de leerling kan bestuderen.

Tot slot staan we ook stil bij het feit dat op innovatieve scholen veel lesmateriaal zelf wordt ontwikkeld.

Thema's, leergebieden, projecten

Alle innovatieve scholen hebben (in ieder geval een deel van) het curriculum vakoverstijgend ingericht. Zo streeft men naar meer samenhang in het curriculum. Ook is dit een manier om aandacht te besteden aan 'andere doelen'. Vakoverstijgend en thematisch werken biedt bijvoorbeeld de kans maatschappelijke thema's aan de orde te stellen en in te springen op de actualiteit; dit kan de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen stimuleren. Projectmatig werken kan ervoor zorgen dat leerlingen meer zelfsturend te werk gaan, en ook zelf onderzoek doen door leerlingen bevordert hun zelfsturing.

Op veel innovatieve scholen wordt gewerkt in clusters van inhoudelijk samenhangende vakken (leergebieden, leerdomeinen, bijvoorbeeld Mens en Maatschappij, Mens en Natuur, Kunst en Cultuur), waarbinnen de lesstof in thema's of projecten is georganiseerd. Het IJburg College werkt in de onderbouw met thema's van 7 weken, die zijn opgebouwd rond enkele sleutelvragen (bijvoorbeeld: bij het thema 'macht': Waarom hebben sommige mensen of groepen mensen meer macht dan anderen?). De meeste vakken doen mee aan deze thema's en hebben de kerndoelen zo gegroepeerd dat ze aansluiten bij de thema's. Het Vathorst College kent thema's van zes weken, waarbij alle vakken proberen aan te sluiten (bijvoorbeeld 'Duurzaamheid', 'De industriële revolutie', de 'Gouden eeuw'). Op het Amadeus Lyceum wordt

gewerkt in periodes van acht-negen weken, waarin leerlingen aan authentieke opdrachten werken (bijvoorbeeld het oprichten van een politieke partij bij Mens en Maatschappij). Typerend voor het Rudolf Steiner College is het 'periode-onderwijs'; leerlingen krijgen in perioden van drie weken steeds de eerste twee uur les in een bepaald leergebied, waarin een inhoudelijk thema centraal staat, bijvoorbeeld 'licht', 'volksverhalen' of 'revoluties'. Thema's en projecten worden vaak afgesloten met een presentatie, waarvoor ook ouders en mensen van buiten de school worden uitgenodigd, of waarvoor men de school uitgaat. Zo was de eindpresentatie van het thema 'Verkiezen' op het IJburg College een echt debat in het stadsdeelhuis van Amsterdam Oost. Ook op de innoverende scholen komt, naast vakgericht onderwijs, vakoverstijgend onderwijs voor. Het ECL heeft twee geïntegreerde vakken: het vak Science dat vanaf de brugklas gevolgd kan worden en het vak Geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO), een samenwerking tussen Nederlands, Duits, Frans en Engels. Op het Da Vinci College wordt een speciaal vak gegeven, waarin door middel van projecten over actuele onderwerpen meer contextrijk en betekenisvol wordt geleerd.

Vaak blijft men ook op de innovatieve scholen een deel van de vakken wel apart geven. Dat geldt vooral voor wiskunde en de talen, en bijvoorbeeld ook voor sport en kunstvakken. Verder wordt er op alle scholen in de bovenbouw veel minder vakoverstijgend gewerkt dan in de onderbouw. Een enkele innovatieve school geeft aan de ordening van de leerstof sowieso nog te traditioneel te vinden en meer vakoverstijgend te willen werken (Orion), ofwel vakoverstijgend te werken, maar nog niet echt thematisch (Arte).

Bij twee van de innoverende scholen richt de vernieuwing zich op het aanbieden van meer vakoverstijgend onderwijs. Herbert Vissers College wil gaan werken met vakoverstijgende projecten om leerlingen de relevantie van de leerstof te laten ervaren en zo meer eigenaarschap bij het leren te creëren. Het Hoofdvaart College werkt aan vernieuwde programma's voor het beroepsgerichte vmbo, waarin 'werelden van beroep' centraal staan. Er zijn zes van zulke werelden ontworpen, aansluitend bij de werkgelegenheid in de regio. Daarbinnen krijgen leerlingen authentiek en betekenisvol onderwijs, waarin ze de kennis en vaardigheden kunnen verwerven die in de betreffende 'wereld' nodig is. Ondernemerschap is daarbij een belangrijke rode draad.

Bijzondere vakken en momenten

Veel van de innovatieve scholen bieden bijzondere vakken aan, waarin expliciet

gewerkt wordt aan 'andere doelen'.

Op het Hyperion Lyceum wordt het vak 'Grote Denkers' gegeven, dat beoogt leerlingen op kritische en academische wijze te leren argumenteren en nadenken. In de bovenbouw staat het vak 'Drama en rede' op het rooster. Hier leren leerlingen de kennis die ze in de schoolvakken hebben opgedaan en hun eigen ideeën en gedachten op overtuigende wijze over te brengen, bijvoorbeeld in een speech, debat, lezing of voorstelling. Het Rudolf Steiner College kent, in lijn met de vrijeschooltraditie, bijzondere vakken waarin ambachten centraal staan: metaal smeden, houtbewerken en tuinieren. Op het Orion Lyceum bestaat het vak levenskunst/filosofie, waarin een combinatie van godsdienst en maatschappijleer, vanuit een kunstzinnige invalshoek, aan de orde komt. Samen met het vak muziek wordt in dit vak bijvoorbeeld gewerkt aan het thema 'emoties'. Het Corlaer college heeft een vak Wetenschapsoriëntatie, dat bedoeld is om kennis te maken met de wereld van de wetenschap (alfa, bèta, gamma) en een open en onderzoekende houding te ontwikkelen. Het MONTAIGNE Lyceum biedt het vak 'Technisch ontwerp' aan, waarin leerlingen de stappen in een ontwerpproces leren, en in de hogere leerjaren werken aan grote projecten zoals het bouwen van een website of een brug.

Op het Arte college staat in de bovenbouw het vak 'Atelier' op het rooster, waarin leerlingen zich in een bepaald kunstvak kunnen verdiepen.

Ook hebben verschillende scholen onderdelen die expliciet gericht zijn op de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Zo kent Unic 'MotiVaktie', een projectmatig curriculumonderdeel dat gekoppeld is aan het mentoraat, waarin leerlingen hun passies kunnen ontdekken en werken aan eigen ontwikkelpunten. Op het Orion Lyceum is er Leerplantijd, een vak dat de leerlijnen onderzoeken, presenteren, autobiografie en reflecteren omvat. Ook wordt daar gewerkt aan een leerlijn Loopbaanoriëntatie. Op de Werkplaats Kindergemeenschap wordt tijdens de reflectieweken stilgestaan bij de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Deze weken vormen een soort brug tussen twee perioden. Er wordt teruggeblikt op de afgelopen periode, gereflecteerd op de eigen bijdrage daarin en een plan van aanpak geformuleerd voor de periode die volgt. Het SSgN ziet internationalisering, een thema dat als rode draad door verschillende projecten loopt, als manier om zowel te werken aan Europees burgerschap als aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. De uitwisseling waarbij leerlingen gekoppeld worden aan een buitenlandse partner met Engels als tweede taal, speelt daarbij een belangrijke rol.

'Leerlingen leren te zorgen voor een partner die hierheen komt, hoe afspraken

te maken en te communiceren, nadenken wat je kunt doen met de partner, omgaan met ziekte en ongemak. Het gaat om welbevinden en vriendschappen tussen leerlingen op verschillende niveaus en van verschillende afkomst'.

Alle scholen hebben bijzondere momenten in de week, zoals een weekopening waar in de klas actuele of culturele onderwerpen worden besproken, en een weeksluiting, met een open podium, evaluatie van de week en/of spelletjes (SSgN). Het Orion Lyceum heeft op vrijdagmiddag zogenoemde 'Orion-uren', die op verschillende manieren worden ingevuld: gastprekers, sportieve of muzikale activiteiten, keuzecursussen, enz. Het IJburg College organiseert workshops op de vrijdagmiddag.

Ook zijn er bijzondere momenten in het jaar. Zo heeft het Unic de Unic-weken, waarin leerlingen aan praktische opdrachten werken, onder andere buiten school, bijvoorbeeld in een museum. Het Orion Lyceum heeft een leergebied-overstijgende week, en binnen/buitendagen met activiteiten en bijeenkomsten met mensen van buiten de school en ook het Montaigne Lyceum organiseert ieder jaar een aantal projectweken, bijvoorbeeld de themaweken Maatschappijleer en de Kunst en Cultuur weken. Op het Arte College worden jaarlijks de Arte-weken georganiseerd, waarin leerlingen als een theaterbedrijf samenwerken aan voorstellingen.

Aandacht voor 'andere doelen' in de vakken

Ook in de 'gewone vakken' kan gewerkt worden aan andere doelen. Zo wordt op het SSgN aangegeven dat er in veel lessen, naast kennis, ook geprobeerd wordt leerlingen iets extra's mee te geven, bijvoorbeeld presentatievaardigheden.

Het duidelijkst wordt de aandacht voor 'andere doelen' benoemd in relatie tot de kunstvakken. Een aantal innovatieve scholen is tevens cultuurprofielschool. Kunst en cultuur worden daar gezien als terreinen die zich als bij uitstek lenen om te werken aan 'andere doelen'. Kunstvakken dragen bijvoorbeeld bij aan persoonsontwikkeling, doordat ze leerlingen "*een nieuwe taal om je te uiten*" bieden (Vathorst). Ze bieden leerlingen de gelegenheid hun identiteit te ontdekken en vorm te geven, en vormen tevens een bindmiddel tussen het individu en de wereld om hem/haar heen. De Werkplaats Kindergemeenschap formuleert dat zo: "*Cultuuronderwijs leert leerlingen reflecteren op cultuur in het algemeen, op hun eigen cultuur en op de cultuur van anderen. Ze leren hoe ze hun eigen leven en wereld ervaren en hoe anderen dat doen*". Op het

Amadeus Lyceum ziet men deze vakken als een manier om creativiteit, innovatief vermogen, flexibiliteit en aanpassingsvermogen te ontwikkelen, vaardigheden die in deze snel veranderende samenleving van belang zijn. Ook op het Rudolf Steiner College nemen kunst en cultuur een belangrijke plaats in; men vindt het hier belangrijk om bij leerlingen 'het gevoel voor het kunstzinnige' aan te spreken en te ontwikkelen. De kunstvakken spelen ook een rol bij de wilsontwikkeling. Ook bij een van de innoverende scholen (het ECL) speelt creativiteit een grote rol, zowel in de kunstvakken als in de andere vakken.

Keuzemogelijkheden voor leerlingen

Een aantal scholen biedt leerlingen de mogelijkheid zelf keuzes te maken tussen vakken of voor extra vakken. Zo heeft de Werkplaats Kindergemeenschap in de twee eerste leerjaren havo/vwo/gymnasium het 'Kairos-blok' op het rooster staan. Leerlingen bepalen hier zelf waarin ze zich gaan verdiepen: debatteren, filosofie, muziek, onderzoek, programmeren, lesgeven. Verschillende scholen werken in de onderbouw aan onderzoeksprojecten waarvan leerlingen het onderwerp (begeleid) zelf kiezen (SSgN, Orion).

Ook kunnen leerlingen op sommige scholen kiezen voor het volgen van extra curriculumonderdelen. Zo heeft het Hyperion Lyceum 'Bureau V', dat leerlingen helpt die extra uitdaging zoeken naast het normale lesprogramma. V staat voor verbreden, verdiepen, versnellen of verrijken. Na overleg met hun mentor, kunnen leerlingen zich melden met hun wens om binnen hun bestaande programma te verdiepen of te versnellen in een vak, of een of meer vakken te volgen naast het reguliere programma. Ook is het mogelijk een speciale vaardigheid te ontwikkelen die gedurende een korte periode van het jaar buiten of onder schooltijd wordt aangeboden. Op het Corlaer college kunnen leerlingen in het derde leerjaar meedoen aan Expeditie Corlaer, die zich buiten schooltijd op vrijdagmiddag afspeelt. Leerlingen kiezen in overleg met teamcoaches een maatschappelijk doel. Gemengde teams van vmbo-, havo- en vwo-leerlingen krijgen een startkapitaal en bedenken acties om geld bij elkaar te brengen. Een buitenlandreis maakt vaak deel uit van dit project. Andere vormen van keuze voor leerlingen zijn: kiezen voor de manier waarop je de lesstof wil verwerken (eigen uitwerking van opdrachten), en maatwerkroutes om de eigen talenten te ontwikkelen, bijvoorbeeld speciale leerroutes voor havisten die meer uit de opleiding willen halen.

Alle innovatieve scholen hebben ook een aanbod van buitenschoolse activiteiten, bijvoorbeeld debat, koken of Chinees, of activiteiten op het terrein van muziek, techniek, theater of sport. Ook dit kan gezien worden als een manier om te werken aan persoonsvorming; er worden immers diverse talenten ontwikkeld.

Lesmateriaal

Op veel innovatieve scholen wordt (een deel van) het lesmateriaal zelf ontwikkeld. Dit wordt wenselijk gevonden, omdat zo kan worden aangesloten bij de actualiteit en de belevingswereld van leerlingen, wat het onderwijs meer authentiek en betekenisvol maakt. Op het Arte college wordt aangegeven dat er steeds meer eigen materiaal aan de bestaande methoden wordt toegevoegd, omdat niet alle lesmethoden geschikt zijn voor zelfstandig werken en differentiëren.

Hoeveel er, naast zelfgemaakt materiaal, gebruik wordt gemaakt van bestaande lesmethodes varieert per school, en ook binnen de scholen zijn er verschillen tussen docenten en vaksecties. Opvallend is dat scholen veelal meer gebruik gaan maken van lesmethoden richting het eindexamen.

Op sommige scholen is het werken met methoden ingevoerd na een negatieve beoordeling van de Onderwijsinspectie. Waar op de ene school wordt aangegeven dat men de methoden (weer) meer wil gaan loslaten (bijvoorbeeld Montaigne), ontstaat er op andere scholen juist behoefte aan iets als een naslagwerk, omdat leerlingen door de vele losse documenten het overzicht kwijt raken (IJburg).

