



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Oostdam, R.J.; Peetsma, T.T.D.; Blok, H.

Publication date

2007

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Oostdam, R. J., Peetsma, T. T. D., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. SCO-Kohnstamm Instituut.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

***Het nieuwe leren in het basisonderwijs;
een begripsanalyse en een verkenning
van de schoolpraktijk***

*H. Blok
R. Oostdam
T. Peetsma*

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Blok, H., Oostdam, R., Peetsma, T.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk. Blok, H., Oostdam, R., Peetsma, T. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport 746, projectnummer 2.0017).

ISBN 90-6813-799-9

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verveelvoudigd en of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke wijze dan ook, 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:

SCO-Kohnstamm Instituut

Wibautstraat 4, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1201

<http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl>

© Copyright SCO-Kohnstamm Instituut, 2006

Inhoudsopgave

Dankwoord	I
Samenvatting	III-X
1 Inleiding en vraagstelling	1
2 Begripsanalyse	5
2.1 Het nieuwe leren in de onderwijspraktijk	6
2.2 Het nieuwe leren bij het Ministerie en de Inspectie	15
2.3 Het nieuwe leren in de wetenschap	16
2.4 Naar een akkoorddefinitie	28
3 Leeropbrengsten van het nieuwe leren	33
4 Opzet van de verdiepingsstudie	45
5 Resultaten van de verdiepingsstudie	51
5.1 Een algemene karakteristiek van de scholen	51
5.2 Motieven, invoeringsgeschiedenissen en uitdagingen	53
5.3 Dimensie 1: Aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	56
5.4 Dimensie 2: Ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	58
5.5 Dimensie 3: Leren vindt plaats in een authentieke omgeving	61
5.6 Dimensie 4: Leren wordt gezien als een sociale activiteit	62
5.7 Dimensie 5: Leren gebeurt met behulp van ict	64
5.8 Dimensie 6: Er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken	66
5.9 De schoolzelfbeoordelingen op de zes dimensies samengenomen	68
5.10 Toetsing en registratie van de ontwikkeling van de leerlingen	69
6 Conclusies en discussie	73
6.1 Conclusies	73
6.2 Discussie	80
Literatuur	85

Bijlagen	95
1 Interviewleidraad	97
2 Zelfscoring 'Het nieuwe leren'	99
3 Schoolverslagen	105

Dankwoord

Wetenschappelijk onderzoek is soms net een ontdekkingsreis. Je zoekt het avontuur, je komt in onbekende streken en je ontmoet nieuwe mensen. In ons geval betekende het dat we zochten naar het nieuwe leren, dat we het land afreisden om het nieuwe leren op scholen in werking te zien en dat we vele gesprekken voerden met mensen die op die scholen werkten of er hun kinderen aan toevertrouwden. Een ontdekkingsreiziger doet verslag in een dag- of logboek, wij schreven verslagen van onze bezoeken en voegden deze samen in dit rapport.

Een aardige parallel is dat de mensen die wij spraken soms ook het gevoel hadden op ontdekkingstocht te zijn. Ook zij zijn op zoek, namelijk naar het beste onderwijs voor hun leerlingen, en ook zij betreden nieuwe paden, in dit geval de paden van het nieuwe leren.

Wij hadden onze ontdekkingstocht niet kunnen maken zonder de onbaatzuchtige medewerking van velen. In de eerste plaats spreken we een woord van dank uit aan de directies, leraren, leerlingen en ouders van de scholen die ons zo gastvrij hebben ontvangen en onze vragen zo geduldig hebben beantwoord. Het succes van de reis lag in hun handen. Een woord van dank gaat ook uit naar velddeskundigen van organisaties als het APS, CPS, KPC Groep, Q*Primair, de Inspectie van het Onderwijs en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Zij wezen ons de weg naar de scholen die wij zochten. In de rapportagefase hebben we steun gehad van collega's die onze teksten lazen en van suggesties en commentaren hebben voorzien. We zijn Marianne Elshout-Mohr, Ewoud Roede en Peter Slegers daarvoor dankbaar. 'Last but not least' gaat onze dank óók uit naar de Commissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Zij gaven ons vertrouwen op basis van het onderzoeksplan dat wij in mei 2005 maakten en verschaften ons de middelen voor de ontdekkingsreis.

Het onderzoeksteam,

April 2006

Henk Blok
Ron Oostdam
Thea Peetsma

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Samenvatting

Aanleiding van het onderzoek

De term het nieuwe leren bestaat nog niet zo lang. Vóór 2000 werd er nog nauwelijks over gesproken. Toch is er over het nieuwe leren al een hele discussie ontstaan. Landelijke dagbladen en de vakpers hebben niet alleen vele artikelen gepubliceerd over scholen die het nieuwe leren toepassen. Ze hebben voor- en tegenstanders ook ruimte geboden hun standpunten uiteen te zetten. De gevoerde discussie verradt dat er onduidelijkheid bestaat over onder andere de motieven, de verschijningsvormen en de leeropbrengsten van het nieuwe leren.

Het zwaartepunt van de discussie betreft de sector van het voortgezet onderwijs. Dat valt te verklaren vanuit het feit, dat er in deze sector veel initiatieven zijn genomen om nieuwe leerarrangementen te ontwikkelen, waaronder uiteraard het studiehuis. In mindere mate betreft de discussie over het nieuwe leren ook het basisonderwijs. Ook hier hebben scholen en andere onderwijsinstellingen vernieuwingsinitiatieven genomen. Wat deze initiatieven precies behelzen, is niet algemeen bekend. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) heeft aangegeven behoefte te hebben aan een overzicht van het nieuwe leren in de basisschool. Dit rapport beoogt hieraan tegemoet te komen.

Probleemstelling en onderzoeksvragen

In de onderzoeksopdracht die aan het rapport ten grondslag ligt, zijn drie onderwerpen genoemd waarvoor verduidelijking wenselijk is: de betekenis van de term, de verschijningsvormen en de leeropbrengsten. Deze onderwerpen zijn uitgewerkt in drie onderzoeksvragen.

- a. Welke verschijningsvormen kent het nieuwe leren; op welke onderwijskundige en leerpsychologische uitgangspunten zijn deze vormen gebaseerd; welke leeropbrengsten vallen van de vormen te verwachten?
- b. Hoe krijgt het nieuwe leren in de praktijk van het basisonderwijs vorm?
- c. Hoe vinden op scholen waar zich vormen van het nieuwe leren voordoen, registratie en toetsing plaats van leeropbrengsten en andere vorderingen?

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Opzet en uitvoering

Het onderzoek heeft uit twee delen bestaan: (a) een begripsanalyse op basis van een literatuuronderzoek en (b) een verdiepingsstudie op basisscholen die een of andere vorm van het nieuwe leren in praktijk brengen.

ad a. De begripsanalyse en het literatuuronderzoek

De aanpak van de begripsanalyse is geïnspireerd op de signifiante begripsanalyse van De Groot en Medendorp. Kernfasen zijn: het specificeren van de contexten waarin de term wordt gebruikt, het vergelijken van de betekenissen in hun verschillende contexten en het ontwikkelen van een akkoorddefinitie die maximaal verenigbaar is met de verschillende gebruiksccontexten. Van meet af aan was duidelijk dat de begripsanalyse zich niet moest beperken tot het nieuwe leren. Ook dienden verwante termen als natuurlijk leren, authentiek leren, vraaggestuurd leren en ict-lernen aan de orde te komen. In overleg met het Ministerie van OCW is een lijst van kernbegrippen opgesteld als start voor een zoektocht naar relevante literatuur. Bij de analyse hebben we drie gebruiksccontexten onderscheiden: de onderwijspraktijk, de overheid en de wetenschap. De begripsanalyse is afgerond met een voorstel voor een werkdefinitie, die tevens akkoorddefinitie beoogt te zijn. Het literatuuronderzoek heeft zich gericht op de beantwoording van de vraag naar de leeruitkomsten van het nieuwe leren in het basisonderwijs.

ad b. De verdiepingsstudie

Bij de verdiepingsstudie zijn acht basisscholen, inclusief een school voor speciaal basisonderwijs, betrokken geweest. De scholen zijn geselecteerd uit een groslijst van omstreeks 50 scholen, die is samengesteld met hulp van velddeskundigen. Drie van de acht scholen zijn nieuw en hebben van begin af aan gekozen voor een vernieuwend onderwijsconcept. De vijf andere scholen bestaan al langer en hebben besloten hun aanpak min of meer ingrijpend te wijzigen. Een opvallend gegeven is dat slechts een van de acht scholen expliciet de term het nieuwe leren gebruikt. De andere scholen gebruiken andere termen om hun onderwijsvernieuwing te karakteriseren, zoals het wanitaconcept, 'met kinderen leren', de leerwerkplaatsenaanpak en meervoudige intelligentie. Hieruit kan worden afgeleid, dat de steekproef een brede invulling geeft aan het nieuwe leren. Ook qua motieven voor de onderwijsvernieuwing bieden de scholen een brede doorsnede. Genoemde motieven zijn onder andere: de leerlingenpopulatie is veranderd, de

Samenvatting

moderne samenleving vraagt om andere competenties, de natuurlijke ontwikkelingsdrang van leerlingen moet juist worden uitgebuit in plaats van ingeperkt, het huidige onderwijsaanbod is te cognitief van aard en de school dient de zelfregulatie en de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen te bevorderen.

Op elke school verrichtten wij een zogeheten gevalstudie. We bestudeerden beschikbare documenten zoals de schoolgids en het schoolplan, we voerden gesprekken met de directie, teamleden en ouders, en we observeerden tijdens activiteiten met leerlingen. Ook legden we de school een zelfscoringvragenlijst voor over het nieuwe leren. Deze lijst bood de school de gelegenheid de eigen onderwijsaanpak te karakteriseren aan de hand van de zes dimensies van het nieuwe leren die we als resultaat van de begripsanalyse hebben onderscheiden (zie hierna). De verzamelde gegevens zijn samengebracht in een schoolportret. De portretten zijn door de scholen geautoriseerd. Ze vormden vervolgens de basis voor een vergelijkende analyse.

Resultaten en conclusies

De eerder genoemde onderzoeksvragen vormen het raamwerk voor de presentatie van de resultaten en conclusies.

ad Onderzoeksvraag a: Welke verschijningsvormen kent het nieuwe leren; op welke onderwijskundige en leerpsychologische uitgangspunten zijn deze vormen gebaseerd; welke leeropbrengsten vallen van de vormen te verwachten?