4.2 Didactische aanpak

Op innovatieve scholen hebben leraren en leerlingen andere rollen dan op traditionele scholen. In deze paragraaf gaan we achtereenvolgens in op de volgende punten:

- Zelfstandig/zelfsturend werken. De rol van leraren is minder sturend en eerder ondersteunend; leerlingen zijn actiever en hebben een grotere verantwoordelijkheid in het leerproces. Dit is iets waar innoverende scholen ook naar streven.
- Samenwerkend leren. Daarnaast wordt er op de meeste innovatieve scholen veel samengewerkt door leerlingen.

- Om leerlingen te leren zelf hun leerproces te sturen wordt er vaak veel aandacht besteed aan het leerproces zelf, 'leren leren'.
- Van docenten wordt op innovatieve scholen verder verwacht dat ze kunnen differentiëren.
- Met het oog op 'andere doelen' komen hier ook bepaalde werkvormen, zoals presenteren en discussiëren relatief veel voor.
- Men heeft een voorkeur voor formatief toetsen.
- Tot slot wordt op een aantal innovatieve scholen gebruik gemaakt van ICT om vorm te geven aan het onderwijsconcept.

Als het gaat om de didactische aanpak neemt het Rudolf Steiner College een aparte positie in. Anders dan op de andere scholen vertellen de leraren hier veel verhalen in de les. Op de innoverende scholen wordt niet alleen traditioneler gewerkt, vaak is de didactiek ook een kwestie van de individuele docent of de sectie, terwijl er op de innovatieve scholen meer gedeelde opvattingen zijn over de didactische aanpak.

Zelfstandig / zelfsturend werken

Zelfsturing is zowel een 'ander doel' als een aspect van de didactische aanpak op verschillende scholen. Op alle innovatieve scholen is het uitgangspunt dat leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces, en wordt er veel eigen inbreng van hen verwacht. Om te beginnen werken leerlingen voor een deel van de tijd zelfstandig in zogenoemde 'domeinen', grote ruimtes waarin relatief grote groepen leerlingen (bijv. 90 leerlingen) onder begeleiding van een aantal docenten werken, gebruik makend van studiewijzers. De docenten coachen de leerlingen individueel, en geven, afhankelijk van de leerling, meer of minder structuur en feedback. Zelfstandig werken maakt het ook mogelijk dat leerlingen op hun eigen niveau werken.

Hoewel in het vrijeschoolonderwijs de leraar behoorlijk sturend is, wordt van leerlingen wel veel zelfstandigheid verwacht bij het verwerken van de leerstof. In het periode-onderwijs is er geen leerboek, maar maken leerlingen hun eigen 'boek' op basis van de samenvattingen van de verhalen van leraren en de opdrachten die ze maken.

Op de meeste scholen is er ook ruimte voor zelfsturing door leerlingen, in de zin van mogen bepalen hoe ze toewerken naar een einddoel, toets of presentatie. Op de Werkplaats Kindergemeenschap kunnen leerlingen bij een aantal vakken zelf bepalen wanneer en hoe ze de stof willen verwerken en met wie ze willen samenwerken. Zo worden ze meer eigenaar van hun eigen

leerproces en ontwikkelen ze hun probleemoplossend vermogen. Op verschillende scholen sturen leerlingen niet alleen de planning en de strategieën die ze gebruiken maar ook (mede) de inhoud van (sommige) onderzoeken en projecten. Sommige scholen zien een duidelijk effect hiervan, bijvoorbeeld: *“Leerlingen op het Vathorst College staan minder in de ‘consumeerstand’ dan op andere scholen.”*

De vrijheid die leerlingen op veel innovatieve scholen hebben, vraagt wel om een duidelijke structuur. Dat heeft vaak de vorm van studiewijzers waarin staat aangegeven hoe een thema is opgebouwd en welke opdrachten wanneer afgerond moeten zijn.

Samenwerkend leren

Ook samenwerken (samenwerkend leren, groepswork) speelt een belangrijke rol. Dat wordt op verschillende manieren ingevuld. Unic kent de ‘maatjescirkels’. SSGN werkt met tafel-, niveau-, en keuzegroepen. Op verschillende scholen worden leerlingen expliciet ondersteund in samenwerkingsvaardigheden. Unic kent in het eerste leerjaar de zogenoemde ‘Stoertraining’. Leerlingen werken daar aan sociale vaardigheden, en oefenen bijvoorbeeld met het geven en ontvangen van feedback, grenzen aangeven, enz. Op het Amadeus Lyceum benoemt een docent het resultaat: *“Je ziet een heel duidelijke groei in de derde klas: samenwerken vergt een bepaalde professionaliteit. Leerlingen realiseren zich dat ze, om goed samen te kunnen werken niet perse vriendjes hoeven zijn. Het is meer een kwestie van afspraken maken, sociale vaardigheden. Dat is mooi dat ze dat weten.”*

Leren leren: aandacht voor het leerproces

Op de meeste scholen wordt veel aandacht besteed aan het leerproces. Het wordt belangrijk gevonden dat leerlingen de verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren. Er wordt daarom veel met leerlingen gepraat over het ‘waarom en hoe’ van het leren. Want, zoals een docent van het Amadeus Lyceum stelt: *“Zelfsturing is het resultaat van een proces, geen gegeven!”* In de eerste jaren op school gaat het om het leren van vaardigheden als plannen en monitoren van je leerproces. Maar ook later in de schoolloopbaan wordt op veel scholen met leerlingen gereflecteerd op wat ze op school doen en het effect daarvan op hun ontwikkeling.

Het mentoraat speelt bij dit alles een centrale rol. Daarvoor bestaan verschillende modellen. Op het IJburg College bijvoorbeeld, begint en eindigt

de dag met de mentor in de stamgroep van 17 leerlingen. Hier wordt aandacht besteed aan plannen, studievaardigheden, van en met elkaar leren en persoonlijke begeleiding. Op Unic werken leerlingen in de onderbouw gedurende twaalf weken in een 'maatjescirkel' van vijf leerlingen. De mentor begeleidt hen daarbij en besteedt aandacht aan leren van elkaar, elkaar helpen, de eigen kwaliteiten en die van anderen, communiceren over samenwerken en resultaten bijhouden.

Ook het zelfstandig werken in domeinen biedt gelegenheid om te focussen op het leerproces. Er kan dan aandacht worden besteed aan vaardigheden die bijdragen aan zelfsturing en aan samenwerkingsvaardigheden.

Hét middel om inzicht te verwerven in het leerproces is reflectie en reflectie speelt dan ook op alle innovatieve scholen een belangrijke rol. Op het SSgN beginnen projecten altijd met een kringgesprek en aan het eind reflecteren leerlingen op het project: hoe ging het, wat hebben we geleerd? Op het Orion Lyceum werken leerlingen tijdens Leerplantijd aan de eigen autobiografie, waarbij gereflecteerd wordt op de eigen ontwikkeling. De reflectieweken van de Werkplaats Kindergemeenschap hebben expliciet tot doel dat leerlingen zich bewust worden van hun eigen bijdrage in de afgelopen periode en zicht krijgen op hun eigen ontwikkeling. Soms vindt men dat het nog beter kan: *"Het moet veel meer over leren gaan dan over taken. Wat ik belangrijk vind is dat leerlingen de woorden vinden om te praten over het leren zelf."* (Amadeus)

Differentiëren

Van docenten op innovatieve scholen wordt verwacht dat ze kunnen differentiëren, hoewel men daar soms ook nog zoekend in is. Het Vathorst College stelt bijvoorbeeld dat het ultieme doel van de school is om maatwerk voor elke leerling te leveren. Dat houdt in dat elke leerling waar nodig een gepersonaliseerd programma kan krijgen. Zie verder voor dit onderwerp hoofdstuk 6 over omgaan met differentiatie van leerbehoeften van leerlingen.

Werkvormen gericht op specifieke 'andere doelen'

In de schoolportretten wordt een aantal werkvormen genoemd die een bijzondere rol spelen bij het werken aan 'andere doelen'. Samenwerken, zowel een 'doel' als een 'middel', is er daar een van. Door samenwerken leer je samenwerken, maar je leert ook jezelf beter kennen. Daarnaast worden discussiëren en onderzoek doen vaak genoemd. Beide worden gekoppeld aan kritisch denken. Op verschillende scholen neemt presenteren een belangrijke

plaats in. Dit wordt gezien als een werkvorm die bijdraagt aan persoonsvorming. *“Zo leren leerlingen hoe ze kunnen overbrengen wat ze bedoelen en hoe ze zich sterk kunnen maken voor hun eigen verhaal”*. (SSgN)

Toetsen en beoordelen

Op innovatieve scholen wordt veel feedback gegeven en maakt men bij voorkeur gebruik van formatieve toetsing, omdat feedback leerlingen helpt in hun ontwikkeling. De rol en het belang van cijfers versus het bieden van een veilige maar uitdagende omgeving die persoonlijke groei stimuleert, wordt door verschillende scholen als dilemma benoemd (zie verder paragraaf 4.5 over toetsen en beoordelen).

ICT

Op enkele scholen speelt ICT een belangrijke rol in het onderwijs. Alle leerlingen hebben daar een eigen laptop of Ipad (IJburg, Amadeus, Unic, Orion), en (een deel van) de lesstof is beschikbaar op de elektronische leeromgeving van de school. Als voordeel van het werken met laptops of Ipads wordt gezien dat leerlingen meer zelfsturend te werk kunnen gaan en op hun eigen niveau kunnen werken. Ook hebben leerlingen daarmee de beschikking over meer bronnen dan alleen een leerboek en kunnen ze makkelijk zelf nieuwe bronnen aandragen. Een van de innovatieve scholen, het Hyperion Lyceum, werkt met het principe Bring Your Own Device. Het Montaigne Lyceum is dit van plan. Op sommige andere scholen wordt meer incidenteel gebruikt gemaakt van ICT-middelen, zoals digitale schoolborden. Het Vathorst College noemt in het schoolportret het gebruik van het principe van ‘flipping the classroom’. Op het Rudolf Steiner College wordt juist bewust geen gebruik gemaakt van laptops (alleen voor enkele leerlingen met dyslexie); er is ook geen wifi op school. Het schoolconcept biedt ook een goed baken om te bepalen hoe innovatief men met ICT wil zijn. *“Op het gebied van ICT zijn we alert op nieuwe ontwikkelingen, maar we gaan niet zomaar mee met hypes in onderwijsland. ICT wordt pas geïmplementeerd als wij er de meerwaarde van inzien voor ons onderwijs”* (Werkplaats Kindergemeenschap).

4.3 Pedagogisch klimaat

Innovatieve scholen hebben ook uitgesproken ideeën over het pedagogisch klimaat dat ze willen realiseren. Vaak wordt de school gezien als '(leer)gemeenschap' of 'samenleving in het klein'. Door hieraan deel te nemen leren leerlingen ook iets over het functioneren van een samenleving en hun eigen rol daarin. De belangrijkste kenmerken van het pedagogische klimaat die naar voren komen in de schoolportretten van de innovatieve scholen zijn:

- veiligheid
- gelijkwaardigheid in de omgang tussen leerlingen en leraren
- het streven leerlingen echt te kennen
- leerlingen eigen verantwoordelijkheid geven
- de leraar 'leeft voor'.

Veiligheid

Wat betreft het pedagogisch klimaat wordt veel waarde gehecht aan veiligheid binnen de school, en alle innovatieve scholen geven aan dat zij er goed in slagen een veilig klimaat te creëren. Een gevoel van veiligheid binnen de school wordt gezien als voorwaardelijk voor het kunnen werken aan 'andere doelen'. Om je als persoon verder te ontwikkelen, is het nodig dat je durft te laten zien wie je bent. En creativiteit vergt dat leerlingen zich veilig genoeg voelen om zich te uiten.

Verschillende kenmerken dragen bij aan een veilige sfeer. Om te beginnen is dat een uitgebreid mentoraat, waarin ook expliciet aandacht wordt besteed aan de manier waarop leerlingen met elkaar omgaan, en waar leerlingen bijvoorbeeld leren hoe ze elkaar feedback kunnen geven, problemen kunnen uitspreken en reageren op pestgedrag (bijvoorbeeld de coachlessen op het Corlaer College). Soms worden hier ook ouders en oudere leerlingen bij betrokken (Corlaer).

Een tweede kenmerk dat in verband wordt gebracht met een veilig klimaat is kleinschaligheid of het organiseren van kleinschaligheid binnen een grotere school (SSgN, Corlaer). Een kleinschalige organisatie maakt dat leerlingen en medewerkers zich gezien voelen (IJburg) en maakt een aanspreekcultuur mogelijk (Orion). Hieraan gerelateerd is het werken in vaste teams van docenten per groep leerlingen die een eigen fysieke plek in het gebouw hebben, en het werken in domeinen; ook dit creëert volgens verschillende scholen een gevoel van veiligheid. Docenten zien leerlingen daardoor veel en leren ze goed kennen. Ook hebben ze goed zicht op de interactie tussen leerlingen.

Ook structuur en regels spelen een rol in het creëren van een veilige sfeer op school. Een opvallend voorbeeld is het Rudolf Steiner College, waar de dag altijd begint met periode-onderwijs en eindigt met vaklessen. Bij de start van de eerste les wordt gezamenlijk een vaste spreuk opgezegd. Op het Arte college wordt gesproken over 'artitude', omgangsregels die op school gelden, gebaseerd op vriendelijkheid, zorgzaamheid en zorgvuldigheid. Op het RSC wordt eraan gehecht dat leerlingen de docent een hand geven bij het binnenkomen en het verlaten van het lokaal. Er zijn echter ook scholen die aangeven dat ze juist weinig regels hebben vergeleken met andere scholen en dat ze, als zich een probleem voordoet, liever door praten tot oplossingen komen.

In enkele schoolportretten wordt de goede sfeer op school in verband gebracht met de relatief grote rol van de kunstvakken (bijvoorbeeld Vathorst). Bij kunstvakken moeten leerlingen zich kwetsbaar opstellen en respect voor elkaar tonen. Bovendien vinden er discussies plaats over de vraag waarom je bent wie je bent en wie je wil zijn. Iets vergelijkbaars wordt ook opgemerkt op het ECL. Het gezamenlijk werken aan theaterproducties en de gezamenlijke interesse voor cultuur draagt hier volgens docenten bij aan een goede sfeer.

Tot slot vermelden sommige scholen dat de sfeer onder medewerkers veilig is en dat dat doorwerkt op de leerlingen. Ook hier speelt het werken in domeinen een rol: doordat je altijd samen met andere docenten op een domein staat, leer je de collega's beter kennen.