Onderwijsvernieuwing is van alle tijden. In de vorige eeuw kenden we de pedagogische reformbeweging, met vertegenwoordigers als Maria Montessori, Kees Boeke, Peter Petersen en Helen Parkhurst. Er zijn interessante raakvlakken tussen de idealen van destijds en datgene wat sinds ongeveer 2000 als het nieuwe leren wordt aangeduid. KPC Groep is een van de eerste instellingen geweest die onder de noemer van het nieuwe leren vernieuwingsinitiatieven in het basisonderwijs heeft ontplooid. Doel van de initiatieven was het ontwerpen van een alternatief voor de gebruikelijke klassikale kennisoverdracht. Leerlingen dienden actief en zelfstandig te leren.

Inmiddels zijn ook elders initiatieven ontstaan met een vergelijkbare doelstelling. Het APS introduceerde het natuurlijke leren, het CPS ontwikkelde het begrip 'zin in leren' en Iederwijs heeft de term levensecht leren als centrale noemer gekozen. In de onderwijspraktijk is het nieuwe leren een verzamelterm

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

geworden voor een gevarieerd palet van vernieuwingsinitiatieven. Er bestaat onder gebruikers geen eenstemmigheid over welke vernieuwingen er wel of niet onder vallen. Wel kan het nieuwe leren met steekwoorden nader worden gekarakteriseerd: leerlinggericht, inspelen op individuele capaciteiten en belangstelling, leerlingen werken actief aan de (re)constructie van kennis, leren is gekoppeld aan betekenisvolle contexten, leerlingen leren samen met en ook van andere leerlingen, ze kunnen zelf kiezen en dragen derhalve ook een zekere verantwoordelijkheid voor het eigen leren en de rol van de leraar verschuift richting procesbegeleider of -facilitator.

In beleidskringen is men terughoudend met het gebruik van de term het nieuwe leren. In de wetenschap is er niet of nauwelijks sprake van het nieuwe leren. De wetenschappelijke discussie spitst zich toe op specifiekere termen als socio-constructivisme, metacognitie, zelfregulatie, zelfontdekkend leren en samenwerkend leren.

Als afronding van de begripsanalyse hebben we een definitievoorstel gedaan, waarin de zes belangrijkste onderwijskundige en leerpsychologische uitgangspunten opgenomen zijn.

De term het nieuwe leren verwijst naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door een of meer van de volgende uitgangspunten:

- a. er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie;
- b. er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren;
- c. leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving;
- d. leren wordt beschouwd als een sociale activiteit;
- e. leren vindt plaats met behulp van ict;
- f. er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

Over de leeropbrengsten van het nieuwe leren valt nog weinig met zekerheid te zeggen. In de context van het Nederlandse basisonderwijs is hiernaar geen rechtstreeks onderzoek gedaan. Uit onderzoek elders, vaak in andere sectoren dan het basisonderwijs, blijkt dat de uitgangspunten a, d en e positief samenhangen met de leeropbrengsten bij leerlingen. Het is een serieuze vraag of deze bevindingen overdraagbaar zijn naar het Nederlandse basisonderwijs.

ad Onderzoeksvraag b: Hoe krijgt het nieuwe leren in de praktijk van het basisonderwijs vorm?

Alle scholen besteden ruime aandacht aan zelfregulatie en in mindere mate ook aan metacognitie (uitgangspunt 1). Gemeenschappelijk in de aanpak is dat scholen op vaste momenten keuzetijden aanbieden. Tijdens keuzetijden bepalen leerlingen zelf hun leeractiviteiten. Alle scholen bieden leerlingen aanzienlijke ruimte voor zelfverantwoordelijk leren (uitgangspunt 2). Op de meeste scholen blijft deze werkwijze beperkt tot de domeinen wereldoriëntatie en creatieve vorming. Een veel voorkomende vormgeving is dat leerlingen eigen leervragen formuleren aan de hand van door de leraar geïntroduceerde thema's. Drie van de acht scholen kennen ook zelfverantwoordelijk leren bij Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Dit impliceert dat leerlingen een zekere vrijheid hebben bij de bepaling hoe en wanneer ze aan deze vakken willen werken. Alle scholen vinden het belangrijk dat leren gebeurt in een authentieke omgeving (uitgangspunt 3). Sommige scholen proberen dit te realiseren door mensen en materialen van buiten de school naar binnen te halen, zoals het uitnodigen van kunstenaars en het inrichten van ateliers voor koken of techniek. De omgekeerde weg, het leren deels ook buiten school laten plaatsvinden, komt minder voor. Een andere aanpak die we op alle scholen aantreffen, is dat leerlingen zelf mede mogen bepalen wat ze gaan leren. De veronderstelling is dat zelf geformuleerde leerdoelen of -vragen het leren voor hen meer betekenisvol maakt. Alle scholen besteden bijzondere aandacht aan het leren als een sociale activiteit (uitgangspunt 4). Gepraktiseerde manieren om aan dit uitgangspunt tegemoet te komen zijn: heterogene groepeeringsvormen of combinatieklassen (op alle scholen), groepsoverstijgend werken tijdens keuzetijden (op alle scholen), tutorleren (op vier scholen) en het gebruik van een hierop toegesneden lesmethode (op één school). Realisatie van leren met behulp van ict (uitgangspunt 5) komt op de scholen in mindere mate voor. De meeste scholen hebben ook weinig voornemens voor een gevarieerder of intensiever ict-gebruik. Alle scholen hebben aandacht voor nieuwe beoordelingstechnieken (uitgangspunt 6), al zijn ze met de invoering nog niet allemaal ver gevorderd. Het is met name het leerlingenportfolio waar de aandacht naar uitgaat. Drie scholen hebben zich hierop alleen nog georiënteerd. Enkele andere scholen hebben het leerlingenportfolio inmiddels daadwerkelijk ingevoerd, maar staan in feite toch nog aan het begin. Het gaat om vormen waarbij leerlingen hun werkjes of werkstukken bundelen, zonder verdere commentaren of opmerkingen. Er is één

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

school die in het leerlingenportfolio ook ruimte heeft gemaakt voor een reflectie van de leerling op de eigen vorderingen.

De zelfbeoordelingen van de scholen stemmen in grote lijnen overeen met wat wij zelf in de praktijk hebben waargenomen. De eerste vier uitgangspunten, samen met het laatste, zijn op alle acht scholen karakteristiek voor de gekozen uitwerking. Voor de overblijvende dimensie, het gebruik van ict, is dat in mindere mate het geval. De zelfbeoordelingen maken daarnaast duidelijk dat de drie nieuwe scholen het verst gevorderd zijn met de realisatie van de uitgangspunten van het nieuwe leren.

ad Onderzoeksvraag c: Hoe vinden op scholen waar zich vormen van het nieuwe leren voordoen, registratie en toetsing plaats van leeropbrengsten en andere vorderingen?

Zes van de acht scholen maken gebruik van toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito, vier scholen gebruiken ook de Eindtoets Basisonderwijs van dit instituut. Andere aangetroffen instrumenten zijn methodegebonden toetsen en leerkrachtbeoordelingen over vorderingen, houding en gedrag. Toetsing en registratie van leeropbrengsten en andere vorderingen is een aspect dat scholen wel degelijk belangrijk vinden. Maar een probleem is dat de bestaande toetsen minder passend worden geacht, onder meer vanwege de door het Cito aanbevolen vaste afnamemomenten. Er is behoefte aan toetsen die het leerplan op de voet volgen en die afgenomen kunnen worden als de leerling eraan toe is.

Discussie

In de discussie stellen we twee onderwerpen aan de orde, vervolgonderzoek naar het nieuwe leren in de basisschool en verwachtingen over de verdere ontwikkeling.

In de onderzoeksopdracht die aan dit rapport ten grondslag ligt, is aangekondigd dat er een landelijk vergelijkend onderzoek zou moeten komen. Het onderzoek zou zich moeten concentreren op de leeropbrengsten van het nieuwe leren in vergelijking met andere onderwijsvormen. Zulk onderzoek ontraden we evenwel, in elk geval voor de eerstkomende jaren. De meeste basisscholen zijn nog maar enkele jaren bezig met het nieuwe leren. Er zijn dan ook geen leerlingen die acht jaar lang een nieuwe-lerenaanpak hebben gevolgd. Het merendeel van de scholen heeft bovendien aan het nieuwe leren nog niet een vaste vorm weten te geven. Verwacht mag daarom worden, dat er op bijna alle scholen nog belangrij-

ke inhoudelijke ontwikkelingen plaatsvinden. Het vooralsnog nalaten van een vergelijkend evaluatieonderzoek op landelijke schaal betekent niet, dat leeropbrengsten van het nieuwe leren geheel buiten beeld blijven. Elke basisschool dient aan kwaliteitszorg te doen en in het kader daarvan gegevens te verzamelen over leeropbrengsten. Daarnaast rapporteert ook de Inspectie van het Onderwijs over elke afzonderlijke school. Langs deze beide wegen, schoolzelfevaluatie en inspectietoezicht, komen belangwekkende gegevens beschikbaar, óók over leeropbrengsten.

In plaats van landelijk vergelijkend onderzoek zien wij voor onderzoekers andere taken. We noemen drie alternatieven. De eerste mogelijkheid is onderzoek gericht op een verduidelijking van de doelen of pretenties van nieuwe-lerenscholen. De tweede mogelijkheid, in het verlengde hiervan, is de ontwikkeling van een of meer meetinstrumenten op de terreinen die belangrijk zijn voor het nieuwe leren, maar waarvoor nog geen goede instrumenten bestaan. Gedacht zou kunnen worden aan instrumenten voor zelfregulatie, metacognitie en samenwerkingsvaardigheden. Wij denken, ten derde, dat het nuttig is om op gezette tijden een overzicht of review te maken van de leeropbrengsten op basis van beschikbare rapportages van de scholen zelf en van de Inspectie van het Onderwijs.