Gelijkwaardigheid

In verschillende schoolportretten wordt de omgang tussen leerlingen en leraren als gelijkwaardig en informeel getypeerd. Om die gelijkwaardigheid uit te drukken, gebruiken sommige scholen bewust niet de term leraar en leerling. Op het IJburg en het Amadeus heten leraren 'experts'. De Kindergemeenschap spreekt van werkers voor de leerlingen en medewerkers voor leraren. Op verschillende scholen worden leraren door leerlingen bij hun voornaam genoemd. Een leerling van de Werkplaats zegt: *"Hier spreek je mensen met de voornaam aan. Dat maakt het allemaal wat persoonlijker. (...) Vooral hóe medewerkers met ons spreken is speciaal. Ze geven ons vertrouwen."* Leraren geven aan dat ze vaak het gesprek aangaan met leerlingen, proberen goed naar hen te luisteren en uitleggen waarom ze iets doen. Dat maakt dat leerlingen zich gezien en serieus genomen voelen, wat weer maakt dat ze zelf ook constructief aan het onderwijs bijdragen. Op een enkele school is er wel

discussie over de vraag of het open en informele klimaat bij leerlingen geen laks en slordig gedrag oproept en ertoe leidt dat ze minder resultaatgericht zijn dan wenselijk.

Leerlingen kennen

Op alle scholen wordt aangegeven dat leraren hun leerlingen goed kennen. De relatie tussen docenten en leerlingen wordt belangrijk gevonden en de benadering is persoonlijk. Daar worden soms nog termen aan toegevoegd als: open en nieuwsgierig, zonder oordeel, leerlinggericht, positief, ontwikkelingsgericht, kijken naar de leerling als geheel. Op veel innovatieve scholen is het de norm dat docenten alle leerlingen van hun afdeling kennen. Op de Werkplaats Kindergemeenschap komt dat tot uiting in veel aandacht voor het werk van de leerlingen. Op verschillende scholen neemt men veel tijd voor gesprekken. Een docent van het Amadeus Lyceum stelt: *“Je neemt meer tijd voor de leerling en leert de leerling beter kennen. De gedachte is meer: ‘wat helpt jou?’ in plaats van ‘je moet beter je best doen’”*. Deze benadering maakt dat leerlingen het gevoel hebben dat ze gekend worden en zichzelf kunnen zijn en het stimuleert hun motivatie

Leraren en leerlingen leren elkaar goed kennen door de al eerder genoemde kleinschalige organisatie, waarbij lerarenteams intensief betrokken zijn bij een groep leerlingen, het werken in domeinen, en het intensieve mentoraat (bijvoorbeeld twee mentoren per groep in de onderbouw, en/of een meerjarig mentoraat) dat op verschillende scholen bestaat (zie ook paragraaf 4.4). Op het Rudolf Steiner College gaat de mentor zelfs een aantal jaren met een klas mee en ziet de mentor de eigen klas negen tot twaalf weken per jaar iedere ochtend.

Eigen verantwoordelijkheid voor leerlingen

Leerlingen krijgen op innovatieve scholen veel eigen verantwoordelijkheid. Dat is niet alleen een didactisch maar ook een pedagogisch principe. Door leerlingen veel eigen verantwoordelijkheid te geven en daar met hen over in gesprek te gaan, wil men het nemen van initiatieven en het zelfsturend vermogen van leerlingen bevorderen. Op verschillende scholen wordt aangegeven dat leerlingen veel kansen krijgen en dat initiatieven worden gestimuleerd. Dat vergt van docenten dat ze die ruimte ook bieden. *“Als school moet je er echt in geloven dat pubers die verantwoordelijkheid aankunnen”* (Vathorst College). Van leerlingen wordt verwacht dat ze kunnen aangeven waarom ze iets vinden of waarom ze iets (willen) doen. Scholen horen soms

van oud-leerlingen terug dat ze vinden dat ze beter met verantwoordelijkheid kunnen omgaan dan veel leeftijdgenoten (Vathorst, IJburg).

De leraar 'leeft voor'

Een aspect van het pedagogisch klimaat dat op diverse scholen expliciet wordt benoemd, is dat wat geldt voor leerlingen onderling en in de relatie tussen leraar en leerling, ook geldt voor leraren onderling. Het is belangrijk is schoolleiding en docenten 'voorleven' hoe de school vindt dat men met elkaar moet omgaan. Dat betekent dat de volwassenen in de school met elkaar moeten omgaan op een manier die zie ook van leerlingen verwachten. Op het Vathorst College wordt van leraren bijvoorbeeld verwacht dat ze zich kwetsbaar opstellen. Op de Werkplaats Kindergemeenschap wordt van medewerkers verwacht dat ze ook aandacht voor elkaar hebben.

4.4 Organisatie van het onderwijs

Ook met betrekking tot de organisatie van het onderwijs maken scholen keuzen in het licht van de doelen die worden nagestreefd. We gaan hier achtereenvolgens in op:

- roostering
- klassen/groepsindeling
- vormgeving van het mentoraat.

Roostering

In termen van organisatie kiezen sommige innovatieve scholen voor een vast rooster en anderen voor meer individuele leerroutes. De variatie is erg groot. Er wordt bijvoorbeeld gewerkt met traditionele roosters, met lessen variërend van 45-90 minuten. Maar vaker kiezen scholen ervoor om leerlingen op domeinen te laten werken. In dat geval wordt gekozen voor aparte instructie-uren door de vakdocent in een klaslokaal, gecombineerd met zelfstandig werken of groepswerk in een meer open ruimte: het domein. Bijvoorbeeld bij Werkplaats Kindergemeenschap werken leerlingen meer dan de helft van de tijd in een domein. Het werken in domeinen maakt het mogelijk om te voorkomen dat leerlingen tussenuren hebben, of dat er lesuitval ontstaat door bijvoorbeeld ziekte van een docent. De leerlingen leren zelfstandig te werken, en raken eraan gewend om zelfstandig aan de slag te gaan in het domein. Hierdoor hebben ze vaak minder huiswerk, en ontstaat meer schoolgerichtheid

en rust op school. Op Unic is er op een vaste middag in de week geen les, leerlingen worden dan geacht thuis aan het werk te gaan, en docenten kunnen zich dan richten op andere taken. Een van de innovatieve scholen werkt met periodisering (Hyperion). Dit houdt in dat niet alle vakken door het hele schooljaar heen worden ingeroosterd. Leerlingen werken dan aan minder vakken per periode, en hebben daar dan meer uren voor. Zo kan de aandacht meer gefocust worden. Het Rudolf Steiner College start elke dag met het zogenoemde hoofdonderwijs. Dit betekent dat leerlingen in een periode van drie weken elke dag starten met ca. 1 ½ uur les in één vak.

Soms is sprake van aparte projectweken. Dat betekent dat het rooster zo moet worden ingedeeld dat meer uren achter elkaar aan een project kunnen worden besteed. Soms zijn er in het curriculum ingebedde projecturen, zoals bijvoorbeeld het Montaigne Lyceum. Hier krijgen leerlingen onderzoeksopdrachten in vakoverstijgende projecten, waaraan ze zelfstandig of in groepen kunnen werken. Bij het IJburg College wordt in de onderbouw thematisch gewerkt in blokken van zeven weken. Ook in de meeste vaklessen wordt hier meegedaan aan het thema, door de kerndoelen te groeperen in aansluiting op het lopende thema.

Bij de innoverende scholen zijn de roosters meestal traditioneel, en er wordt niet met domeinuren gewerkt. Wel zijn er op deze scholen projectweken waarbij reguliere lessen vervallen. Een voorbeeld hiervan is het Eerste Christelijke Lyceum, waar vier keer in het schooljaar “TOP-weken” worden georganiseerd. In deze weken kunnen verschillende thema’s aan de orde komen, bijvoorbeeld “Reflectieproject”: nagaan hoe je bent veranderd sinds groep 8, of “the real game”: beleven wat volwassen zijn is.

De roostering lijkt bij een deel van de scholen een heikel punt. Scholen worstelen met de (beschikbare) ruimten en de verdeling van aandacht tussen vaklessen en extra vakken/ projectonderwijs en/of extra curriculaire aanbod, omdat het rooster door dit extra aanbod als erg ‘overspannen’ wordt ervaren. Scholen maken hierin hun eigen afwegingen. Zoals hiervoor beschreven, kiezen sommige scholen voor ritme door een vast en duidelijk rooster, andere scholen kiezen voor een indeling naar meer individuele leerroutes (met keuzeruimte voor begeleidingslessen of verrijkingslessen), sommige scholen kiezen voor losse projectweken en andere voor meer in het curriculum ingebedde projecturen. Helpend hierbij is dat scholen, door de nieuwe wetgeving rondom

onderwijstijd, meer vrijheid hebben gekregen De schoolorganisatie is vooral faciliterend voor het kunnen werken aan andere doelen en wordt niet systematisch gelinkt aan de andere doelen die de school wil behalen. Wel wordt gesteld dat maatwerk-roosters enerzijds meer verlangen van de zelfsturing van leerlingen, maar anderzijds ook bijdragen aan de persoonsvorming van de leerlingen. Tevens veronderstelt men dat tussenweken (projectweken tussen het reguliere rooster) mogelijk bij zouden dragen aan reflectie als generieke skill.

Klassen/groepsindeling

In deze paragraaf gaan we in op de wijze waarop klassen en groepen zijn ingedeeld en hoe de verantwoordelijkheid voor instructie en begeleiding van leerlingen over leraren is verdeeld.

Bij de innoverende consortiumscholen is er overwegend sprake van een traditionele indeling van klassen naar leerjaar en niveau. Bij de innovatieve consortiumscholen en de andere innovatieve scholen zien we vaker meer gemengde samenstellingen van leerlingen in de klassen, met name in de onderbouw. Dit gebeurt op verschillende manieren. Zo heeft een aantal scholen (Orion, SSgN, Unic, Rudolf Steiner) een verlengde brugperiode van twee of drie jaar, waarin de verschillende onderwijsniveaus samen les krijgen (dakpanklassen, of alle niveaus gemengd). Door de verlengde brugperiode hebben leerlingen uitgestelde keuzetijd, waardoor ze beter toegeleid kunnen worden naar het meest geschikte niveau.

Op enkele scholen wordt gekozen voor meer homogeniteit tijdens de vaklessen, en meer heterogeniteit bij het werken in het domein. Op het Amadeus Lyceum bijvoorbeeld worden leerlingen in de onderbouw per leerjaar op niveau ingedeeld in een basisgroep. Hiervoor is gekozen omdat het moeilijk bleek om goed te differentiëren bij grote niveauverschillen. Maar bij het werken in het domein worden drie basisgroepen van verschillende niveaus bij elkaar gebracht vanuit een principiële keuze: *“Op die manier komen leerlingen van verschillende niveaus elkaar tegen”*. Bijkomend praktisch voordeel is dat de heterogene samenstelling op het domein voor vmbo-groepen rustiger is.

Op het IJburg College worden stamgroepen geformeerd van leerlingen van het eerste en tweede leerjaar, en gemengd naar niveau. Deze stamgroepen komen aan het begin en aan het eind van de dag bij elkaar, waarbij gewerkt wordt aan studievaardigheden en persoonlijke begeleiding wordt gegeven. De vaklessen

worden echter ingedeeld naar leerjaar, waarbij het niveau homogeen of heterogeen kan zijn.

Bij de innovatieve scholen worden teams van leraren vaak gekoppeld aan een aantal klassen. Bijvoorbeeld bij de Werkplaats Kindergemeenschap worden teams van leraren geformeerd voor leerlingen in twee of drie opvolgende leerjaren. Teams voor de onderbouw bestrijken leerlingen uit verschillende onderwijsniveaus (bijvoorbeeld vmbo-t en havo), teams in de bovenbouw zijn geformeerd rondom leerlingen van hetzelfde onderwijsniveau. Deze teams hebben veel autonomie, maar werken wel samen: “Een team is eigenlijk een schooltje binnen een school”. Doordat het docententeam het onderwijs aan een ‘eigen’ groep leerlingen verzorgt, gedurende meerdere jaren, kennen docenten de leerlingen en elkaar goed. Bovendien is er bij het werken in de domeinen sprake van teamteaching, waarbij vakdocenten en procesbegeleiders (soms onderwijsassistenten) met elkaar samenwerken. Op deze manier ontstaan kleinschalige gemeenschappen binnen de scholen, waardoor leerlingen meer ‘gezien’ worden (SSgN, Corlaer, Orion, Unic). Bij het IJburg College worden kleinschalige gemeenschappen gecreëerd door een indeling naar deelscholen, met een eigen team medewerkers, geleid door een deelschoolleider met een onderwijsassistent. Ook bij het Vathorst wordt gesproken van “een soort deelscholen”. Het mentoraat maakt hier onderdeel van uit.

Mentoraat

Een deel van de innovatieve scholen in ons onderzoek onderscheidt zich door een meer uitgebreid mentoraat. Verbindende factor is *meer tijd met de mentor*. Deze mentor of coach brengt veel meer tijd met de leerlingen door dan elders gebruikelijk is, met name in de onderbouw. Vaak zijn er meerdere mentoren per klas, en er zijn meerdere contacturen/mentoruren per week. Daarnaast ziet de leerlingen de mentor ook tijdens de vaklessen, en tijdens het werken in het domein. Veelal houden leerlingen dezelfde mentor in opeenvolgende leerjaren. Mentoren krijgen dus goed zicht op ‘hun’ leerlingen, en er is veel uitwisseling mogelijk met collega-docenten vanwege de hiervoor beschreven teamteaching. Doordat mentoren hun leerlingen goed kennen en intensief begeleiden, zijn ze ook in staat om hun persoonsvorming te volgen en te stimuleren. Verder zijn zij bij uitstek degenen die de zelfsturing en eigenaarschap van leerlingen over het eigen leerproces bevorderen.

Bij de innoverende scholen lijkt er wat minder aandacht te zijn voor het mentoraat. Op het Hoofdvaart College is sinds enkele jaren veel aandacht voor leerlingbegeleiding door daarvoor opgeleide loopbaancoaches, naast het mentoraat. Hoewel het Da Vinci College voor het mentoraat wel geïnspireerd wordt vanuit het concept van de Kunskapsskolan (Zweden), is dit nog in ontwikkeling op de school.

4.5 Volgen en monitoren van de ontwikkeling van leerlingen

Op innovatieve scholen zijn er vaak andere vormen van monitoring en beoordeling van leerlingen dan de proefwerken en schriftelijke overhoringen. Desalniettemin is het nodig dat de ontwikkeling van leerlingen op de traditionele doelen in beeld wordt gebracht. In de onderbouw is deze noodzaak wat minder nadrukkelijk aanwezig dan in de bovenbouw.