Wij zijn gematigd positief over de ontwikkelingskansen van het nieuwe leren in het basisonderwijs. Het aantal scholen dat ermee bezig is, is beperkt en waarschijnlijk niet veel groter dan een vijftigtal. Nieuwe scholen hebben het gemakkelijker dan scholen die al bestonden en die van concept veranderden. Het nieuwe leren vereist extra financiële middelen en die zijn niet ruim voorhanden. De moeilijkheden waar drastisch vernieuwende scholen tegen aanlopen, maken het voor andere scholen misschien niet erg aantrekkelijk om ook zo'n overstap te maken. Dat neemt niet weg dat afzonderlijke uitgangspunten van het nieuwe leren in de komende jaren tot een meer kleinschalige schoolverbetering zouden kunnen leiden. Scholen kunnen één of enkele van de uitgangspunten kiezen als leidraad voor een bescheiden en eenvoudig beheersbare vernieuwing. Bijna alle scholen ervaren dat de verschillen tussen leerlingen toenemen. Het model van klassikale kennisoverdracht leent zich niet erg goed om grote verschillen tussen leerlingen op te vangen. Het zou jammer zijn als de polariserende discussie over het nieuwe leren ertoe zou leiden dat scholen weinig interesse tonen voor de uitgangspunten ervan. Die uitgangspunten bieden interessante mogelijkheden om beter tegemoet te komen aan de verschillen tussen de leerlingen.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

1 Inleiding en vraagstelling

De term het nieuwe leren heeft bliksemsnel opgang gemaakt. Vóór 2000 werd de term nog nauwelijks gebruikt. Maar anno 2005 heeft bijna iedereen er een mening over. De landelijke dagbladen zoals Trouw, de Volkskrant en NRC-Handelsblad hebben hieraan sterk bijgedragen. Hun onderwijsredacties hebben uitgebreide reportages en achtergrondverhalen gepubliceerd. Velddeskundigen leverden opiniebijdragen. Het nieuwe leren lijkt een verzamelterm te zijn voor allerlei onderwijsvernieuwingen. De term wordt in verband gebracht met het studiehuis en met aanpakken waarbij leerlingen en leraren nieuwe rollen vervullen. Leerlingen dragen een grotere verantwoordelijkheid voor het eigen leren en leraren leggen zich toe op het begeleiden van de zelfstandig lerende leerling. Het nieuwe leren had oorspronkelijk vooral betrekking op het voortgezet onderwijs en het beroeps-onderwijs. Maar het gebruik van de term heeft zich inmiddels als een inktvlek ook tot het basisonderwijs uitgebreid.

Over nieuwe termen zijn nuttige vragen te stellen. Een belangrijke vraag is bijvoorbeeld of het nieuwe leren alleen maar een nieuwe naam is voor een al langer bestaand begrip, of dat er sprake is van een nieuw begrip, verwijzend naar een verschijnsel dat nog niet eerder benoemd werd. Anders gezegd: is alleen de term nieuw, of ook het begrip, de betekenis waarnaar de term verwijst? Een andere vraag is of gebruikers van de nieuwe term er allemaal hetzelfde mee bedoelen. Het is, zeker voor een relatief nieuwe term, niet ongewoon dat er onduidelijkheid bestaat over de betekenis ervan. Nieuwe termen hebben soms een aanloopperiode nodig, voordat ze een welomschreven en algemeen aanvaarde betekenis hebben gekregen.

Inderdaad lijkt er rond het nieuwe leren onduidelijkheid te bestaan. Die onduidelijkheid betreft niet alleen de verschijningsvorm ('hoe ziet het er in de praktijk uit'), maar ook de doelen, de motieven en de opbrengst. Die onduidelijkheid komt de kwaliteit van het debat over het nieuwe leren niet ten goede. Er zijn tekenen dat het debat polariseert. Verklaarde voor- en tegenstanders vliegen elkaar in de haren en slaan elkaar om de oren met soms dubieuze argumenten. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) heeft het voortouw genomen om in de discussie helderheid te brengen. Het heeft daarbij ook een zeker belang. Weliswaar biedt het overheidsbeleid scholen een groeiende

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

ruimte voor vernieuwing (zie de zogenoemde koersdocumenten), maar die ruimte is natuurlijk niet onbegrensd. Randvoorwaarden als toegankelijkheid en kwaliteit blijven van toepassing. In dat kader is het verstandig in kaart te brengen welke vernieuwingsinitiatieven er worden genomen en wat de beoogde doelen en opbrengsten ervan zijn. Ook het vanzelfsprekend gelimiteerde beleidsvoerende vermogen van scholen is gebaat bij een breed opgezette inventarisatie. Zo'n inventarisatie kan voorkomen dat scholen zich al te lichtzinnig overgeven aan het verlangen met nieuwe onderwijsvormen te experimenteren.

In de onderzoeksopdracht die aan dit rapport ten grondslag ligt, zijn drie onderwerpen genoemd ten aanzien waarvan verduidelijking wenselijk is: de betekenis van de term, de verschijningsvormen in het basisonderwijs en de leeropbrengsten. Elk van deze punten voorzien we van een korte uitwerking.

Uitwerking van de vraagstelling

De betekenis van de term het nieuwe leren wordt heel verschillend aangeduid. Sommige auteurs hanteren een tegenstelling tussen het oude leren en het nieuwe leren. Het oude leren staat voor objectieve kennis, transmissie, aanbodgestuurd, docentgericht, enz. Het nieuwe leren kenmerkt zich door begrippen als subjectieve kennis, constructie, vraaggestuurd en leerlinggericht (Van der Werf, 2005). Andere auteurs richten zich op een uitwerking van algemene principes die ten grondslag liggen aan de diverse verschijningsvormen (De Kock, Slegers & Voeten, 2004; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Vaak genoemde principes zijn: het leren speelt zich af in authentieke contexten, leren is een actief en constructief proces, leren is een sociale en gesitueerde activiteit. Andere principes roepen discussie op. Zo is onduidelijk of het nieuwe leren noodzakelijk ook betekent, dat het eigen initiatief van de leerling doorslaggevend is. Iederwijsscholen, en onafhankelijk daarvan ook Stevens (2004), nemen in dit opzicht een geproponceerd standpunt in. Zij hechten grote waarde aan wat leerlingen zelf willen doen en leren. Maar ook de rol van de docent bij het nieuwe leren roept vragen op. Er is wel het streven dat de docent leerprocessen begeleidt in plaats van initieert, maar in de praktijk van bijvoorbeeld het studiehuis blijven docenten toch vaak initiërende taken vervullen (De Kock, 2005). Ook de rol van ict is onduidelijk. Vanuit het Ministerie van OCW wordt benadrukt dat ict-gebruik een kernvoorwaarde is voor het nieuwe leren (zie de nota 'Leren met ict', Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2003). Maar anderen menen dat het

nieuwe leren net zo goed, zo niet beter plaats kan vinden zonder computer. De functie van de computer in het onderwijs begint volgens sommigen omstrede te raken (De Vries & Hulshof, 2004).

Een tweede vraagstuk, naast de conceptualisering van het nieuwe leren, betreft het vóórkomen ervan in de onderwijspraktijk. Op welke scholen doet zich het nieuwe leren voor, en hoe ziet het er dan uit? Dit vraagstuk vertoont een duidelijke samenhang met het eerste. Een praktijkinventarisatie kan natuurlijk alleen worden uitgevoerd als eerst duidelijk wordt aangegeven wat met het nieuwe leren wordt bedoeld. Voorts moet men erop attent zijn, dat het nieuwe leren op scholen alleen partieel is ingevoerd. Principes als authentieke contexten, constructivisme en samenwerkend leren zijn in de reken/wiskundedidactiek veel verder doorgedrongen dan in het lees/taalonderwijs. Ook leent de gebruikelijke werkwijze in groep 1 en 2 zich veel gemakkelijker voor de introductie van vormen van het nieuwe leren dan het onderwijs in de hogere leerjaren. Sterker zelfs, sommige principes van het nieuwe leren worden van oudsher al in het onderwijs aan het jonge kind gepraktiseerd, nog voordat iemand ooit de term gebruikte. Pogingen om het nieuwe leren in het basisonderwijs te inventariseren, zijn ons niet bekend. Wel is voor het voortgezet onderwijs onlangs zo'n inventarisatie verricht. Waslander (2004) bezocht zestien scholen die 'anders' zijn dan de meeste andere scholen. Merk op dat het 'anders zijn' hier het selectie criterium vormde, niet de implementatie van het nieuwe leren, hoewel dit laatste op de meeste scholen natuurlijk wel in de een of andere vorm voorkwam. De bezochte scholen hebben onder andere gemeen dat ze beter maatwerk proberen te leveren door in te spelen op de wensen en behoeften van leerlingen. De belangrijkste aanleiding voor scholen om het 'anders' te doen, is de geringe motivatie van leerlingen voor de gebruikelijke lessen op school.

Het laatste punt brengt ons naar het derde vraagstuk, de opbrengsten van het nieuwe leren. Waslanders scholen mikken primair op een verbeterde inzet van leerlingen. De hoop is natuurlijk dat dit doorwerkt in de leeropbrengsten en examenresultaten, maar het is nog te vroeg om hierover uitspraken te doen. Leeropbrengsten vormen een moeilijk punt bij het nieuwe leren. Enerzijds is er nog weinig of geen onderzoek gedaan naar de leeropbrengsten van het nieuwe leren. Anderzijds vindt soms onder de noemer van het nieuwe leren ook een doelverschuiving plaats, zodanig dat het behalen van een hoge leeropbrengst niet meer het primaire doel is. Een voorbeeld hiervan bieden de Iederwijsscholen, die

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

zelfs nog een stapje verder gaan en systematische toetsing van leervorderingen hebben afgeschaft.

Met de drie genoemde vraagstukken zijn de onderzoeksvragen alvast globaal aangeduid. We kunnen ze nu als volgt formuleren.

- a. Welke verschijningsvormen kent het nieuwe leren; op welke onderwijskundige en leerpsychologische uitgangspunten zijn deze vormen gebaseerd; welke leeropbrengsten vallen van de vormen te verwachten?
- b. Hoe krijgt het nieuwe leren in de praktijk van het basisonderwijs vorm?
- c. Hoe vinden op scholen waar zich vormen van het nieuwe leren voordoen, registratie en toetsing plaats van leeropbrengsten en andere vorderingen?

Opbouw van het rapport

Hoofdstuk 2 is gewijd aan een verduidelijking van de term het nieuwe leren. We stellen vast hoe deze term wordt gebruikt in de onderwijspraktijk, in beleidskringen en in de wetenschap. Op basis hiervan formuleren we aan het eind van het hoofdstuk een voorstel om de term een nader omschreven betekenis te verlenen. We kiezen voor een definitie die weinig restrictief is. Ons voorstel impliceert dat het nieuwe leren zeer gevarieerde verschijningsvormen kent, die te karakteriseren zijn op een zestal onderwijskundige principes.

In hoofdstuk 3 proberen we de vraag te beantwoorden welke leeropbrengsten van het nieuwe leren verwacht mogen worden. Het is eenvoudig vast te stellen dat naar die vraag nog nauwelijks onderzoek is gedaan. Een rechtstreeks antwoord is daarom niet mogelijk. Wel bespreken we de te verwachten leeropbrengsten van de afzonderlijke principes die aan het nieuwe leren ten grondslag liggen.

De hoofdstukken 4 en 5 zijn gewijd aan gevalsbeschrijvingen. Om een beter beeld te krijgen van de vorm die het nieuwe leren in de praktijk van het basisonderwijs heeft, bezochten we acht basisscholen. Hoofdstuk 4 is gewijd aan de keuze van de scholen en de gehanteerde onderzoeksmethoden. Hoofdstuk 5 biedt een overzicht van de verschillende verschijningsvormen die we hebben aangetroffen. Het overzicht is ingedeeld aan de hand van de zes principes die we in ons definitievoorstel hebben opgenomen.

In hoofdstuk 6 formuleren we de antwoorden op de onderzoeksvragen. We dragen voorts twee discussiepunten aan: het mogelijke vervolgonderzoek en de nabije toekomst van het nieuwe leren in het basisonderwijs.

2 Begripsanalyse

Bij sommige termen zeggen de samenstellende delen al veel over het onderliggende begrip. We kunnen ons afvragen of dit ook bij het nieuwe leren het geval is. Nieuw betekent zoiets als 'pas ontstaan'. Het verwijst naar iets dat er eerder nog niet was. Het vormt bovendien een tegenstelling met oud, iets wat al lang bestaat, of al eerder bestond. 'Nieuw' heeft een belangrijke en voor veel mensen aantrekkelijke bijbetekenis. Het wordt in verband gebracht met beter, met modern of eigentijds. Als zodanig heeft de term het nieuwe leren op menigeen een zekere aantrekkingskracht. Maar 'nieuw' heeft ook nadelen. De kwaliteit ervan moet nog worden bewezen. Met andere woorden, het nieuwe is niet persé beter dan het oude. Bovendien, nieuw wordt oud: wat eens als nieuw begint, is straks niet meer nieuw. Daarom is nieuw vaak slechts een tijdelijke benaming of toevoeging. Al te lang vasthouden aan nieuw kan tot verwarring leiden.

Als term heeft het nieuwe leren nog een tweede handicap. De term laat inhoudelijk weinig los over het karakter van het bedoelde leren. Is het een leren op andere wijze (hoe dan), is het een leren van andere kennis of vaardigheden (welke kennis of vaardigheden dan), is het een leren met een ander oogmerk (welk oogmerk dan)? Nieuw is, zoals al vermeld, tegengesteld aan oud. Het nieuwe leren is dus wellicht de antipool van het oude of het huidige leren. Maar deze omweg helpt ons weinig verder, want het huidige leren is uiterst veelvormig, afhankelijk van de leeftijd van de lerende, het domein waarop geleerd wordt en de gekozen organisatievorm.

In dit hoofdstuk laten we zien welke betekenis gebruikers aan de term het nieuwe leren geven. We behandelen vragen als: bedoelen ze allemaal ongeveer hetzelfde, hoe verhoudt het nieuwe leren zich tot andere termen die al wat langer bestaan en waarvan de betekenis al min of meer vastligt, wat is er eigenlijk nieuw aan het nieuwe leren? Bij onze begripsanalyse bedienen we ons van een aanpak die is geïnspireerd op de signifi sche begripsanalyse (De Groot & Medendorp, 1986). Kernfasen zijn het specificeren van de contexten waarin een term wordt gebruikt, het vergelijken van de betekenissen in hun verschillende contexten en het ontwikkelen van een akkoorddefinitie die maximaal verenigbaar is met de verschillende gebruikcontexten. We hebben drie verschillende gebruikcontexten onderscheiden: de onderwijspraktijk (par. 2.1), de overheid (par. 2.2) en de we-

tenschap (par. 2.3). Voor zover de lengte van de paragraaf dat rechtvaardigt, sluiten we steeds af met een korte en tussentijdse conclusie. In paragraaf 2.4 ronden we de begripsanalyse af met een voorstel voor een werkdefinitie, die tevens akkoorddefinitie beoogt te zijn.

2.1 Het nieuwe leren in de onderwijspraktijk

In de twintigste eeuw heeft het Nederlandse basisonderwijs een inspirerende reeks van onderwijsvernieuwers gekend. Sommigen, zoals Jan Ligthart en Kees Boeke, zijn inmiddels misschien een beetje in de vergetelheid geraakt. Andere vernieuwers hebben sporen nagelaten die nog steeds zichtbaar zijn: Maria Montessori (Montessori onderwijs), Peter Petersen (Jenaplan onderwijs), Helen Parkhurst (Dalton onderwijs), Céline Freinet (Freinet onderwijs) en Rudolf Steiner (Vrije School).

Het is interessant om Kees Boeke (1884 – 1966) kort voor het voetlicht te halen. Sommige elementen die in het kader van het nieuwe leren regelmatig worden genoemd – zoals het actieve leren, de zelfstandige positie van de leerling en de ondersteunende rol van de leraar – zijn ook door hem al naar voren gebracht. Kees Boeke begon in 1926 voor zijn eigen kinderen een thuisschool, die zou uitgroeien tot de Werkplaats Kindergemeenschap. Deze school, die nog steeds bestaat, is een werkplaats waar kinderen de functie van werker hebben en de leraren de functie van medewerker. Zo wordt onder andere benadrukt dat het leren van kinderen activiteit en inspanning vergt (het werken) en dat het de taak van de leraar is kinderen daarin bij te staan (het medewerken). Boeke hechtte grote waarde aan het bevorderen van de gemeenschapszin. Om de kinderen daadwerkelijk bij de school als gemeenschap te betrekken werden wekelijks besprekingen met hen gehouden over het reilen en zeilen van de school. De besprekingen hadden het karakter van een sociocratie ('beslissen op basis van gelijkwaardigheid'). Sociocratie is een tijd weggeweest uit het onderwijs, maar het is weer terug als een van de uitgangspunten op Iederwijsscholen. Ook al zijn leraren en leerlingen - - of werkers en medewerkers -- gelijkwaardig, ze hebben niet dezelfde taak. Boeke schrijft hierover: "Thans wint de gedachte veld, dat wij hen leiding moeten geven en hen in staat moeten stellen zelf te leren; dus zichzelf te ontwikkelen, zelf te leren denken en doen; dat wij als volwassenen niet langer voor de klas moeten

staan doceren, maar onder kinderen moeten verkeren om als hun helpers en vrienden hen te vergezellen op de onderzoekingstocht door het raadselachtige moeilijke leven" (Boeke, 1945 geciteerd in Beukers-Arts, 1974, p. 71).

Er is nog een tweede reden voor een uitstapje naar Kees Boeke, omdat deze zich vanaf 1935 heeft laten inspireren door de oorspronkelijk Engelse beweging 'New Education Fellowship'. Zo nieuw zijn termen als het nieuwe leren, de nieuwe school en het nieuwe onderwijs dus niet. De New Education Fellowship, die een Nederlandse afdeling heeft gekend, ijverde ervoor dat de school een actieve rol zou spelen mensen te helpen nationale en internationale conflicten te voorkomen. In het licht van discussies over veiligheid op school, burgerschapsvorming en de multiculturele samenleving lijkt deze gedachte aan actualiteit nog niet te hebben ingeboet.

Ook bij andere onderwijsvernieuwers, die men wel pleegt aan te duiden met de verzamelterm pedagogische reformbeweging, is die dubbele doelstelling – ontwikkeling van persoon en van de samenleving – herkenbaar. Ondanks verschillen in uitwerking probeerden zij een kindgerichte school ('Bewegung vom Kinde aus') te realiseren, een school die uitgaat van de eigen individualiteit, die inspeelt op de veelzijdige ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen en die via zelfwerkzaamheid en directe betrokkenheid de leerlingen mede verantwoordelijk maakt voor de eigen ontwikkelingsgang. Niet om verantwoordelijkheid af te schuiven, maar juist om zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid tot ontwikkeling te brengen. En niet om de school te vrijwaren van de eisen van de maatschappij, maar juist om de maatschappij te vrijwaren van mensen die niet kunnen bijdragen aan haar ontwikkeling (Van Kemenade, 1984).

Het zou zeker de moeite waard zijn verdere aandacht te besteden aan de raakvlakken tussen de 'oude' vernieuwers en het 'nieuwe' leren. Onze verwachting is dat er nog andere parallellen te vinden zijn. Maar het is toch vooral onze intentie aandacht te besteden aan de actuele discussie over het nieuwe leren. We hebben met name gespeurd naar publicaties vanaf het jaar 2000. Een exacte startdatum van de term is niet precies te geven, maar dat hoeft niet een probleem te zijn. In ieder geval is duidelijk dat het nieuwe leren als term vóór 2000 niet of nauwelijks is gebruikt. We hebben overigens nog een tweede specificatie aangebracht in onze speurtocht naar teksten over het nieuwe leren. We hebben ons beperkt tot teksten die het basisonderwijs (inclusief de voor- en vroegschoolse educatie) betreffen.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Het nieuwe leren

Het nieuwe leren kent enthousiaste pleitbezorgers in kringen van de KPC Groep en de hogeschool Fontys, waaronder Hans van Aalst en Jozef Kok. Ze wijzen er onder meer op dat de samenleving voortdurend verandert en dat mensen zich daarom moeten kunnen aanpassen aan nieuwe omstandigheden. Dat vergt dat mensen ook na hun initiële scholing moeten kunnen leren. Om dat te realiseren moeten kinderen op school al leren leren. Genoemde auteurs en anderen hebben inmiddels uiteenlopende publicaties over het nieuwe leren geschreven (Arts, Hofstede, Van Hulten, Kok & Verbeeck, 2005; Gerrits, 2004; Kok, 2003; zie ook www.kpcgroep.nl/kennisonline/thema/index.asp?ThemeID=6). Daaruit blijkt dat ze het nieuwe leren nog niet scherp willen afbakenen. Duidelijk is wel dat ze menen dat de vigerende onderwijsvormen niet meer voldoen. Door te experimenteren met nieuwe leerarrangementen zal het nieuwe leren steeds duidelijker vorm moeten krijgen. Op de genoemde website wordt een zevental projecten aangeduid waarbinnen het nieuwe leren verder ontwikkeld kan worden. Vijf van deze projecten spelen zich geheel of gedeeltelijk af in het basisonderwijs (Adaptief onderwijs, Wittering.nl, Met kinderen leren, Scholen leren van elkaar en Authentiek toetsen). Het ingrijpendste project lijkt Wittering.nl. Dit project betreft een in het schooljaar 2004/2005 gestarte basisschool waarin het leren van kinderen een geheel nieuwe en eigentijdse vorm moet krijgen. Duidelijk is dat het nieuwe leren in veel opzichten anders is dan het oude leren. Steekwoorden zijn: vraagsturing (geen aanbodsturing), kennisconstructie (geen kennisoverdracht), maatwerk (geen standaardisering), de leraar als coach (niet als iemand die kennis overdraagt), authentieke contexten (geen schoolse abstracties); zie verder Kok (2003, p. 37 e.v.).