De andere vormen van monitoring en beoordeling gaan over de 'andere doelen'. Doelen die de missie van de school betreffen, zijn het moeilijkst te monitoren, door hun algemeenheid en verwevenheid. Manieren om na te gaan in hoeverre leerlingen bij het verlaten van de school, het 'ideaalmodel' van de school benadert, zijn nog niet voorhanden of onvoldoende uitgewerkt. Mogelijkheden hiervoor moeten vooral gezocht worden in kwalitatieve beoordelingen.

We bespreken

- hoe scholen omgaan met toetsing, monitoring van ontwikkeling en beoordeling van traditionele doelen.
- hoe scholen de ontwikkeling van leerlingen met betrekking tot 'andere doelen' volgen.

Toetsen, monitoren en beoordelen van traditionele doelen

De wijze waarop scholen omgaan met toetsen, monitoren en beoordelen wordt in de schoolportretten niet systematisch en uitgebreid uiteengezet. Gebleken is wel dat vrijwel alle onderzochte scholen gebruik maken van genormeerde toetsen zoals Cito, Diataal of Diarekenen. Sommige scholen, bijvoorbeeld het IJburg College, gebruiken deze toetsen bewust, om na te gaan of de beoogde doelen wel bereikt worden. Andere scholen gebruiken deze toetsen bewust juist niet (zoals het Rudolf Steiner College), omdat het vakkenaanbod hier dan op zou moeten worden afgestemd. Weer andere scholen hebben hier (nog) geen duidelijk beleid op ontwikkeld (bijvoorbeeld Hyperion). Naast bovengenoemde gestandaardiseerde toetsen, worden soms ook methodegebonden toetsen

ingezet, zoals toetsen van Muiswerk. Leerlingresultaten worden soms getoetst door middel van genormeerde toetsen die door de vaksecties gemaakt worden (SSgN). Bij het Rudolf Steiner College wordt ook een test voor cognitieve vaardigheden afgenomen.

Het gebeurt niet op elke school, maar een aantal van de onderzochte scholen geven hun leerlingen een beoordeling op de traditionele vakken in de vorm van de gebruikelijke cijferrapporten, of in de vorm van ABC-beoordelingen of onvoldoende/voldoende/goed- beoordelingen. Enkele scholen melden dat de gegevens inzichtelijk worden gemaakt in een leerlingvolgsysteem, zoals: 'It's Learning'.

In de bovenbouw ontstaat er meer accent op cijfers met de eindexamens in zicht. Het Orion Lyceum noemt het werken volgens het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) wel moeilijk te combineren met het streven naar de andere doelen op de school.

Volgen van ontwikkeling met betrekking tot 'andere doelen'

De innovatieve scholen hebben vaak innovatieve methoden voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen met betrekking tot deze doelen. Iedere school heeft hiervoor eigen oplossingen bedacht. Voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen met betrekking tot de 'andere' doelen worden gestandaardiseerde meetinstrumenten ingezet (vragenlijsten voor leerlingen, bijvoorbeeld over zelfsturing), rubrics of volgboekjes waarin competenties worden gescoord in een systeem van opeenvolgende niveaus (door de leerling zelf en/of door de leraar). Ook worden ontwikkelingen van leerlingen gevolgd met behulp van ontwikkelgesprekken tussen mentor en leerling en geschreven/mondelijke rapportages door leerlingen zelf (portfolio's, presentaties, autobiografie).

Een deel van de scholen werkt expliciet aan presentatievaardigheden. Presenteren is voor deze scholen niet alleen een middel om te beoordelen, maar ook een doel op zichzelf.

De vragen die nog op de scholen leven bij het monitoren van andere doelen zijn: moeten we de ontwikkeling op deze niet-cognitieve doelen wel vastleggen, hoe kunnen we deze doelen meetbaar maken en hoe kunnen we deze systematisch (in plaats van incidenteel) volgen?

4.6 De leeromgeving

De leeromgeving van de innovatieve scholen is vaak anders ingericht dan die van traditionele scholen en ook die van de innoverende scholen. Veel van de innovatieve scholen zijn relatief nieuwe scholen die de gelegenheid hebben gehad te starten in een gebouw dat was afgestemd op het onderwijsconcept van de school. Andere scholen konden recent verhuizen naar nieuwbouw waarvoor hetzelfde geldt. Daarnaast verbinden vernieuwende scholen zich in het licht van de doelen die ze nastreven vaak op een speciale manier met de buitenwereld. In deze paragraaf gaan we in op

- bijzondere aspecten van het schoolgebouw in relatie tot het onderwijsconcept
- het benutten van de buitenwereld als leeromgeving.

Gebouw

Het gebouw kan het werken aan andere doelen versterken, maar ook bemoeilijken. Het gebouw is medebepalend voor de mogelijkheden om samen te werken, zelfstandig te werken of vakoverstijgend te werken. Soms kunnen beperkingen door het gebouw worden opgeheven door roostering. En soms is de vormgeving van het gebouw beperkend voor de mogelijkheden in het rooster. Een deel van de onderzochte scholen heeft een zelf ontworpen schoolgebouw passend bij het schoolconcept. De aanwezigheid van grote werkruimten, domeinen, waarin docenten didactisch-coachend lesgeven, zijn volgens de scholen bevorderlijk voor het ontwikkelen van zelfsturing en samenwerkingsvaardigheden: *“Zo zie je bijvoorbeeld in de bovenbouw dat domeinwerken voor kinderen zo vanzelfsprekend is geworden, dat ze ook zonder leraar in een dergelijke ruimte kunnen werken en leren”* (Werkplaats Kindergemeenschap).

Het wordt belangrijk gevonden dat deze domeinen een transparant karakter kennen met veel glas en zichtlijnen (Amadeus, UniC, Corlaer): *“Het bevordert een open cultuur, je komt elkaar tegen en je ziet hoe er gewerkt wordt”*. Een docent zegt hierover: *“Docent en leerlingen komen in een andere modus wanneer ze op domein bezig zijn, dit is niet mogelijk in een niet onderscheidend klaslokaal”*. Voor het Rudolf Steiner College is het belangrijk dat het gebouw past bij antroposofische principes. Deze school heeft een transparante en organische vormgeving, en kleuren passend bij de leeftijd van de leerlingen. Op sommige scholen (UniC, SSgN) hebben leerlingen een eigen ruimte binnen het schoolgebouw, bijvoorbeeld een eigen verdieping voor leerlingen en hun

eigen team van docenten. *“Dit vergroot het gevoel van veiligheid en verantwoordelijkheid, en bevordert de rust en netheid in de school”* (SSgN). Of de school is verdeeld over meer locaties, zoals het IJburgcollege, waarbij elke locatie bovendien is onderverdeeld naar ‘deelscholen’. Deze constructies dragen bij aan de vorming van leergemeenschappen, waar leerlingen elkaar en docenten beter weten te vinden, en zich ‘gezien’ voelen, hetgeen kan bijdragen aan de persoonsvorming van leerlingen.

Voor scholen waar veel aandacht is voor kunst en cultuur is het relevant dat het gebouw de beschikking heeft over geschikte ruimtes, zoals een theaterzaal, muziekstudio, dramalokaal, danszaal, kunstlokalen, atelier enz. (Arte, Orion, Montaigne, IJburg), die ook flexibel te gebruiken zijn.

Sommige scholen hebben door het gebouw de mogelijkheid om de buitenwereld letterlijk binnen de school te halen. In multifunctionele gebouwen (Arte, Vathorst) is bijvoorbeeld de wijkbibliotheek gevestigd, zijn er sportfaciliteiten aanwezig, of een kinderdagverblijf. Ook kan het helpen als er mogelijkheden zijn voor het gebruik van faciliteiten van ruimtes in de nabije omgeving (Orion).

De buitenwereld als leeromgeving

Scholen betrekken de omgeving bij de school en laten leerlingen opdrachten buiten school doen. Wel zijn er grote verschillen tussen de deelnemende scholen als het gaat om de mate waarin de buitenwereld bij het onderwijs wordt betrokken. In sommige scholen wordt de buitenwereld alleen betrokken bij projectweken, of maatschappelijke stage, dus buiten het reguliere curriculum, in andere scholen heeft dit een meer ingebed karakter. Soms wordt de omgeving binnen de school gehaald, en worden bijvoorbeeld experts gevraagd voor een presentatie of worden lessen verzorgd door asielzoekers. Soms is de directe buitenruimte van dienst. Drukke leerlingen krijgen een wandelkaart, leerlingen kunnen samenkomen op het daarvoor ingerichte deel van het schoolplein. Door het voeren van discussies, maatschappelijke projecten, uitwisseling met andere scholen, excursies, voorstellingen, themadagen en speciale vakken (als het vensteruur, waarin een venster op de wereld wordt gegeven) wordt gewerkt aan maatschappelijke bewustwording.

4.7 Vernieuwen

Hoewel we tot nu toe steeds gesproken hebben van innovatieve en innoverende scholen, is het niet zo dat de innovatieve scholen hun vernieuwing als 'af' beschouwen. De innovatieve consortiumscholen blijken voortdurend gericht op ontwikkeling. Bij het Hyperion Lyceum, een 'jonge' school, wordt het onderwijsconcept nog volop ontwikkeld. Op deze school is die ontwikkeling een gezamenlijke verantwoordelijkheid van schoolleiding en team, en er wordt veel geëxperimenteerd, waarbij 'samen durven leren' het uitgangspunt is. De vernieuwing op deze school is vooral zichtbaar in het pedagogisch klimaat en de nieuwe vakken ('Grote Denkers' etc). Volgens de school moet het onderwijsconcept nog meer 'gezicht' gaan krijgen in de didactische structuur op de school. Daarnaast zal de beoogde nieuwbouw, gereed in 2018, meer mogelijkheden geven voor vernieuwend onderwijs doordat er zogenoemde leerlabs worden ingericht. De andere innovatieve scholen zijn al wat langer onderweg, maar vernieuwen 'zit in de genen'. Zo is het onderwijsconcept in Werkplaats Kindergemeenschap voortdurend in ontwikkeling, omdat het onderwijs volgens deze school moet aansluiten bij de veranderende maatschappij, die op haar beurt voortdurend nieuwe en andere eisen stelt. Het Vathorst stelt: *"We zijn een vernieuwingsschool en willen dat ook blijven"*. Op het Vathorst is men continu bezig met vernieuwing want: *"Het kan altijd beter, en je streeft altijd naar verbetering"*. Bij de scholen die al langer bezig zijn met vernieuwen blijkt de aandacht vooral uit te gaan naar het borgen van hetgeen is opgebouwd, en het verfijnen en keuzes maken in de volgende fase. Men wil voorkomen dat er op teveel versnippering ontstaat. Werkplaats Kindergemeenschap stelt: *"Er is veel opgebouwd, nu moeten we gaan verfijnen"*. En op het IJburg College vindt men het na tien jaar vernieuwing ook tijd worden voor consolidatie: *"Tijd nemen om stil te staan bij de dingen die we doen en te borgen wat goed is"*. Op het Vathorst is bijvoorbeeld gekozen voor pilots met een nieuwe vorm van roosteren, het herzien van thema's en de ontwikkeling van leerlijnen en rubrics voor zelfverantwoordelijk leren. En bij het Rudolf Steiner College, een traditionele vernieuwingsschool, wordt nadrukkelijk gezocht naar een manier om trouw te blijven aan de oorspronkelijke principes, maar met aanpassingen aan de huidige tijd: *"Een balans tussen het oude en het nieuwe"*. Zo denkt men erover om meer ICT in het onderwijs in te zetten, en meer aansluiting met de buitenwereld te zoeken. De bestaande pedagogische visie blijft echter het uitgangspunt, en deze moet verder vertaald worden in een 'vrijschoolse didactiek". Bij de

vernieuwingsprocessen ziet men ook een rol voor onderzoek, bijvoorbeeld bij Werkplaats Kindergemeenschap wordt samengewerkt met de Hogeschool van Utrecht en de Universiteit Utrecht, en werkt de school als participant in de Academische Opleiding School toe naar een onderzoeksprogramma. Aandacht voor vernieuwing geldt niet alleen op schoolniveau maar ook op het niveau van teams. Zo stelt de Werkplaats Kindergemeenschap: *“De medewerkers denken in hun verschillende teams voortdurend na over hoe het onderwijs beter kan aansluiten op de veranderende maatschappij.”* Het draagvlak voor vernieuwen is op alle innovatieve consortiumscholen groot op elk niveau. Vathorst: *“Iedereen staat open voor innovatie”*. Medewerkers krijgen ook ruimte voor verdere ontwikkeling, waarbij vaak samenwerkend wordt geleerd en ontwikkeld.

Bovenstaande vinden we ook terug bij de ‘andere innovatieve scholen’. Ook hier wordt aangegeven dat de school voortdurend vernieuwend bezig is. Het gaat hier, evenals bij de innovatieve scholen om het doorontwikkelen van het schoolconcept, consolideren en keuzes maken; *“Centraal staat de missie van de school, en wat hierin passend is”*. Op enkele van deze scholen was in de afgelopen jaren een slingerbeweging zichtbaar, vanwege spanningen met de traditionele doelen. De vernieuwingen kwamen (nagenoeg) tot stilstand vanwege Inspectie-oordelen, en is na verbetering van de resultaten weer opnieuw in beweging gekomen. Een voorbeeld hiervan vinden we bij het Montaigne Lyceum. De school is vijftien jaar geleden neergezet als een ‘moderne school’, en is heel vernieuwend van start gegaan. Nadat de school in de problemen kwam met de Inspectie, zijn er een tijd lang minder vernieuwende keuzes gemaakt. Daarna heeft de school weer een goede naam opgebouwd, en is men in een meer vernieuwende fase gekomen. Op de meeste scholen is het draagvlak voor vernieuwingen onder docenten groot. Docenten kiezen vaak bewust voor de school, en het selecteert zich ook uit. Zo meldt het Corlaer College dat het werken op de school soms in praktijk toch moeilijk wordt gevonden en in hoge mate motivatie vraagt, waardoor sommige nieuwe docenten ook weer vertrekken.