Opvallend is dat de wijze waarop het oude leren wordt neergezet, soms enigszins karikaturaal aandoet. Een voorbeeld hiervan is de koppeling tussen het oude leren en de klassikale aanpak: alle leerlingen op hetzelfde moment dezelfde leerstof. Deze kenschets kan toch bezwaarlijk gelden als een passende omschrijving van het basisonderwijs anno 2000. Wie de rapporten op basis van het Primacohortonderzoek erop zou naslaan, zou bemerken dat de instructie van lezen, taal en rekenen op de meeste scholen al lang niet meer uitsluitend klassikaal wordt aangeboden. Het merendeel van de scholen wisselt de klassikale instructie af met groepsgewijze en individuele instructiemomenten.

Publicaties over de door KPC Groep en Fontys opgezette experimenten zijn nog schaars. We noemen de rapportage van Arts e.a. (2005), die een beschrijving biedt van hoe elf basisscholen een jaar gewerkt hebben aan de vormgeving van het nieuwe leren. De scholen hebben proefgedraaid met een andere aanpak van wereldoriëntatie in de groepen 7 en 8. Uitgangspunt was dat leerlingen zelf een thema konden kiezen om zich in te verdiepen. Leeropbrengsten ontbreken in de genoemde publicatie, maar duidelijk wordt wel dat leraren en leerlingen enthousiast zijn geraakt.

Natuurlijk leren

Het is interessant dat de beide andere landelijke pedagogische centra, het APS en het CPS zich niet of nauwelijks van de term het nieuwe leren bedienen. Het suggereert dat de term het nieuwe leren wellicht als handelsmerk zou kunnen worden beschouwd. Als dat inderdaad zo zou zijn, dan is de term natuurlijk leren het vergelijkbare handelsmerk van het APS. De term natuurlijk leren gaat uit van 'voor kinderen betekenisvolle prestaties waar ze samen aan werken' (zie: <http://www.aps.nl/APSSite/Marktvensters/Natuurlijk+Leren/Natuurlijk+leren+in+de+basisschool.htm>). De term prestatie heeft bij het APS een bijzondere invulling gekregen. Het is niet 'datgene wat je presteert', maar een nog uit te voeren opdracht of een project. Prestaties worden dus niet geleverd, maar aan prestaties wordt gewerkt, bij voorkeur in teamverband. Aan prestaties, opdrachten of projecten dus, worden binnen het natuurlijke leren eisen gesteld. Ze moeten authentiek of levensecht zijn, èn zelf gekozen. Zo wordt, naar men verwacht, bereikt dat leerlingen actief en gemotiveerd werken aan de eigen ontwikkeling. De rol van de leraar verschuift in de richting van coach of begeleider. Vermeld kan worden dat het natuurlijke leren door het APS allereerst ontwikkeld is in de bvesector (Van Emst, 2002). Deze sector biedt via samenwerking met het bedrijfsleven ruime mogelijkheden betekenisvolle prestaties te ontwikkelen.

In het basisonderwijs is dat anders, zoals de praktijk op basisschool De Klaverweide laat zien (zie: www.aps.nl/APSSite/Marktvensters/Natuurlijk+Leren/Artikelen/Basisschool+De+Klaverweide.htm). De Klaverweide is in februari 2004 gestart met de invoering van het natuurlijke leren. Het heeft de school ingrijpend veranderd, zo meent de school zelf. Op het genoemde webadres wordt het natuurlijke leren beschreven aan de hand van zes basiskenmerken: a. doorbreking van de klassikale werkvorm; b. leerlingen werken meestal in groepjes van drie

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

aan prestaties; c. leraren hebben leer- en ontwikkelingslijnen gedefinieerd als basis voor het formuleren van prestaties; d. naast het werken aan prestaties hebben leerlingen nog extra taken, waaronder het verrichten van onderzoek en het bijdragen aan de gezamenlijke zorg voor de materialen en organisatie ('klussen'); e. via gesprekken tussen leerlingen en leraren worden de vorderingen van de leerlingen in de gaten gehouden; f. leerlingen hebben een grote mate van vrijheid om te kiezen wat ze gaan doen.

Uitdagend onderwijs

Het CPS investeert in het concept 'zin in leren', ook wel aangeduid als uitdagend onderwijs (Both, 2003). Kenmerken zijn: kinderen zelfstandig leren werken, samen problemen leren oplossen en bevorderen dat kinderen gemotiveerd, actief en betrokken leren. Er ligt een raakvlak met de door Stevens (2004) bepleite vernieuwing, al zijn Stevens' voorstellen radicaler. Stevens stelt voor om het initiatief voor leren aan de leerling te laten. Stevens spreekt van een kanteling van aanbod naar vraag (o.c., p. 7). Leraren moeten leren luisteren naar wat leerlingen willen leren en daar vervolgens op aansluiten. Een dergelijke aanpak zou het leren voor leerlingen leuker maken en bijgevolg ook effectiever.

Naast natuurlijk leren en uitdagend onderwijs zijn er nog andere termen die op een of andere manier verwantschap vertonen met het nieuwe leren. Het gaat om termen die verwijzen naar vormen van onderwijs en leren die eveneens als vernieuwend worden gepresenteerd en die inhoudelijk een raakvlak hebben met het nieuwe leren. Het zijn de volgende termen: levensecht leren, betekenisvol of authentiek leren, samenwerkend leren, zelfstandig leren, zelfverantwoordelijk leren, leren leren, en leercompetenties. De eerste term, levensecht leren, is evenals natuurlijk leren en uitdagend onderwijs een term die een exclusieve gebruikscontext lijkt te hebben. Levensecht onderwijs hoort bij Iederwijs. De andere hierna te behandelen termen kennen een breder gebruik.

Levensecht leren

Levensecht leren is het motto van Iederwijs. Iederwijs is een samenwerkingsverband van scholen. De eerste Iederwijsschool is in 2002 gestart in Schoonhoven. Momenteel zijn er 15 tot 20 bestaande Iederwijsscholen, verspreid over het land. Daarnaast bestaan er nog een vijftwintigtal initiatiefgroepen of scholen-in-

oprichting. Levensecht leren bouwt voort op de natuurlijke drang van ieder kind zich verder te ontwikkelen. Die drang leidt ertoe dat kinderen leren lopen, praten, zindelijk worden, enzovoort. Diezelfde drang zou ook benut kunnen worden om kinderen te leren lezen, schrijven en rekenen.

Levensecht leren is gebaseerd op een vijftal uitgangspunten: a. kinderen kiezen wat, wanneer en hoe ze iets willen leren; b. kinderen leren van en met elkaar (iedereen is leraar, iedereen is leerling); c. er zijn geen klaslokalen, maar aparte ruimtes voor veelsoortige activiteiten (atelier, keuken, studieruimte, tuin, leeszolder, enz.); d. de activiteiten ontstaan uit initiatieven van kinderen en/of begeleiders; e. de school wordt bestuurd door begeleiders en kinderen samen (<http://www.iederwijs.nl/algemeen/visie.html>).

Het eerste uitgangspunt – kinderen kiezen wat, wanneer en hoe ze iets willen leren – heeft voor maatschappelijke onrust gezorgd. Het gevaar zou bestaan dat kinderen onvoldoende worden voorbereid op vervolgstudie of beroepsopleidingen. In reactie hierop is het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen bezig de eisen aan particuliere scholen, waar Iederwijsscholen onder vallen, aan te scherpen.

Authentiek of betekenisvol leren

Authentiek of betekenisvol leren is, in tegenstelling tot de vorige termen, een term die niet, of in elk geval veel minder gemonopoliseerd is. De term wordt wijd gebruikt. Overal in Nederland houden scholen zich bezig met authentiek leren. De term authentiek leren ontleent zijn bestaansrecht aan het streven het onderwijs voor leerlingen interessanter en betekenisvoller te maken. Bij authentiek leren gebeurt dat door het leren te laten plaatsvinden in een levensechte of realistische leeromgeving. Hiermee hoopt men twee effecten te bereiken: leerlingen raken meer gemotiveerd en er vindt meer transfer plaats. Authentieke leeromgevingen zouden dus krachtige leeromgevingen zijn. Authentiek leren vertoont verwantschap met enkele uitgangspunten van het Expertisecentrum Nederlands. Het Expertisecentrum ontwikkelt prototypen voor goed taalonderwijs en streeft daarbij naar authentieke leertaken, die in een functionele context zijn ingebed (zie voor voorbeelden Van Kleef & Tomesen, 2002). Authentiek leren vertoont ook verwantschap met het realistische reken/wiskundeonderwijs dat onder auspiciën van het Freudenthal Instituut is ontwikkeld. Een belangrijk uitgangspunt van het

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

realistisch rekenen is dat rekentaken zo veel mogelijk in een aansprekende of realistische context worden aangeboden.

Samenwerkend leren

Samenwerkend leren vertoont verwantschap met het nieuwe leren, doordat het van leerlingen een actieve en sociale of coöperatieve opstelling vergt. Ook voor samenwerkend leren geldt dat de term vrij algemeen wordt gebruikt. In vrijwel alle basisschoolklassen behoort het samenwerken of elkaar helpen van leerlingen tot de dagelijkse praktijk. Er zijn twee hoofdvormen te onderscheiden: coöperatief leren en collaboratief leren. De navolgende omschrijving is gebaseerd op een overzichtsstudie van Boogaard, Blok, Van Eck en Schoonenboom (2004). In beide hoofdvormen gaat het om het samenwerken van leerlingen in kleine groepen. Dat kan gaan om tweetallen, maar meestal gaat het om iets meer – zo'n drie tot acht – leerlingen die een team vormen. En in beide vormen werken leerlingen samen aan diverse leeractiviteiten met als doel hun begrip van een onderwerp uit de leerstof te vergroten. Bij *coöperatief* leren werken leerlingen samen die verschillende vaardigheidsniveaus (kunnen) hebben. Ieder lid van de groep is verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces en -resultaat, maar ook voor het helpen van de anderen bij het leren. Om tot een goed resultaat te komen, kunnen leerlingen eventueel taken verdelen. Bij *collaboratief* leren werken leerlingen in kleine groepen gezamenlijk aan de uitvoering van een complexe opdracht. De vaardigheidsniveaus van leerlingen lopen niet ver uiteen en leerlingen proberen samen tot een uitvoerbare benadering en oplossing van een probleem te komen. Het leereffect van deze vorm van samenwerken ligt voor een belangrijk deel in het overleg dat nodig is om tot een resultaat te komen. Hoewel samenwerking tussen leerlingen beslist geen nieuw verschijnsel is, komt het als didactische werkvorm in het Nederlandse basisonderwijs weinig voor (Veenman, Kenter & Post, 2000).

Zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren

De termen zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren spelen in discussies in het basisonderwijs een bescheiden rol. Vermoedelijke reden is dat basisschoolleerlingen nog te jong worden gevonden om het leren zelf te organiseren (maar: zie Iederwijs). Wel is het een aanpak die besproken wordt in de context van het voortgezet onderwijs (zie Bonset, Bimmel & Van der Zande, 2004). Beide termen brengen tot uitdrukking dat leerlingen zelfstandig leren, maar bij zelfverantwoor-

delijk leren zouden leerlingen een grotere vrijheid – en dus ook verantwoordelijkheid – hebben. Men kan bijvoorbeeld de keuze van de leerdoelen aan hen overlaten, of de termijn waarop de leertaken afgerond moeten zijn. Zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren hebben duidelijk een raakvlak met het nieuwe leren. Immers, het initiatief voor het leren ligt dicht bij de leerling en de rol van de docent verschuift richting coaching of begeleiding.

Leren leren en leercompetenties

Ook de termen leren leren en leercompetenties spelen in het basisonderwijs geen grote rol. Het gaat er bij deze termen om dat leerlingen leren hun eigen leergedrag te sturen, zodat ze voor een goed resultaat minder afhankelijk raken van een leraar. Sturing van het eigen leergedrag, ook wel zelfregulatie genoemd, is een vanzelfsprekende voorwaarde voor het hiervoor genoemde zelfstandige en zelfverantwoordelijke leren. Hoewel waarschijnlijk velen overtuigd zijn van het belang van leren leren, lijkt deze doelstelling in de basisschoolperiode momenteel niet veel aandacht te krijgen. Toch is er, niet eens erg lang geleden, een voorstel gedaan aspecten van leren leren al in het basisonderwijs aan de orde te stellen (Simons & Zuilen, 1989, zie met name het hoofdstuk van Arjo de Klerk). In het voorstel werden basisscholen opgeroepen zich te bezinnen op hun studie- en huiswerkbeleid, met name in het licht van eisen die in het voortgezet onderwijs aan leerlingen worden gesteld.

Raakvlakken met andere vernieuwingsprojecten

Er zijn andere vernieuwingsinitiatieven die raakvlakken vertonen met het nieuwe leren, ook al wordt het nieuwe leren niet altijd met zoveel woorden als uitgangspunt aangemerkt. Zo zijn er initiatieven die uitgangspunten gekozen hebben die ook bij het nieuwe leren een rol spelen. Een voorbeeld bieden de ontwikkelingsprojecten van het Expertisecentrum Nederlands, waarbinnen veel aandacht wordt besteed aan het inrichten van authentieke en voor leerlingen betekenisvolle contexten. Andere voorbeelden zijn het actieplan Verbreding Techniek Basisonderwijs (VTB) en het project Teamonderwijs Op Maat (TOM). In VTB wordt de invoering van techniek mede gezien als een "middel om een moderne, aantrekkelijke en motiverende leeromgeving voor kinderen te maken, een leeromgeving die alle competenties van kinderen aanspreekt" (Programmaraad Verbreding Techniek Basisonderwijs, 2004, p. 1). In TOM wordt onder meer de

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

inrichting van een krachtige leeromgeving nagestreefd, waarbij termen vallen als ontdekkend, samenwerkend en betekenisvol leren (www.teamonderwijs.nl). Wellicht zijn er meer initiatieven die in dit verband genoemd zouden kunnen worden, misschien zelfs met een groter raakvlak dan de hier genoemde projecten. Maar het is in zijn algemeenheid moeilijk de grootte van het raakvlak te bepalen. Daarvoor divergeren de opvattingen over het nieuwe leren te veel, zoals ook van sommige innovaties de uitgangspunten of doelstellingen aan duidelijkheid te wensen overlaten.

Tussentijdse conclusies

Omwille van het overzicht willen we als afsluiting van deze paragraaf enkele tussentijdse conclusies formuleren. We doen dat in zes punten.

- a. Het nieuwe leren lijkt het beste te kunnen worden beschouwd als een verzamelterm voor veelsoortige vernieuwingen. Er bestaat onder gebruikers geen eenstemmigheid over welke vernieuwingen er wel of niet onder vallen. Wel is er op een globaler niveau sprake van overeenstemming. Regelmatig genoemde steekwoorden zijn: leerlinggericht, inspelen op individuele capaciteiten en belangstelling, leerlingen werken actief aan de (re)constructie van kennis, leren is gekoppeld aan authentieke en voor leerlingen betekenisvolle contexten, leerlingen leren samen met en ook van andere leerlingen, ze hebben keuzemogelijkheden gekoppeld aan een zekere verantwoordelijkheid voor het eigen leren en de rol van de leraar verschuift richting procesbegeleider of -facilitator.
- b. Sommige gebruikers benadrukken de tegenstelling tussen het nieuwe leren en de vigerende onderwijsaanpak, ook wel het oude leren genoemd. Opgemerkt kan worden dat deze manier van omschrijven gemakkelijk tot simplificaties leidt en onvoldoende recht doet aan de veelzijdigheid van de vigerende onderwijsaanpak. Het creëren van een valse tegenstelling bevordert bovendien niet dat scholen een werkbare synthese vinden tussen oude en nieuwe leervormen.
- c. Een relevante vraag is hoe het nieuwe leren tot een verbetering van het onderwijs of tot een verhoging van het rendement zou kunnen leiden. Slechts weinig publicaties werken deze kwestie nader uit en de opvattingen lopen bovendien uiteen. Genoemd wordt onder meer dat het nieuwe leren de motivatie van de leerlingen zou verhogen, dat het de transfer van het geleerde zou bevorderen, dat het leerlingen een betere voorbereiding zou bieden op een leven lang leren en dat de leeropbrengsten beter zouden passen bij de moderne kennissamenleving.

d. Er zijn waarschijnlijk heel weinig basisscholen die expliciet onder de vlag van het nieuwe leren aan onderwijsontwikkeling of -vernieuwing doen. Dat neemt niet weg dat er onder basisscholen grote belangstelling bestaat voor nieuwe, meer geïndividualiseerde leerarrangementen. Vier op de vijf schooldirecteuren voelt zich aangetrokken door een werkwijze die 'voor het merendeel niet-klassikaal' is. En bijna drie op de vier denkt in 2010 zo'n werkwijze daadwerkelijk gerealiseerd te hebben (Beek & Visser, 2005).

e. Het debat over het nieuwe leren is in het basisonderwijs aanzienlijk minder intensief dan in de sector van het voortgezet onderwijs of de bve-sector. Het zou evenwel niet juist zijn hieraan de gevolgtrekking te verbinden, dat het basisonderwijs minder vernieuwend is. Het is daarentegen onze overtuiging dat uiteenlopende aspecten van het nieuwe leren in het basisonderwijs een al langere geschiedenis kennen. We denken daarbij onder andere aan het traditionele vernieuwingsonderwijs (Montessori, Jenaplan, Dalton, Freinet, Vrije School), de vernieuwde vormgeving van het onderwijs aan jonge kinderen na de invoering van de basisschool en aan het realistische reken/wiskundeonderwijs.

f. Er lijkt een merkenstrijd gevoerd te worden, waarbij de drie pedagogische centra ieder hun eigen merk voeren: KPC Groep en daarmee samenwerkende instellingen prijzen het nieuwe leren aan, het APS propageert het natuurlijke leren en het CPS het uitdagende onderwijs. De term levensecht onderwijs lijkt min of meer voorbehouden aan de Iederwijsaanpak.

2.2 Het nieuwe leren bij het Ministerie en de Inspectie

Het is van belang te weten hoe de overheid omgaat met de term het nieuwe leren en met eventueel verwante termen. Het is immers een overheidstaak om beleid te ontwikkelen gericht op de bevordering van de kwaliteit van het onderwijs. De keuze van termen – en de inhoud die aan termen gegeven wordt – kan een belangrijk hulpmiddel zijn bij de uitwerking van zulk beleid. Wij besteden daarom afzonderlijke aandacht aan het termengebruik van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en de Inspectie van het Onderwijs.

Het blijkt dat het Ministerie terughoudend is in het gebruik van de term het nieuwe leren. Die terughoudendheid is in lijn met de beleidsopvatting die is verwoord in het document *Koers Primair Onderwijs* (Ministerie van Onderwijs,

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Cultuur en Wetenschappen, 2004). Scholen krijgen meer ruimte, en dus ook een grotere verantwoordelijkheid voor vernieuwing. De overheid stuurt alleen nog op hoofdlijnen van opbrengsten en kwaliteit door middel van kaderstelling en toezicht. In het koersdocument worden nog wel de domeinen onderscheiden waarop scholen zich kunnen ontwikkelen, maar de richting is vrij. In het domein 'kwaliteit en innovatie' zoekt men dan ook tevergeefs naar de term het nieuwe leren.