Vergelijken we de bevindingen op de innovatieve scholen, met de innoverende scholen, dan blijkt dat de laatste groep scholen zich in transitie bevindt, waarbij vaak nog onvoldoende draagvlak bestaat bij docenten. Deels ontbreekt het aan draagvlak, omdat docenten niet altijd volledig achter de vernieuwing staan en deels omdat docenten niet voor zich zien hoe zij hieraan uitvoering moeten geven. Bijvoorbeeld bij het Hoofdvaart College staat vernieuwing in het

teken van 'werken in werelden van beroep'. In de achterliggende visie staan de begrippen/leerdoelen 'ondernemerschap', 'ondernemende vaardigheden en kwaliteiten' centraal. Deze visie wordt breed gedeeld op de school, maar er is verschil van mening over de reikwijdte en inhoud van deze begrippen (praktische vaardigheden om een bedrijf te kunnen starten, versus ondernemende houding en vaardigheden). De begrippen zouden op deze school meer onderwerp van gesprek moeten zijn, zodat een gedeeld kader ontstaat. Een ander voorbeeld is het Herbert Vissers College, waar gewerkt wordt aan gepersonaliseerd leren. Sommige docenten menen dat leerlingen dat niet altijd aankunnen, en dat er teveel van ze verwacht wordt. Het draagvlak voor deze vernieuwing groeit overigens wel op deze school. Waar we bij de innovatieve scholen op alle niveaus in de school een voortdurende gerichtheid op vernieuwing en ontwikkeling zien, vanuit het perspectief van het schoolconcept, zien we bij de innoverende scholen dat innovaties niet altijd vanuit een gemeenschappelijk denkkader worden opgepakt, en mede daardoor niet altijd breed gedragen worden.

5 Ervaringen van innovatieve scholen met werken aan andere doelen

Veel innovatieve scholen ervaren een spanning tussen werken aan de meer traditionele cognitieve doelen en 'andere doelen'. Dat geldt sterker voor de bovenbouw dan voor de onderbouw; in de onderbouw kan men vernieuwender werken, omdat het examen nog niet zo centraal staat. Ook in de onderbouw ervaren sommige scholen echter een spanning. Docenten van de Werkplaats Kindergemeenschap noemen het moment van determinatie. De beslissing of een leerling na de tweejarige brug periode naar vmbo, havo of vwo gaat, is vooral gebaseerd op de cognitieve ontwikkeling. Dat staat op gespannen voet met het belang dat wordt gehecht aan 'andere doelen'.

Sommige scholen geven aan dat de gerichtheid op goede eindexamenresultaten soms interfereert met wat de school belangrijk vindt. Op het IJburg College ervaart men de school in de bovenbouw in bepaalde weken als een 'toetsfabriek'; men zou liever meer formatieve toetsen gebruiken. Ook op het Amadeus Lyceum hebben sommige docenten de ervaring dat ze door de tijd die ze moeten besteden aan toetsen, minder kunnen werken aan creativiteit en persoonlijke ontwikkeling. Het Corlaer college noemt expliciet het centraal examen als struikelblok voor het doorvoeren van vernieuwend onderwijs; met het oog op het examen durft men het vakoverstijgende onderwijs niet door te zetten in de bovenbouw, terwijl dat wel een wens is.

Enkele scholen zijn geconfronteerd met een negatieve beoordeling van de Inspectie vanwege slechte resultaten, of kregen problemen omdat er een te groot verschil was tussen de resultaten op het schoolexamen en het centraal examen. Dat is voor deze scholen aanleiding geweest om minder vernieuwend te gaan werken; men is bijvoorbeeld meer methoden gaan gebruiken, meer

gaan toetsen, of volgens een meer traditioneel rooster gaan werken. Dit leverde soms onvrede op, omdat bepaalde aspecten van de missie dan minder goed uit de verf kwamen. Op sommige scholen, waar de eindexamenresultaten inmiddels zijn verbeterd, zoekt men vervolgens weer naar manieren om meer vernieuwend te werken. Zo wordt op het Amadeus Lyceum gezocht naar een vorm van opbrengstgericht werken waarbij zorgvuldig wordt gekeken naar de opbrengsten van het onderwijs, maar wel in brede zin. Dat wil zeggen dat men kijkt naar opbrengsten in termen van de vier kernwaarden van de school (dialog & respect, zelfsturing, persoonlijke ontwikkeling en creativiteit). Er lijkt sprake van een cyclus waarin meer en minder vernieuwende fasen elkaar afwisselen (Amadeus, Orion, Montaigne).

Sommige scholen zijn van mening dat de beoordelingsmethodiek van de Inspectie onvoldoende aansluit bij vernieuwingsscholen. Men voelt zich te kort gedaan, en heeft het gevoel geen waardering te krijgen voor wat de school leerlingen biedt. Het is voor innovatieve scholen soms lastig om naar de Inspectie, maar ook naar de buitenwereld in bredere zin, te verantwoorden wat ze doen; de 'andere doelen' die ze nastreven zijn moeilijk meetbaar en komen niet in een cijferlijst tot uitdrukking. *"De Inspectie zou hier eens een paar dagen moeten rondlopen, om te kijken wat er precies gebeurt in de lessen."* (Amadeus). Het Vathorst College en Unic nemen deel aan een pilot van de Inspectie, waarbij brede doelen in kaart worden gebracht, en het inspectiekader meer op visie en uitvoering daarvan wordt toegespitst.

Behalve de cyclus waarbij meer en minder vernieuwend werken elkaar afwisselen, lijkt er ook een cyclus te bestaan van vernieuwen en behoefte aan consolideren. Op innovatieve scholen worden soms (te) veel nieuwe dingen tegelijk in gang gezet. Na enige tijd ontstaat dan de behoefte om stil te staan bij wat er bereikt is om dat vervolgens te verbeteren.

In de schoolportretten komen nog enkele problemen naar voren die innovatieve scholen ervaren. Om te beginnen is dat het grote appèl dat op deze scholen op leraren wordt gedaan. De werkdruk en verantwoordelijkheid van docenten op innovatieve scholen is groot. Werken volgens een vernieuwend onderwijsconcept kost veel tijd en energie. Docenten hebben veel taken, en vooral voor nieuwe docenten is die veelheid aan taken zwaar. *"Je bent expert, coach/mentor en als je op vrijdag werkt ook nog workshop-bedenker en uitvoerder"* (IJburg). *"Je moet een bevlogen docent zijn"* (docent SSgN). Op kleine scholen (Orion), waar sprake is van eenmanssecties, komt de

verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen van het curriculum op een enkele docent neer. Maar ook samenwerken, zo wordt op andere scholen opgemerkt, vraagt veel van docenten: er moet veel onderling worden afgestemd, je bent altijd samen met anderen aan het werk en dus ook heel zichtbaar.

Enkele scholen benoemen kwaliteitsproblemen. Het zelf vormgeven van het curriculum en het ontwikkelen van kwalitatief goed lesmateriaal is een uitdaging, mede door de reeds hoge werkdruk. Ook wordt genoemd dat docenten niet voldoende differentiatie kunnen bieden. Voor beide problemen wordt de oplossing gezocht in deskundigheidsbevordering. Daarnaast wordt genoemd dat de lerarenopleidingen niet altijd goed voorbereiden op de manier van lesgeven op een innovatieve school. Van leraren wordt verwacht dat ze de leerlingen coachen, maar dat is iets wat op de lerarenopleiding niet wordt geleerd. Sommige scholen geven aan sowieso te weinig leraren te kunnen vinden die geschoold zijn in de manier van werken van de school, en stellen dat de lerarenopleiding meer aandacht zou moeten besteden aan de vaardigheden die op een innovatieve school nodig zijn, zoals ontwerpen, differentiëren en team teaching.

Kleine scholen kampen met financiële en organisatorische problemen, maar groei is niet zonder meer een oplossing. Groei van de school is soms een bedreiging voor het onderwijsconcept, bijvoorbeeld doordat docenten niet meer alle leerlingen kennen. Ook komt het voor dat de ontwikkelde structuren niet meer passen bij een groeiende school. De noodzakelijke afstemming wordt ingewikkelder, de slagkracht kan verloren gaan en het gevoel van eigenaarschap bij leraren kan onder druk komen te staan.

Op enkele scholen wordt gewezen op de vrij eenzijdig samengestelde leerlingpopulatie. Men zou willen dat de leerlingpopulatie een afspiegeling is van de samenleving in de omgeving van de school, maar innovatieve concepten spreken vooral hoogopgeleide ouders aan. Ook is het voor minder draagkrachtige gezinnen een drempel als er voor school een laptop moet worden aangeschaft. De bredere scholen hebben tegelijkertijd soms last van het feit dat ouders van vwo-leerlingen steeds vaker kiezen voor een categorale vwo school of gymnasium. Zij schrikken helemaal terug voor een driejarige brugperiode, omdat ze bezorgd zijn dat hun kind in een heterogene klas niet voldoende uitdaging krijgt. Soms is dit voor een school reden om schooltypen vanaf het eerste leerjaar te splitsen, maar de meeste scholen maken deze keuze niet.

Behalve een hoogopgeleid publiek trekken de innovatieve scholen ook relatief veel kwetsbare leerlingen. Ze staan bekend om hun aandacht voor de individuele leerling en het feit dat ze ook andere dan cognitieve talenten waarderen, wat hen aantrekkelijk maakt voor zorgleerlingen. Sommige scholen trekken ook een qua sekse eenzijdige leerlingpopulatie. Een cultuurprofiel trekt relatief veel meisjes, terwijl het Hyperion Lyceum juist aantrekkelijker blijkt voor jongens. Innovatieve scholen hebben de ervaring dat leerlingen soms ook om de verkeerde redenen voor hun school kiezen, bijvoorbeeld de laptops, de kleinschaligheid. Dat is een probleem als leerlingen niet de houding en vaardigheden hebben die het onderwijsconcept vereist, bijvoorbeeld als het leerlingen zijn die niet goed zelfstandig kunnen werken.

6 Omgaan met verschillende leerbehoeften

In dit hoofdstuk gaan we in op de derde onderzoeksvraag: Op welke manier komen innovatieve scholen tegemoet aan differentiële leerbehoeften van leerlingen? We besteden daarbij speciale aandacht aan verschillende leerbehoeften als het gaat om de ‘andere doelen’.

Op basis van de schoolportretten gaan we in op de volgende vragen:

- In hoeverre vindt men het onderwijsconcept geschikt voor elke leerling?
- Welke strategieën worden gebruikt om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van verschillende groepen leerlingen?
- Hoe wordt omgegaan met verschillen tussen leerlingen ten aanzien van de ‘andere doelen’?

6.1 Is het onderwijsconcept geschikt voor elke leerling?

Een innovatief onderwijsconcept veronderstelt vaak bepaalde vaardigheden bij leerlingen. Zelfsturend vermogen, kunnen samenwerken en plannen en jezelf kunnen motiveren zijn vaardigheden die innovatieve scholen noemen als voorwaarde om succesvol te leren. Ook willen/kunnen samenwerken, kunnen plannen, discipline om met ICT om te gaan en jezelf kunnen motiveren dragen daaraan bij. Een deel van de innovatieve scholen geeft daarom aan dat de school vooral geschikt is voor leerlingen die bewust voor het schoolconcept kiezen. Met name bij leerlingen die meer behoefte hebben aan structuur, in de vorm van concrete lesstof of klassikaal onderwijs, vindt men innovatief onderwijs veelal minder passen. Zo zegt het Orion: *“Leerlingen die niet voldoende zelfstandig zijn redden het niet op het Orion Lyceum”*.

Hoewel de scholen aangeven dat leerlingen die bewust kiezen voor het onderwijsconcept van de school én daarbij passende vaardigheden hebben in

het voordeel zijn, vindt men het niet goed als het eigen schoolconcept bepaalde leerlingen uitsluit. Veel scholen zetten zich ook in om dat te voorkomen: uit de voorgaande hoofdstukken is al gebleken dat de 'andere doelen' van scholen veelal in het teken staan van het aanleren en ontwikkelen van die vaardigheden. Bijvoorbeeld het IJburg geeft aan: *"Het IJburg probeert (...) voor veel leerlingen een goede school te zijn"*. Veel innovatieve scholen zien het ontwikkelen van dergelijke vaardigheden ook als kenmerkend voor hun onderwijsconcept.

Bij zelfsturing is dat het duidelijkst zichtbaar: het ontwikkelen daarvan zien alle scholen als een belangrijk 'ander doel', soms voorwaardelijk voor leren in het algemeen. Maar ook creatief vermogen en persoonsvorming zijn voorbeelden van 'andere doelen' waarbinnen aandacht is voor aspecten als 'leren leren', jezelf als lerende leren kennen en het leren nemen van eigen initiatief in het leerproces. Dat vereist van scholen dat ze goed kunnen aansluiten bij verschillen tussen leerlingen op die 'andere doelen', omdat leerlingen die al beschikken over die vaardigheden of bij wie die vaardigheden beter passen, in het voordeel zijn.

Interessant is dat de extra begeleiding en maatwerktrajecten die sommige innovatieve scholen bieden, die scholen voor bepaalde groepen leerlingen juist aantrekkelijk maken. Soms betreft het dan leerlingen die op meer traditioneel werkende scholen niet tot hun recht kwamen. Ook de extra aandacht voor persoonsvorming op innovatieve scholen en de nadruk op aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen speelt daarbij een rol. Door de extra begeleiding die sommige scholen bieden (uitgebreid mentoraat) wordt deze leerlingen soms ook aangeraden voor deze scholen te kiezen. De mogelijkheid van maatwerktrajecten maakt sommige scholen (zoals Hyperion en Corlaer) aantrekkelijk voor hoogbegaafde leerlingen.

Omdat van leerlingen op innovatieve scholen meer zelfstandigheid wordt verwacht, zouden deze scholen mogelijk geschikter zijn voor vwo- dan voor vmbo- leerlingen. Hoewel de scholen die beide onderwijstypen in huis hebben dat niet zo expliciet benoemen, wordt wel opgemerkt dat vmbo-leerlingen veel meer aandacht nodig hebben, met name met betrekking tot zelfstandig (leren) werken. Voor docenten kan dit lastig zijn omdat de daarvoor benodigde tijd er niet altijd is en docenten ook niet zonder meer over voldoende handelingsrepertoire beschikken. Het Amadeus: *"Docenten noemen dat vwo-*

leerlingen makkelijker kunnen omgaan met de ruimte om zelfsturend aan het werk te gaan. Die leerlingen haken juist af bij teveel sturing vanuit de docent. Bij vmbo-leerlingen is dat andersom, wat het werken aan zelfsturing in die groep ook lastiger kan maken.”