Toch is de term het nieuwe leren in een enkel geval in een beleidstekst gebruikt, en wel in het document 'Leren met ict' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2003). Het nieuwe leren wordt daar in verband gebracht met de invoering van ict. Deze invoering zou nieuwe vormen van leren mogelijk maken, meer toegespitst op de individuele leerling en minder afhankelijk van plaats en tijd. Een nadere uitwerking van de nieuwe mogelijkheden ontbreekt, maar wel wordt verwezen naar een advies van de Onderwijsraad (2003) dat nader ingaat op de kansen die de computer de lerende biedt. In genoemd advies preferert de Onderwijsraad de term web-leren boven het nieuwe leren. Web-leren wordt gedefinieerd als 'leren dat wordt ondersteund door internettechnologie' (o.c., p. 13).

Ook de Inspectie is tot nu toe terughoudend in het gebruik van de term het nieuwe leren. In de rapportage over het basisonderwijs wordt de term in het geheel niet gebruikt. In rapportages over het voortgezet onderwijs wordt het nieuwe leren in verband gebracht met de nieuwe examenprogramma's, die bij leerlingen een grotere zelfwerkzaamheid eisen en meer ruimte voor eigen initiatieven bieden (Inspectie van het Onderwijs, 2005, p. 236). Gewezen wordt op het toepassen van studievaardigheden bij onder meer de praktische opdrachten, handelingsdelen en het profiel- of sectorwerkstuk en op ict-gebruik. De didactische ontwikkelingen op scholen voor voortgezet onderwijs richten zich overwegend op wat de Inspectie activerende werkvormen noemt. Het is niet duidelijk of de Inspectie het nieuwe leren aan deze activerende werkvormen gelijk stelt.

2.3 Het nieuwe leren in de wetenschap

De invoering van het studiehuis kan gezien worden als een aanzet tot de introductie van het nieuwe leren in het voortgezet onderwijs (Van der Werf, 2005). In het advies van de Stuurgroep Profiel van de Tweede Fase (1993) stond het begrip

zelfstandig leren centraal. Er zou van leerlingen een andere manier van denken en organiseren moeten worden gevraagd: niet alleen aandacht hebben voor kennisverwerving, maar ook voor het leren omgaan met informatie en de toepassing ervan (praktische en sociale vaardigheden). In het onderwijs niet alleen aandacht besteden aan leerstofoverdracht, maar ook aandacht aan het *leerproces* (het proces van kennisverwerving door de leerling). De docent heeft daarbij meer de rol van coach en begeleider, en minder de rol van instructeur of kennisoverdrager. In feite is het studiehuis een pedagogisch-didactisch concept dat van het algemene principe uitgaat dat de leerling leerstof zelfstandig tot zich neemt en verwerkt. In dat kader heeft ook de term '*leren leren*' zijn intrede gedaan. Leerlingen moeten leren hoe ze kennis kunnen verwerven en hoe ze vervolgens via zelfreflectie kunnen nagaan of dat gelukt is (Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen, 2003).

Hieronder worden eerst enkele centrale uitgangspunten besproken van het constructivisme, een stroming binnen de leerpsychologie die beschouwd kan worden als het overkoepelende theoretische kader van zowel het studiehuis als de latere aanscherpingen binnen het nieuwe leren. Daarna wordt nader ingegaan op de meer specifieke dimensies van het nieuwe leren, die veelal aan verschillende theoretische kaders ontleend zijn. Door sommigen wordt daarbij vaak terecht benadrukt dat het nieuwe leren zich niet beperkt tot het leren van leerlingen, maar dat het ook gaat om het leren van leraren, het leren van opleiders en het leren van organisaties (Beijaard, Verloop, Wubbels & Feiman-Nemser, 2000; Kok, 2003; Korthagen, Klaassen & Russell, 2000). In het kader van deze nadere begripsdefinitie van het nieuwe leren, blijven deze andere niveaus buiten beschouwing. Het mag echter duidelijk zijn dat het nieuwe leren van leerlingen, zoals elke vorm van leren, onlosmakelijk is verbonden met de organisatie van het gehele onderwijsstelsel.

Bij de onderstaande verkenning van het nieuwe leren plaatsen we vooraf nog twee kanttekeningen. In de eerste plaats blijkt de aanduiding het nieuwe leren vooral een Nederlandse aangelegenheid. Een literatuursarch met als zoektermen 'nieuw leren' of 'new learning' levert vrijwel uitsluitend verwijzingen op naar publicaties van Nederlandstalige onderzoekers. In de internationale literatuur wordt zelden de term 'new learning' gebruikt en als dat wel gebeurt dan wordt de term in zeer algemene zin gehanteerd. Dat wil niet zeggen dat er internationaal geen aandacht is voor wat in Nederland met de term het nieuwe leren wordt aangeduid.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Integendeel, de concepten die binnen het nieuwe leren centraal staan, zijn ook in internationaal perspectief centrale onderzoeksthema's.

Als tweede kanttekening geldt dat de meeste wetenschappelijke publicaties over (dimensies van) het nieuwe leren zich concentreren op het voortgezet of hoger onderwijs. Veel onderwijsexperimenten die gericht zijn op aspecten van het nieuwe leren vinden dan ook plaats in deze onderwijstypen. Dat roept de vraag op in hoeverre de principes van het nieuwe leren ook bruikbaar en toepasbaar zijn in het basisonderwijs. Een duidelijk antwoord hierop is niet te geven, maar de laatste jaren is de belangstelling vanuit het basisonderwijs groeiende en wordt er steeds meer melding gemaakt van experimenten met het nieuwe leren.

Constructivisme

Het leren leren construct van het studiehuis is grotendeels gebaseerd op de cognitieve theorie van het *constructivisme* (Phillips, 1995). Als stamvaders voor het constructivisme worden Piaget en Vygotsky genoemd, maar vaak wordt ook verwezen naar het *sociale constructivisme* van Mead en Dewey (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

Grondgedachte van de constructivistische benadering is dat een leerling beschouwd wordt als iemand die "actief kennis en inzicht construeert in interactie met zijn of haar omgeving" (Onderwijsraad, 2003, Bijlage 3, 12). Tijdens het leerproces wordt nieuwe informatie verwerkt op grond van reeds aanwezige kennis en vervolgens vindt een koppeling plaats van deze nieuwe informatie en de reeds aanwezige kennis. Hierdoor ontstaat bij de leerling een unieke, subjectieve representatie van de werkelijkheid. Constructivisten zien leren ook wel als synoniem voor betekenis geven aan een ervaring (Taylor, 1993). Het idee achter actief leren is dat leerlingen meer betrokken raken ('involvement') en dat het leren daardoor meer vanuit de eigen motivatie ('intrinsic motivation') plaatsvindt (Ryan & Deci, 2000). In de context van geïnstitutionaliseerde vormen van leren, zoals binnen scholen, moeten docenten gezien worden als begeleiders die dit leerproces stimuleren en ondersteunen. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat het leren in een rijke, aan de werkelijkheid ontleende context moet plaatsvinden (De Jong & Biemans, 1998).

Een extreme vorm van het constructivisme wordt door De Jong (1999) wel aangeduid als *radicaal constructivisme*. Daarbij wordt er van uitgegaan dat alle kennisconstructie actief door de leerling zelf geschiedt op basis van persoon-

lijke ervaringen. Vanuit de visie van het radicaal constructivisme wordt groot belang gehecht aan de verantwoordelijkheid van de leerling voor het stellen van eigen leerdoelen en het reguleren van het eigen leerproces.

Het constructivisme, evenals het cognitivisme, wordt veelal gezien als een reactie op het *behaviorisme* en het *objectivisme* (zie bijvoorbeeld: De Kock, Slegers & Voeten, 2004; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Onderwijsraad, 2003). Binnen de stroming van het behaviorisme wordt leren opgevat als een reactie tussen prikkels uit de omgeving (stimuli) en gedragingen van het individu (respons). Het behaviorisme wordt in tegenstelling tot het constructivisme niet beschouwd als een cognitieve leertheorie. Behaviorisme gaat uit van het idee dat leren hoofdzakelijk verloopt via de zintuigen en concentreert zich op de relatie tussen prikkel en gedrag. De mentale 'black box' blijft buiten beschouwing. Uitgangspunt van behavioristen is dat in principe de leeromgeving zo ingericht kan worden en de stimuli zo gekozen kunnen worden dat aan iedereen alles te leren is (Verschaffel & De Corte, 1998). Het uitgangspunt van het objectivisme bestaat er juist uit dat er een gestructureerde werkelijkheid bestaat die op lerenden kan worden overgedragen (De Jong & Biemans, 1998; Verschaffel & De Corte, 1998). Leren wordt opgevat als een individuele activiteit en kennis als een *passieve reflectie* van de externe, objectieve werkelijkheid. Binnen objectivistische benaderingen van het leren wordt de instructie gericht op afzonderlijke en duidelijk onderscheiden leerdoelen waarbij de verdere context zoveel mogelijk buiten beschouwing blijft.

Nieuwe leeruitkomsten

Het wetenschappelijke concept van het nieuwe leren is nadrukkelijk gebaseerd op de theorie van het constructivisme (zie ook: Van der Werf, 2000). Met het nieuwe leren wordt verwezen naar een constellatie van inzichten omtrent leerprocessen en leerarrangementen. Een veel geciteerde definitie is dat het nieuwe leren verwijst naar "new learning outcomes, new kinds of learning processes, and new instructional methods both wanted by society and currently stressed in psychological and educational theory" (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000, vii).

Hoewel er niet gesproken kan worden van een alles overkoepelende theorie betreffende het nieuwe leren is er wel een zekere communis opinio over de leeropbrengst ervan (zie ook: De Jong & Biemans, 1998; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Het nieuwe leren moet met name gericht zijn op leeropbrengsten

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

die (Onderwijsraad, 2003, Bijlage 3, 12-13): "duurzaam, flexibel, functioneel geïntegreerd en betekenisvol, generaliseerbaar en toegepast zijn; en (ook) betrekking hebben op leer- denk-, samenwerk-, en regulatievaardigheden (de zogenoemde 'hogere-orde' of 'metacognitieve' vaardigheden)". Dit betekent dat het nieuwe leren zich met name moet richten op leeruitkomsten die voor de leerder van groot belang zijn om te kunnen omgaan met de grote en alsmaar toenemende hoeveelheid informatie in de huidige kennismaatschappij (zie: Onderwijsraad, 2003; hoofdstuk 3). Onderwijs moet de leerlingen uitrusten met vaardigheden die hen in staat stellen zich verder te ontwikkelen. Voor een dergelijk '*levenslang leren*' moet de nadruk gelegd worden op breed inzetbare kennis en zogenoemde *leercompetenties* (het leren te leren). In de huidige maatschappij zal voor ieder individu een continue vernieuwing nodig zijn van kennis en vaardigheden en het is van belang dat het onderwijs daar de middelen voor aanreikt (Onderwijsraad, 2003).