Bij sommige scholen betekent de keuze voor een specifiek profiel dat vooral een specifieke groep leerlingen wordt aangesproken. Zo zijn scholen met een cultuurprofiel zoals het Amadeus aantrekkelijk voor leerlingen die affiniteit hebben met of talent hebben voor creativiteit. Op die scholen zitten veelal ook meer meisjes dan jongens. Dat heeft ook andere oorzaken, zoals de verwachtingen van ouders: het beeld dat jongens meer dan meisjes behoefte hebben aan structuur en minder goed zelfstandig kunnen werken, is volgens sommige scholen de oorzaak van een oververtegenwoordiging van meisjes bij de leerlingen. Scholen zien die verwachtingen ook wel bevestigd: bijvoorbeeld het Amadeus zegt *“Jongens komen op lagere niveaus terecht dan zij aan zouden kunnen”*, en het Montaigne signaleert dat jongens het zeker slechter doen op school dan meisjes. Het Hyperion daarentegen trekt meer jongens aan, door de aandacht op school voor bèta-onderwijs. Toch signaleert ook deze school dat jongens minder makkelijk doorstromen dan meisjes.

Leerlingen uit kansarme gezinnen en uit etnische minderheidsgroepen zijn relatief minder aanwezig op de innovatieve scholen. De scholen zelf geven daarvoor als oorzaken dat het onderwijsconcept deze groepen minder aanspreekt, en aspecten als de wijk waarin de school staat en de kosten die met name het gebruik van individuele digitale devices met zich meebrengt. Daarnaast wordt wel genoemd dat de basisschool van de leerlingen medebepalend is voor de keuze die leerlingen maken voor een vo-school: idealiter heeft de basisschool een onderwijsconcept dat aansluit bij dat van de vo-school. Leerlingen op traditioneel werkende basisscholen kiezen minder voor een vo-school met een innovatief concept.

6.2 Strategieën om tegemoet te komen aan leerbehoeften van verschillende groepen leerlingen

Tegemoet komen aan leerbehoeften van verschillende groepen leerlingen is van belang voor innovatieve scholen. Uit de schoolportretten komt naar voren dat de kern van dat ‘tegemoet komen’ voor veel scholen is dat zij de individuele leerbehoeften van leerlingen centraal stellen, door het bieden van veel

keuzemogelijkheden en maatwerk én de nadruk op persoonsvorming en 'leren leren'. Veelal gaat het dan om aandacht voor differentiëren in brede zin, zonder daarbij onderscheid te maken tussen specifieke groepen leerlingen. Onderscheid naar niveau komt wel voor: scholen die alle onderwijsniveaus aanbieden geven aan dat het nodig is om vmbo-leerlingen meer structuur te bieden, en dat docenten met name in vmbo-kader klassen 'er bovenop moeten zitten' en leerlingen veel meer moeten begeleiden. Het didactisch handelen wordt dan bewust afgestemd op de verschillende onderwijsniveaus: meer structuur bieden in het vmbo, en meer vrijheid in het vwo.

In de schoolportretten zijn relatief weinig concrete strategieën genoemd die docenten gebruiken om aan te sluiten bij verschillende groepen leerlingen. Het hebben van een onderwijsconcept dat daarvoor ruimte biedt, betekent niet dat er in het onderwijsleerproces 'vanzelf' oog is voor verschillende leerbehoeften én dat docenten beschikken over strategieën om daaraan tegemoet te komen. Hieronder beschrijven we de strategieën die worden ingezet onder drie noemers: curriculum, pedagogisch-didactische handelen en de organisatie van de school.

(Differentiatie in) het curriculum

Strategieën die worden gebruikt om te differentiëren hebben veelal betrekking op het bieden van *maatwerk* wat betreft leertempo en leerroute in het curriculum voor individuele leerlingen. Maatwerk kan bijvoorbeeld vorm krijgen door de mogelijkheid om een aantal vakken te volgen op een hoger niveau. Naast dergelijke verdieping is op een deel van de scholen sprake van versnelling en verrijking. Voorbeelden zijn het doen van twee leerjaren in één jaar op bijvoorbeeld het Amadeus, en het Hyperion waar atheneum- en gymnasiumvakken samen te volgen zijn. Daarnaast zijn er scholen die de mogelijkheid bieden om vervroegd examen te doen, als structurele optie of als individueel maatwerk voor leerlingen. Sommige scholen maken gebruik van dakpanklassen om leerlingen langer de mogelijkheid te geven van niveau te wisselen.

Scholen willen op dit gebied soms meer dan nu al mogelijk is: bijvoorbeeld leerlingen sneller door de examenstof heen te laten gaan (Amadeus) of als ultieme einddoel dat leerlingen een compleet gepersonaliseerd programma volgen (Vathorst). Het Vathorst noemt ook de wens om voor de bovenbouw van het vwo modules te ontwikkelen op universitair niveau, of in de onderbouw modules die aansluiten bij de profiel- of sectorkeuze.

Het Hyperion heeft een bureau in het leven geroepen waar leerlingen zelf naartoe kunnen gaan als zij meer of sneller willen leren. Ze doen dit uit eigen beweging en de verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van de 'normale' lesstof blijft bij de leerling: *"Ze kunnen zich na overleg met hun mentor melden met een wens om het bestaande programma van een vak te verdiepen of versnellen, een of meer extra vakken te volgen naast het reguliere programma, of een speciale vaardigheid te ontwikkelen die niet in het reguliere programma zit."*

Op veel scholen is ruimte voor het aanbieden van *extracurriculaire activiteiten* waarmee beoogd wordt leerlingen de mogelijkheid te bieden om zich op gebieden naar eigen keuze te ontwikkelen.

(Differentiatie in) pedagogisch-didactisch handelen

Om leerlingen op verschillende manieren aan te spreken maken scholen gebruik van een *variatie aan instructievormen*. Bijvoorbeeld het Vathorst zet een scala aan instructievormen in: in de groep, via de elektronische leeromgeving en via video's. Daarnaast is er overal veel ruimte voor *keuzevrijheid* voor leerlingen: ze hebben bijvoorbeeld de ruimte om opdrachten op een eigen manier uit te werken en om een eigen planning en leertempo te bepalen. Op veel scholen kunnen leerlingen ervoor kiezen om opdrachten op een hoger niveau te maken. Ook de aandacht voor *betekenisvol leren* en *aansluiten bij de belevingswereld* van leerlingen bieden mogelijkheden om rekening te houden met verschillende leerbehoeften. Veel innovatieve scholen maken gebruik van andere dan de traditionele *toetsvormen*. Het *gebruik van ICT*, bijvoorbeeld in de vorm van bijvoorbeeld laptops of tablets, is een andere manier om aan te kunnen sluiten bij verschillen in leerbehoeften van leerlingen. Een van de innoverende scholen (ECL) gebruikt tablets om individuele leerwegen te faciliteren én leerlingen makkelijker te laten samenwerken. Ook controle van de voortgang van individuele leerlingen is daardoor makkelijker. Docenten kijken echter niet allemaal positief naar het gebruik van de tablets, onder meer door gebrek aan goed lesmateriaal.

Organisatie van de school

Op een deel van de innovatieve scholen (zoals Amadeus, Werkplaats en Vathorst) zitten leerlingen de hele dag of een deel van de dag in domeinen of leerpleinen: grote lesruimten voor meerdere klassen. In die domeinen is het makkelijker voor docenten om kort begeleiding te geven aan individuele leerlingen die dat nodig hebben. Het werken in dergelijke grote groepen zorgt

er daarnaast voor dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer opgaan in de groep en makkelijker de gelegenheid hebben om te werken aan waar zij goed in zijn. Het werken in domeinen biedt daarnaast de mogelijkheid om verschillende werkvormen naast elkaar te hebben, wat leerlingen meer keuzevrijheid geeft.

Ook de roostering kan faciliterend zijn voor differentiëren: op het ECL is bijvoorbeeld de lesduur verlengd, om docenten meer tijd en ruimte te bieden voor het geven van individuele aandacht voor leerlingen.

Specifieke maatregelen voor 'zorgleerlingen'

Op alle scholen houdt men rekening met 'zorgleerlingen', leerlingen met specifieke leerbehoeften. Soms betreft dat individueel maatwerk, in andere gevallen zijn het maatregelen die ook voor een bredere groep toepasbaar zijn. Zo heeft de Werkplaats individuele maatwerk-arrangementen voor zorgleerlingen. Soms kan een dergelijk arrangement ook breder worden aangeboden, zoals ondersteuning bij structureren en communicatieve zelfredzaamheid. Leerlingen met dyslexie maken in het algemeen gebruik van bekende maatregelen zoals extra tijd bij toetsen. Het IJburg geeft aan dat voor deze groep de digitale mogelijkheden die de school in huis heeft een plus zijn. Ook het ECL noemt (in meer algemene zin) de voordelen van ICT voor leerlingen met specifieke leerbehoeften. Op het Amadeus hebben leerlingen met dyslexie de mogelijkheid een taal te laten vallen.

6.3 Omgaan met verschillen tussen leerlingen ten aanzien van 'andere doelen'

Zoals we in het eerste deel van dit hoofdstuk hebben beschreven, is het niet zo dat leerlingen zonder meer kiezen voor een innovatieve school vanwege de 'andere doelen' die onderdeel zijn van het onderwijsconcept van de school. Ook zijn er grote verschillen tussen leerlingen wat betreft vaardigheden die voor het bereiken van die doelen belangrijk zijn. De scholen hebben in het algemeen ook oog voor het feit dat hun onderwijsconcept beter aansluit bij sommige groepen leerlingen. Dat vereist dus extra inspanning van docenten om leerlingen bij wie dat minder het geval is, eveneens de mogelijkheid te geven om zich te ontwikkelen en te leren op het gebied van de 'andere doelen'. Zij moeten in staat zijn om niet alleen in meer algemene zin maar ook specifiek met betrekking tot die 'andere doelen' goed aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen. Concrete voorbeelden daarvan in de

schoolportretten zijn schaars – niet omdat men het niet belangrijk vindt, maar omdat het moeilijk is om wat men doet ook op die manier te benoemen. Hieronder vatten we samen wat er aan concrete voorbeelden uit de schoolportretten naar voren is gekomen.

Het goed kennen en volgen van leerlingen is voor een aantal scholen een voorwaarde voor het kunnen begeleiden van leerlingen in het werken binnen het eigen schoolconcept. Aan *monitoring en mentoraat* geven die scholen dan ook veel aandacht. Bijvoorbeeld het Amadeus gaat ervan uit dat alle leerlingen begeleiding nodig hebben en dat de school een socialiserende taak heeft daarin. De school noemt dat het goed kennen van je leerlingen docenten de mogelijkheid geeft om leerlingen meer of minder kaders te bieden, richting zelfsturing en andere kernwaarden van de school.

Op verschillende innovatieve en innoverende scholen is veel aandacht voor begeleiding van brugklasleerlingen en LOB. Op het Hoofdvaart voeren leerlingen bijvoorbeeld gesprekken in het kader van LOB over zowel schoolwerk en keuzes die ze moeten maken als hun wensen voor de toekomst. Werken aan zelfsturing – een ‘ander doel’ waar de school op inzet – krijgt daarin vorm. Een dergelijke vorm van coaching met oog op onder meer persoonlijke groei van leerlingen vindt op meer scholen plaats. De Werkplaats heeft een vorm van leerlingmentoraat: leerlingen geven elkaar bijles. Twee innovatieve scholen (Orion en Arte) en één innoverende school (ECL) hebben een *profiel opgesteld* van een leerling die goed past binnen de school. Intakegesprekken, dagjes ‘proefstuderen’, observaties en het geven van advies zijn voor scholen manieren om een zo goed mogelijke match tussen school en leerling te bewerkstelligen.

7 Conclusies

Dit eerste rapport van het onderzoek 'Toekomstgericht onderwijs' heeft tot doel inzicht te bieden in de manieren waarop scholen met moderne vernieuwingsconcepten andere dan traditionele onderwijsdoelen nastreven. Tien innovatieve en zes innoverende scholen voor voortgezet onderwijs leverden daarvoor het materiaal. In dit slothoofdstuk vatten we de voornaamste bevindingen samen en trekken we een aantal conclusies.

'Andere onderwijsdoelen': een waaier aan begrippen

In de eerste plaats is gebleken dat de termen waarmee de scholen hun 'andere doelen' aanduiden uiteenlopen, dat ze elkaar overlappen en dat er verschillende bewoordingen worden gebruikt om ongeveer hetzelfde aan te duiden. Op zich is dat niet verwonderlijk; scholen kiezen de termen die passen bij hun eigen visie op onderwijs en leren en wetenschappelijke scherpte of correctheid is daarbij niet het uitgangspunt. Bovendien laat de onderzoeksliteratuur over 21^e eeuwse vaardigheden zien dat er daar evenmin sprake is van heldere onderscheidingen en overeenstemming over definities (zie onder meer Voogt e.a., 2012; Ledoux e.a., 2013).

Niettemin is het mogelijk gebleken om, op basis van de gemaakte schoolportretten, een overall indeling te maken in zes clusters van gehanteerde doelen: persoonsvorming, maatschappelijke bewustwording, kritisch denken, creativiteit, zelfsturing, samenwerken, en een restcategorie waaronder diverse algemene vaardigheden vallen. Het doel zelfsturing is het vaakst genoemd en neemt op vrijwel alle scholen een belangrijke plaats in.

De plaats van de andere doelen in het schoolconcept

Een belangrijk onderscheid dat is aangetroffen is dat de innoverende scholen (die op deelaspecten met vernieuwing van hun onderwijs bezig zijn) hun 'andere doelen' benoemen als doelen die ze nastreven *naast* de traditionele doelen. Het zijn voor deze scholen extra doelen die men wil toevoegen. Op de innovatieve scholen hanteert men ook traditionele doelen, maar daar nemen de andere doelen een veel centralere plaats in. Ze belichamen daar de missie van de school, sturen de inrichting van het onderwijs en ze werken ook door in de manier waarop aan de traditionele doelen wordt gewerkt. Dat geldt vooral voor de doelen 'persoonsvorming' en 'maatschappelijke bewustwording'.

Voorbeelden van *mission statements* die innovatieve scholen hanteren zijn 'Verbinden met jezelf, de ander en de wereld' en 'Kritisch en rationeel leren denken, met oog voor mens en maatschappij'. Dit zijn niet zozeer doelen die deze scholen *naast* de traditionele doelen van belang vinden, ze vormen voor hen het *perspectief* van waaruit ze het hele onderwijs vormgeven en geven het antwoord op de vraag naar het 'waartoe' van onderwijs: waar is onderwijs voor, wat voor leerlingen willen we dat hier van school komen? In de visie van de innovatieve scholen houden de andere doelen ook allemaal verband met elkaar; de bedoeling is dat ze gezamenlijk leiden tot de gewenste ontwikkeling van leerlingen en die ontwikkeling kan bovendien van leerling tot leerling verschillen. Dat verklaart ook waarom ze vaak in algemene termen vevat zijn en niet zozeer in operationele termen, die aanknopingspunten bieden om te meten of monitoren in hoeverre deze doelen bereikt worden.

Over hoe er aan de andere doelen gewerkt wordt

De schoolportretten laten zien dat de innovatieve scholen (bijna) alle aspecten hun onderwijs op alternatieve manieren inrichten. Ze proberen de andere doelen te bereiken via het curriculum, via hun didactische aanpak, via pedagogische keuzes en door de manier waarop ze het onderwijs organiseren. Op de innoverende scholen gaat het meer om specifieke aspecten van het onderwijs die worden aangepast met het oog op het werken aan andere doelen.

Het curriculum

In het curriculum krijgt het werken aan andere doelen op verschillende manieren vorm: door de ordening van leerinhouden, de keuze voor bijzondere extra vakken, de aandacht voor de vormende waarde van bestaande vakken, creëren van keuzevrijheid voor leerlingen en leren in en van de buitenwereld.

In de eerste plaats door de ordening van leerinhouden. Leerinhouden worden minder in afzonderlijke vakken en meer in leergebieden, thema's en onderzoeksprojecten geordend, waarvoor ook grotere tijdseenheden dan de traditionele lessen beschikbaar zijn. Door vakoverstijgend te werken is het bijvoorbeeld beter mogelijk om maatschappelijke thema's aan de orde te stellen en zo de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen te stimuleren. Projectmatig en onderzoeksmatig werken biedt meer gelegenheid voor zelfsturing en samenwerken. Vaak blijft men overigens ook op de innovatieve scholen een deel van de vakken wel apart geven. Dat geldt vooral voor wiskunde en de talen, en bijvoorbeeld ook voor sport en kunstvakken.

In de tweede plaats door toevoeging van bijzondere vakken of onderwijselementen. Dit maakt het mogelijk om (sommige) andere doelen extra aandacht te geven. Voorbeelden zijn vakken waarin leerlingen leren argumenteren, redeneren en kritisch denken, vakken waarin leerlingen kennismaken met de wereld van de wetenschap, vakken waarin levenskunst en filosofie worden gecombineerd, of tijdsperioden die bedoeld zijn voor reflectie op wat geleerd is of waarin leerlingen aan opdrachten buiten de school kunnen werken. Er wordt dus op deze scholen bewust gezocht naar ruimte in de onderwijsuren om te kunnen werken aan het leren van vaardigheden, houdingen en kennis op domeinen buiten het reguliere vakkenaanbod.

In de derde plaats zoekt men binnen bestaande vakken naar ruimte voor werken aan andere doelen. Het meest nadrukkelijk worden hiervoor de kunstvakken gebruikt. Kunstvakken dragen bijvoorbeeld bij aan persoonsontwikkeling, doordat ze leerlingen andere uitingvormen aanbieden en daarmee bijdragen aan het ontdekken van de eigen identiteit en die van anderen. Ook bevorderen ze creativiteit en innoverend vermogen. Sommige innovatieve scholen hechten daarom bijzondere waarde aan de kunstvakken en benutten ze expliciet voor persoonsvorming.

In de vierde plaats bieden de meeste scholen hun leerlingen de vrijheid om eigen keuzes te maken in de vakken die ze volgen en de onderwerpen die ze bestuderen. Leerlingen krijgen de gelegenheid zich te verdiepen in een breed scala van thema's, zoals debatteren, filosofie, muziek, programmeren, lesgeven, eigen onderzoek. Alle innovatieve scholen hebben ook een aanbod van buitenschoolse activiteiten. Het doel hiervan is brede talentontwikkeling en daarmee persoonsontwikkeling.

Ten slotte zijn er scholen die de omgeving van de school benutten en leerlingen opdrachten buiten school laten doen. In sommige scholen wordt de

buitenwereld alleen betrokken bij projectweken, of de maatschappelijke stage, in andere scholen is werken aan maatschappelijk bewustzijn via contacten met de wereld buiten de school meer ingebed in de hele aanpak van het onderwijs. Ook de omgeving de school binnenhalen komt voor; er worden bijvoorbeeld experts gevraagd voor een presentatie of er worden lessen verzorgd door vluchtelingen.

Vooraf de innovatieve scholen in het onderzoek zijn dus zeer creatief in het benutten van mogelijkheden om een eigen curriculum vorm te geven en daarvoor ook voldoende tijd te vinden. Wel is het zo dat dit meer in de onderbouw gerealiseerd wordt dan in de bovenbouw. Als het eindexamen dichterbij komt, gaat daarvan ook op deze scholen een dwingende werking uit. Er worden dan meer reguliere methoden gebruikt en er wordt minder vakoverstijgend gewerkt. Het is een concessie aan externe eisen die sommige scholen betreuren; liefst zou men ook in de bovenbouw meer ruimte willen hebben om het eigen concept te realiseren.

De didactische aanpak

Naast de inrichting van het curriculum zijn ook de didactische keuzes instrumenten voor het werken aan andere doelen. Dat geldt het meest nadrukkelijk voor gelegenheid geven tot zelfsturing, samenwerken en 'leren leren'. Daarbij is het belangrijk om op te merken dat sommige doelen tegelijkertijd middel zijn. Scholen die willen bijdragen aan het vermogen van hun leerlingen om zichzelf doelen te stellen en daaraan te werken (zelfsturing), doen dat door een beroep te doen op dit (nog in ontwikkeling zijnde) vermogen van leerlingen en hen daarbij te ondersteunen. Samenwerken leren leerlingen doordat zij opdrachten krijgen die ze alleen samen met anderen tot een goed einde kunnen brengen.

Op alle innovatieve scholen is het uitgangspunt dat leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces, er wordt veel eigen inbreng van hen verwacht. Leerlingen werken voor een deel van de tijd zelfstandig in zogenoemde 'domeinen', grote ruimtes waarin relatief grote groepen leerlingen onder begeleiding van een aantal docenten werken. De docenten coachen de leerlingen individueel of groepsgewijs en geven persoonsgerichte structuur en feedback. Verder mogen op de meeste scholen leerlingen zelfstandig bepalen hoe ze toewerken naar een einddoel, toets of presentatie. Daarbij is en wordt op de meeste scholen sterk nagedacht over hoe het zelfstandig werken moet worden opgebouwd en ingekaderd. Het is geen 'vrijheid blijheid'; deze manier

van werken vraagt om een duidelijke structuur. Bijvoorbeeld in de vorm van studiewijzers waarin staat aangegeven hoe een lesonderwerp is opgebouwd en welke opdrachten wanneer afgerond moeten zijn.

Ook voor samenwerken geldt dat op verschillende scholen leerlingen expliciet worden ondersteund bij het aanleren en oefenen van samenwerkingsvaardigheden. Leerlingen leren zo gaandeweg wat nodig is voor effectieve samenwerking. Wel valt op dat scholen over hoe ze leerlingen leren samenwerken minder uitgesproken ideeën en didactische uitwerkingen hebben dan over zelfsturing. Er ligt meer accent op 'leren leren'. Er wordt veel met leerlingen gepraat over het 'waarom en hoe' van het leren. In de eerste jaren op school gaat het om het leren van vaardigheden als plannen en monitoren van je leerproces. Maar ook later in de schoolloopbaan wordt op veel scholen met leerlingen gereflecteerd op wat ze op school doen en het effect daarvan op hun ontwikkeling.

Het mentoraat speelt bij dit alles een centrale rol, de mentor begeleidt zijn of haar leerlingen daarbij en besteedt aandacht aan leren van elkaar, elkaar helpen, leren over de eigen kwaliteiten en die van anderen, communiceren en resultaten bijhouden. Mentoren zien hun leerlingen vaak meerdere uren per week, niet zelden elke dag. Er wordt door mentoren veel gereflecteerd met de leerlingen, om te stimuleren dat leerlingen zich bewust worden van hoe ze leren en wat ze leren.

Wat op de ene school meer en op de andere school minder uitgewerkt is, is welke opbouw (leerlijn) nodig is in het leren van de houdingen en vaardigheden die worden nagestreefd met de andere doelen. Dit vergt een visie op hoe leerlingen op deze gebieden van 'beginner' tot 'expert' kunnen worden.

Pedagogische principes

Innovatieve scholen hebben ook uitgesproken ideeën over het pedagogisch klimaat dat ze willen realiseren. Vaak wordt de school gezien als '(leer)gemeenschap' of 'samenleving in het klein'. Door hieraan deel te nemen leren leerlingen ook iets over het functioneren van een samenleving en hun eigen rol daarin.

Een eerste pedagogisch principe hierbij is veiligheid creëren. Veiligheid is nodig voor leerlingen om te laten zien wie je bent en hoe je denkt. De belangrijkste instrumenten om veiligheid te creëren zijn het uitgebreide mentoraat, waardoor leerlingen hun (stam)groep en hun mentor heel goed kennen (en hun mentor hen), en het organiseren van kleinschaligheid: veel scholen werken met

'deelscholen' die vaste docententeams hebben. Ook het werken in domeinen is hierbij belangrijk; dit maakt bijvoorbeeld dat docenten ook elkaar goed kennen en meer gemeenschappelijke ervaringen met de leerlingen hebben.

Een tweede principe is gelijkwaardigheid tussen leerlingen en docenten.

Leraren geven aan dat ze vaak het gesprek aangaan met leerlingen, proberen goed naar hen te luisteren en uitleggen waarom ze iets doen. Dat maakt dat leerlingen zich gezien en serieus genomen voelen, wat er weer toe leidt dat ze zelf ook constructief aan het onderwijs bijdragen.

Een derde principe is leerlingen eigen verantwoordelijkheid geven. Op verschillende scholen wordt aangegeven dat leerlingen veel kansen krijgen en dat initiatieven worden gestimuleerd. Dat vergt van docenten dat ze er in geloven dat leerlingen verantwoordelijk aankunnen en hen ook echt de ruimte daarvoor geven. Verantwoordelijkheid kunnen nemen wordt op verschillende scholen tevens gezien als aspect van het doel zelfsturing. Daarmee is ook 'verantwoordelijkheid' een voorbeeld van een middel (verantwoordelijkheid geven) dat tevens doel is (verantwoordelijkheid nemen).

Een vierde principe ten slotte, is 'voorleven': docenten moeten zelf het gedrag laten zien dat ze bij hun leerlingen willen ontwikkelen.

Schoolorganisatie

De schoolorganisatie moet het mogelijk maken om bovenstaande principes en werkwijzen te realiseren. Dat doet elke school op eigen wijze. We noemden al het werken in domeinen waar sommige scholen voor gekozen hebben. Door het werken in domeinen, waar leerlingen langere tijd achter elkaar aan het werk zijn, leren leerlingen zelfstandig te werken, en raken ze eraan gewend om zelfstandig aan de slag te gaan. Ook kan hiermee worden voorkomen dat leerlingen tussenuren hebben, of dat er lesuitval ontstaat door bijvoorbeeld ziekte van een docent. Omdat er vanuit wordt gegaan dat leerlingen het leeuwendeel van hun werk op school moeten kunnen doen, is er vaak geen of weinig huiswerk. Dat draagt er omgekeerd aan bij dat leerlingen erop gericht zijn hun werk inderdaad af te krijgen, wat rust en focus geeft op school. Verschillende scholen kennen aparte projectweken. Leerlingen krijgen dan de gelegenheid om in die weken een groot deel van hun tijd aan een project te besteden. Andere organisatievormen zijn in het curriculum ingebedde projecturen of indeling van het schooljaar in blokken waarin thematisch gewerkt wordt (in elk blok een nieuw thema).

Verder werken verschillende scholen bewust met gemengde samenstellingen

van leerlingen in de klassen, met name in de onderbouw. Lange brugperiodes en/of dakpanklassen zorgen er voor dat leerlingen van verschillende onderwijsniveaus samen les krijgen. Dat maakt zowel leren omgaan met diversiteit (pedagogische keuze) als uitstel van niveaukeuze (bevorderen van kansen) mogelijk. Op enkele scholen bestaat een systeem waarin leerlingen deels in heterogene groepen onderwijs krijgen en deels in homogene niveaugroepen.

Monitoren van ontwikkeling van leerlingen op andere doelen

De innovatieve scholen hebben vaak ook innovatieve methoden voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen met betrekking tot andere doelen. Iedere school heeft hiervoor eigen oplossingen bedacht. Er worden gestandaardiseerde meetinstrumenten ingezet (vragenlijsten voor leerlingen, bijvoorbeeld over zelfsturing), en/of rubrics of volgboekjes waarin competenties worden gescoord in een systeem van opeenvolgende niveaus (door de leerling zelf en/of door de leraar). Ook worden ontwikkelingen van leerlingen gevolgd met behulp van ontwikkelgesprekken tussen mentor en leerling en geschreven/mondelijke rapportages door leerlingen zelf (portfolio's, presentaties, autobiografie).

Op dit gebied zijn de scholen zeker nog niet uitontwikkeld. Het kiezen en hanteren van andere dan traditionele beoordelingsvormen is niet gemakkelijk. Er zit ook een spanning tussen de wens van scholen om doelen in samenhang te beschouwen en de noodzaak om afzonderlijke doelen te preciseren om ze evalueerbaar te maken.

Zijn innovatieve onderwijsconcepten geschikt voor elke leerling?

De meeste scholen in het onderzoek beantwoorden deze vraag met 'ja'. Maar bij nadere inspectie blijkt rond deze vraag een zekere ambivalentie aanwezig. In beginsel huldigt men het standpunt dat alle leerlingen op de school terecht moeten kunnen (binnen de grenzen van de niveaus die de school aanbiedt) en dat het de taak van de school is om wat de leerlingen nog niet kunnen, te gaan ontwikkelen, ook op het gebied van de andere doelen. Tegelijkertijd geeft men aan dat er ook wel grenzen zijn. Vooral voor leerlingen die veel structuur nodig hebben kan een innovatief onderwijsconcept lastig zijn, vanwege de sterke nadruk op zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid. Verder hebben scholen met een breed aanbod qua onderwijsniveaus de ervaring dat het bij vmbo-leerlingen meer moeite en meer specifieke aandacht kost om ze goed te

laten functioneren binnen het concept dan bij havo- of vwo-leerlingen, vooral op het terrein van zelfsturing.

Interessant is dat de extra begeleiding en maatwerktrajecten die sommige innovatieve scholen bieden, die scholen juist aantrekkelijk maken voor leerlingen die op meer traditioneel werkende scholen niet tot hun recht kwamen.

Bij sommige scholen betekent de keuze voor een bepaald profiel dat vooral een specifieke groep leerlingen wordt aangesproken. Zo zijn scholen met een cultuurprofiel zoals het Amadeus aantrekkelijk voor leerlingen die affiniteit hebben met kunst of een creatief talent hebben. Op die scholen zitten veelal ook meer meisjes dan jongens. Dat heeft ook andere oorzaken, zoals de verwachtingen van ouders: het beeld dat jongens meer dan meisjes behoefte hebben aan structuur en minder goed zelfstandig kunnen werken, is volgens sommige scholen de oorzaak van een oververtegenwoordiging van meisjes. Leerlingen uit kansarme gezinnen en uit etnische minderheidsgroepen zijn relatief weinig aanwezig op de innovatieve scholen. De scholen zelf geven daarvoor als oorzaken dat het onderwijsconcept deze groepen minder aanspreekt, en aspecten als de wijk waarin de school staat en de kosten die met name het gebruik van individuele digitale devices soms met zich meebrengt.

Strategieën om tegemoet te komen aan differentiële leerbehoeften

De scholen noemen weinig concrete strategieën om aan te sluiten bij behoeften van verschillende groepen leerlingen. Desgevraagd geven ze vooral aan dat de kerneigenschappen van hun concept hiervoor de strategie vormen: dat biedt immers ruimte voor maatwerk, individuele leerwegen, eigen keuzes, persoonlijke begeleiding, uitstel van niveaukeuze, persoonsontwikkeling en 'leren leren'. De veronderstelling is dat elke individuele leerling daarbinnen een eigen weg en vorm kan vinden. Er is niet veel aandacht voor/reflectie op het bestaan van groepsgebonden verschillen, zoals verschillen in sociale afkomst of sekse.

Een uitzondering hierop is dat er wel specifieke strategieën zijn om maatwerk te bieden voor extra begaafde leerlingen. Er worden mogelijkheden geboden om vakken te volgen op een hoger niveau, om te versnellen en te verrijken en eventueel vervroegd examen te doen.

De vernieuwing in stand houden

Terwijl de innoverende scholen zich ervan bewust zijn dat zij zich nog volop in een vernieuwingsproces bevinden, zien ook de innovatieve scholen hun vernieuwing niet als 'af'; kenmerkend is juist dat deze scholen erop gericht zijn zich te blijven ontwikkelen. Medewerkers krijgen daarom op veel scholen ruimte voor verdere ontwikkeling, waarbij vaak ook door leraren samenwerkend wordt geleerd en geëxperimenteerd.

Maar het onderzoek laat ook zien, dat innovatieve en innoverende scholen tegen een aantal problemen kunnen aanlopen bij het invoeren en (vooral) borgen van vernieuwend onderwijs.

Een eerste punt van zorg is hoe een docententeam te creëren en behouden dat met energie vorm kan geven aan het schoolconcept of de vernieuwing. Het werken op een innovatieve school vraagt erg veel van docenten. Deze scholen zijn meestal gestart met een groep enthousiaste pioniers die het concept met elkaar hebben 'uitgevonden' en daar heel veel gesprek en energie in hebben gestoken. Maar als de school groeit, staat men voor de taak om nieuwe docenten te werven die passen bij het schoolconcept en hen in te leiden in de manier van werken. Enkele scholen benoemen kwaliteitsproblemen bij het vinden en opleiden van docenten. Het zelf vormgeven van het curriculum en het ontwikkelen van goed lesmateriaal is vooral voor startende docenten een uitdaging, mede door de reeds hoge werkdruk. Ook kunnen niet alle docenten voldoende differentiëren. De ervaring is dat de lerarenopleidingen niet altijd goed voorbereiden op de manier van lesgeven op een innovatieve school: leerlingen coachen, ontwerpen, team teaching zijn zaken die op de opleidingen weinig aan bod komen.

In de tweede plaats hebben scholen te maken met factoren in de omgeving en de regelgeving die belemmerend werken voor het (volledig) doorvoeren van het concept. Veel innovatieve scholen ervaren een spanning tussen werken aan de meer traditionele cognitieve doelen en de andere doelen. Dat geldt sterker voor de bovenbouw dan voor de onderbouw; in de onderbouw kan men vernieuwender werken, omdat het examen nog niet zo centraal staat. Ook in de onderbouw ervaren sommige scholen echter een spanning tussen beide soorten doelen, bijvoorbeeld als het gaat om de criteria die gehanteerd worden bij de determinatiebeslissing aan het eind van de brugperiode. Hiermee samenhangend, hebben sommige scholen ook moeite met de manier waarop ze door de inspectie beoordeeld worden. Enkele scholen zijn geconfronteerd met een negatieve beoordeling van de inspectie vanwege onvoldoende resultaten op

de indicatoren die de inspectie hanteert. Enerzijds heeft dat gewerkt als een *wake-up call* om meer naar die indicatoren te kijken en betere resultaten te gaan behalen op de traditionele doelen, anderzijds leidt dit tot dilemma's: moeten er om tot die verbetering te komen concessies worden gedaan aan het concept, en zo ja, hoeveel en waar? Om een verbetering te realiseren hebben deze scholen soms weer meer traditionele werkwijzen ingevoerd, maar als de resultaten weer voldoende zijn in de ogen van de inspectie zoekt men vervolgens opnieuw naar manieren om meer vernieuwend te werken. Er lijkt dus sprake van een cyclus waarin meer en minder vernieuwende fasen elkaar afwisselen. De verhouding tot de inspectie speelt daarbij een rol en levert ambivalentie op: enerzijds komt men via de inspectie-oordelen soms tot betere vormen van verantwoording, ook op de eigen doelen, anderzijds voelt men zich ook door de inspectie tekortgedaan omdat naar de mening van de school de inspectieblik niet voldoende aansluit bij de missie van de school. De scholen ervaren het dan ook als positief dat de inspectie tegenwoordig zelf bezig is om het eigen kader te bestuderen in het licht van bredere doelen die scholen hanteren.

Kortom, zowel schoolinterne vragen als druk van buiten maken dat innovatieve scholen geregeld opnieuw moeten stilstaan bij hun schoolconcept en de concretisering daarvan. Het is te verwachten dat ook de innoverende scholen voorlopig nog niet 'klaar' zijn met vernieuwen. Dit rapport laat echter zien dat aan dat 'blijvend vernieuwen' niet alleen problemen en externe druk ten grondslag liggen. Vernieuwen zit veel van de scholen waarover dit rapport gaat 'in de genen'. Niet voor niets neemt een deel van deze scholen deel aan het onderzoeksproject 'Toekomstgericht onderwijs'. Daarin voert elke school eigen onderzoek uit dat betrekking heeft op een of meer van de andere doelen, om zodoende weer verdere stappen te kunnen zetten. Ook vinden er metingen plaats op het behalen van andere doelen, onder meer om te kunnen nagaan of innovatieve scholen zich daarin onderscheiden van andere scholen. Over deze delen van het onderzoek verschijnen te zijner tijd vervolpublicaties.

Literatuur

- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Hornstra, T.E. (2013). *Motivational developments in primary school: Group-specific differences in varying learning contexts*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Jongeneel, M., Ouahi, S., Vos, M., Klein, T., & Oomens, M. (2013). *Vernieuwend onderwijs voor vmbo-t-leerlingen*. Utrecht: Oberon.
- Ledoux, G., Meijer, J., Veen, I. van der, & Breetvelt, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction, 20*, 411-423.
- Oostdam, R., Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs 2032: Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Rowe, K. (2006). Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: Issues and implications surrounding key findings and recommendations from the national inquiry into the teaching of literacy. *Australian Journal of Learning Disabilities, 11(3)*, 99-115.
- Salinas, M. F., & Garr, J. (2009). Effect of learner-centered education on the academic outcomes of minority groups. *Journal of Instructional Psychology, 36*, 226-237.
- Teurlings, C., Wolput, B., & Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers VO.

Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Appendix 1

Tabel 1 Overzicht van de genoemde doelen in de schoolportretten van scholen met een innovatief onderwijsconcept (innovatieve en innoverende consortiumscholen en andere innovatieve scholen)

Cluster	Doel
Kritisch denken	Kritisch denken
	Rationeel, logisch denken
	Analytisch denken
	Onderzoekende houding
	Mening vormen/ oordeel vormen
	Nieuwsgierigheid
	Waarnemen
	Analyseren en waarderen van alles wat ze tegen komen in het leven
	Analyseren
Zelfsturing	Vermogen om handelen te kunnen bijstellen
	Vrijdenkend worden
	Initiatief nemen
	Eigen verantwoordelijkheid
	Verantwoordelijkheid nemen
	Verantwoordelijkheid afleggen
	Regie over het leerproces
	Eigenaarschap van het leerproces
	Leervermogen
	Verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren
	Eigen regie nemen
	Zelfstandig leren
	Zelfstandig zijn
	Zelfsturing
	Zelfsturend leren
	Nadenken over eigen handelen
	Verantwoordelijkheid nemen over eigen ontwikkeling
	Proactief
	Autonomie
	Flexibiliteit, aanpassen aan veranderingen
Metacognitieve leerstrategieën kunnen toepassen	

	<ul style="list-style-type: none"> Reflecteren Reflecteren op eigen handelen Reflectieve houding Reflectievermogen Evaluëren Zelfreflectie Werkreflectie Plannen Organiseren Zelfstandig ontwikkelen
Creativiteit	<ul style="list-style-type: none"> Probleemoplossend vermogen Zelf iets oplossen Creativiteit Creatief denken Creatief vermogen Gevoel voor het kunstzinnige, het zien van schoonheid in dingen Weten wat je moet doen als je niet weet wat je moet doen Verbeeldingskracht Creativiteit in de vorm van scheppen productief verbeelden (leerlingen maken zelf het product van hun verbeelding) Ontwerpen
Samenwerken	<ul style="list-style-type: none"> Open houding naar anderen Omgaan met anderen Kunnen samenwerken Samen leren en creëren Zicht hebben op de ontwikkeling van anderen en hoe deze te verrijken Naar elkaar kunnen luisteren In gesprek met elkaar kunnen gaan Open houding hebben naar anderen Vragen kunnen stellen Communiceren
Persoonsvorming	<ul style="list-style-type: none"> Zelfvertrouwen Vertrouwen hebben in wat je kan Persoonsvorming Persoonlijke ontwikkeling Persoonsontwikkelijking Jezelf leren kennen Zelfkennis Verbinding met zichzelf Identiteitsontwikkeling Wilsontwikkeling Weten wat je wil Weten wat je kan Persoonlijke groei Ontdekken en ontwikkelen van kwaliteiten Ruimte voor talent Zicht op eigen ontwikkeling en hoe deze te verrijken

Je mogelijkheden ontwikkelen
Omgaan met je beperkingen
Inzicht in hoe je leerproces werkt en op welke manieren je het beste leert
Zicht op eigen ontwikkel- en leerproces
Eigen leerproces vormen
Richting geven aan het eigen ontwikkelproces
Ontdekken wat bij je past
Worden wie je bent
Sluimerende voornemens en idealen tot ontwikkeling brengen
Ambities formuleren
Ambitieuw zijn/ lat hoger leggen
Doelen stellen
bewust keuzes kunnen maken
Je eigen grenzen kennen
Jezelf durven laten zien

Maatschappelijke
bewustwording

Maatschappelijk betrokken
Maatschappelijke bewustwording
Socialisatie
Actief burgerschap
Zelfverantwoordelijke burger
Leren over de wereld
Bewustwording van je eigen plek in de wereld en je rol daarin
Wereldburgerschap
Gezonde en bewuste levensstijl
Zorgen voor de wereld en elkaar
Verbinding met de ander en de wereld
Begrijpen van de bestaande wereld
De wereld ten goede kunnen veranderen
Cultureel bewustzijn: Weten waar je vandaan komt en kunnen verbeelden waar je naartoe wilt
Maatschappelijke oriëntatie
Identiteitsontwikkeling binnen de gemeenschap
Maatschappelijke bijdrage leveren
Zelfverantwoordelijk in de samenleving
Compassie

Diverse algemene
vaardigheden

Mening uiten
Leren spreken/ presenteren
Lef hebben/ durven te ondernemen en risico's nemen
Vaardigheden hebben om jezelf te kunnen uiten
Open communiceren
Kunnen formuleren wat je wil
Presenteren
Ondernemerschap
Ondernemende vaardigheden en kwaliteiten
Omgaan met ICT
Digitaal leren

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 982 Weijers, D., Elshof, D., Heim, M
De groei van sbo en cluster 4 in de Kop van Noord Holland.
(Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 980 Jurgens, K., Buisman, M.
Zilveren taalcompetenties. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 979 Buisman, M.
Negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden.
- 978 Boogaard, M., Schenke, W., Schaik, P. van, Felix. C.
Kennissenbenutting in kennisnetwerken van docenten: Een verkenning.
- 977 Petit, R.
Scenario's voor de toekomst van vakmanschap. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 976 Slighte, H., Emmelot, Y.W., Schenke, W.
Tussentijdse Evaluatie Amsterdamse Leraren- en Scholenbeurzen 2015-2016.
- 975 Ledoux, G.
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders? (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 974 Loon-Dikkers, A.L.C. van, Weijers, D. & Heurter, A.M.H.
Onderwijsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen in Amsterdam en Diemen.
- 973 Veen, A., Veen, I. van der, Schaik, S. van, Leseman, P.
Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen.
- 972 Slighte, H., Schenke, W.
Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren.
- 971 Heim, M., Wellner, H., Elshof, D.P.
Passend onderwijs bureaucratisch? (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 970 Loon-Dikkers, A.L.C. van, Heurter, A.M.H., Ledoux, G.
Ervaren bureaucratie en tevredenheid passend onderwijs. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl

Voor meer informatie, zie; <http://www.kohnstammstituut.uva.nl>

Kohnstamm Instituut UVA bv
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 525 1226
www.kohnstamm.instituut.uva.nl