Nieuwe leerarrangementen

Om de bovengenoemde leeruitkomsten te realiseren dient binnen het onderwijs naast begeleid leren, meer nadruk te komen voor *actief* en *exploratief leren* (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). In tegenstelling tot begeleid leren, waarbij de begeleider of docent alle relevante beslissingen over het leerproces neemt, heeft de leerling bij actief en exploratief leren zelf een grote rol. Bij exploratief leren zijn doelen en richtingen vaak globaal omschreven en bepalen de omstandigheden voor een groot deel hoe en wat geleerd wordt. Bij actief leren bepalen de lerenden (grotendeels) zelf wat er geleerd wordt en reguleren ze het eigen leerproces (zelfverantwoordelijk leren). Actief leren in deze betekenis heeft bijvoorbeeld te maken met taakoriëntatie, taakuitvoering, monitoring en evaluatie. Deze vorm van actief leren is bij Piaget al min of meer terug te vinden onder de noemer 'discovery learning' (*zelfontdekkend leren*) (zie bijvoorbeeld: Bruner, 1960). Dit actief leren moet duidelijk onderscheiden worden van *zelfstandig werken*. Bij zelfstandig werken is er tijdens de taakuitvoering wellicht geen sprake van directe sturing door een docent/begeleider, maar de leerdoelen, leeractiviteiten, feedback en evaluatie zijn wel docent-gestuurd (zie bijvoorbeeld Van Hout-Wolters, Simons & Volet, 2000).

Het bovenstaande maakt duidelijk dat het nieuwe leren geen vervanging is voor het 'oude' leren (zie Onderwijsraad, 2003; Simons, Van der Linden & Duf-

fy, 2000). Kennisoverdracht en het inoefenen van algemene vaardigheden (vergeleijk het behaviorisme) en gedecontextualiseerde instructie gericht op specifieke leerdoelen (vergeleijk het objectivisme) dienen een plek te houden naast het nieuwe leren. Vanuit verschillende invalshoeken wijzen auteurs er dan ook op dat er bij de vormgeving van het nieuwe leren gestreefd moet worden naar een balans tussen een *instructiegerichte aanpak* (met name gericht op professionele overdracht van geselecteerde kennis) en een *leerlinggerichte aanpak* (Elshout, 2000; Nelissen, 1999; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Daarbij gaat het steeds om de vraag welke kennis en vaardigheden worden aangeleerd en welke aanpak daarvoor het meest geschikt is. Een belangrijk onderscheid wordt daarbij gemaakt tussen *declaratieve kennis* ('knowing what'; 'knowing why'), *procedurele kennis* ('knowing how') en *strategische kennis* ('knowing when'). Declaratieve kennis wordt vaak het beste zelfstandig ontwikkeld, terwijl procedurele en strategische kennis vaak gebaat zijn bij gerichte instructie en training. Voor de geïntegreerde toepassing van de declaratieve, procedurele en strategische kennis is daarentegen vaak een combinatie van zelfstandig en exploratief leren in combinatie met gerichte training van groot belang (Onderwijsraad, 2003, Bijlage 3, 14).

Binnen het nieuwe leren worden naast de algemene constructivistische visie van leren als een construerende activiteit ook andere inzichten naar voren gebracht omtrent leerprocessen die gericht zijn op de leeropbrengsten zoals hierboven gedefinieerd. Het gaat dan in het bijzonder om de volgende principes die in uiteenlopende wetenschappelijke publicaties worden benadrukt: a. leren is een *gesitueerde activiteit*, en b. leren is een *sociale activiteit* (zie bijvoorbeeld: Kanselaar, De Jong, Andriessen & Goodyear, 2000; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Daarnaast worden in het kader van het nieuwe leren inzichten toegepast betreffende de ontwikkeling van *zelfregulatie* en *metacognitie*.

Leren als gesitueerde en sociale activiteit

De principes 'leren als gesitueerde' en als 'sociale activiteit' komen voort uit de theorie van *situated learning* (zie voor een kritische bespreking: Anderson, Reder & Simon, 1996, 1997). De theorie van gesitueerd leren, ook wel gesitueerde cognitie genoemd, is gebaseerd op het principe dat leren zich altijd afspeelt binnen een specifieke context (Brown, Collins & Duguid, 1989). Leren als gesitueerde activiteit impliceert dat alle kennis situatiegebonden is en derhalve onlosmakelijk

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

verbonden is met de specifieke activiteiten, context en cultuur waarin deze kennis verworven en gebruikt wordt. In het kader van gesitueerd leren is de notie van '*transfer*' belangrijk: het kunnen toepassen van het geleerde in nieuwe situaties. Daarbij gaat gesitueerd leren uit van de visie dat transfer een continu proces is van progressieve '*recontextualisatie*' (Van Oers, 1998). In die visie wordt transfer gezien als het vermogen om wat eerder geleerd is toe te passen in nieuwe situaties en verder uit te bouwen. Op die manier worden reeds verworven competenties steeds breder toepasbaar.

Leren als sociale activiteit gaat uit van het principe dat denk- en leerprocessen zich niet geïsoleerd in het hoofd van een lerende afspelen, maar voortdurend verlopen in interactie met de sociale en culturele context. Betekenissen die individuen over de werkelijkheid construeren, worden in allerlei situaties vergeleken met de betekenissen die anderen hanteren. In dit kader wordt wel gesproken van '*negotiating meaning*' (Nelissen, 1999). Ook de notie *co-constructie* wordt vaak gehanteerd: in overleg met anderen valideren leerlingen hun constructen en passen ze zonedig aan. Binnen de context van het geïnstitutionaliseerde leren kan ook de docent een belangrijke rol spelen in dit proces van co-constructie (Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000; zie ook Onderwijsraad, 2003, Bijlage 3, 15).

In het kader van leren als sociale activiteit is ook het zogenoemde *probleemgestuurd leren* (PGL) te plaatsen. Probleemgestuurd leren ('problem based learning') is een onderwijsconcept waarbij authentieke problemen door leerlingen in kleine groepen ('tutorial groups') besproken worden. Deze groepsbespreking, vaak onder leiding van een leerbegeleider ('tutor'), leidt tot een analyse van een probleem als aanzet tot het verwerven van kennis en vaardigheden (Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2000). Vaak wordt in relatie tot deze aanpak ook de notie *zelfontdekkend leren* gebruikt (Driver, 1989).

Zelfregulerend leren

Hiervoor is al aangegeven dat de leeropbrengsten van het nieuwe leren betrekking moeten hebben op leer-, denk-, samenwerk-, en regulatievaardigheden (de zogenoemde hogere-orde of metacognitieve vaardigheden). Een belangrijk begrip in dit kader is *zelfregulatie* (Pintrich, 2004; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 2001). Voor zelfregulatie is het noodzakelijk dat leerlingen zich specifieke leeren denkvaardigheden verwerven (Shunk & Zimmerman, 1994). Dergelijke vaar-

digheden moeten leerlingen in staat stellen om hun eigen leerproces te reguleren, dat wil zeggen beslissingen te nemen over wanneer en hoe ze een leertaak willen aanpakken. Boekaerts en Niemivirta (2000) gaan er daarbij vanuit dat studenten twee prioriteiten in evenwicht proberen te houden. Enerzijds willen ze leerdoelen bereiken met het oog op een succesvolle schoolcarrière. Anderzijds proberen ze hun welbevinden te behouden.

Voor het tot stand brengen en houden van zelfregulatie zijn op globaal niveau drie categorieën constructen relevant voor onderwijssettingen (Pintrich & De Groot, 1990): aannames om een taak te kunnen volbrengen, zoals zelfvertrouwen ('self-efficacy'), redenen en voornemens bij de uitvoering van een taak (e.g. doelen en oriëntaties), en affectieve reacties op een taak (angstgevoelens, trots, welbevinden).

In hun 'self-determination theory' brengen Ryan en Deci (2000) een verband aan tussen zelfregulatie en de aard van de motivatie, intrinsiek of extrinsiek, die daar sturing aan geeft. *Intrinsieke motivatie* betekent dat iets wordt gedaan vanwege inherente interesse of inherent plezier in de uitvoering van de taak zelf. De aanname is dat bij intrinsieke motivatie de zelfregulatie heel bewust plaatsvindt hetgeen leidt tot leren van hoge kwaliteit. Het is voor leraren daarom van belang om te weten welke factoren de intrinsieke motivatie van leerlingen bevorderen dan wel ondermijnen. Zo blijkt uit onderzoek dat samenwerkend leren de intrinsieke motivatie van leerlingen stimuleert, omdat deze werkvorm leerlingen in staat stelt om alle beschikbare competenties constructief in te zetten in complexe leerprocessen (Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000). Ook het aanbieden van betekenisvolle leertaken lijkt van groot belang om leerlingen intrinsiek te motiveren (Boekaerts, 2003).

Bij activiteiten die niet inherent interessant zijn, kan *extrinsieke motivatie* optreden. Deci en Ryan (2000) onderscheiden vier stadia van zelfregulatie bij extrinsieke motivatie, afhankelijk van het niveau van externe regulatie of zelfdeterminatie. Recent onderzoek laat overigens zien dat activiteiten die een gevolg zijn van extrinsieke motivatie toch zeer motiverend kunnen zijn (Simons, Dewitte & Lens, 2002). Voor een taak waarvoor leerlingen niet intrinsiek zijn gemotiveerd, bleken ze zich op grond van een 'geïntegreerde regulatie' toch goed in te kunnen zetten.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Resultaten van onderzoek laten zien dat een stapsgewijze ontwikkeling van zelfregulatie in combinatie met reguliere instructie en begeleiding binnen een bepaald vakdomein (bijvoorbeeld het schrijfonderwijs) goede resultaten kan opleveren (Van Hout-Wolters, Simons & Volet, 2000). De ondersteuning die bij een dergelijke stapsgewijze ontwikkeling gegeven kan worden, dient op zowel de aanpak van een leertaak als op het leerproces zelf gericht te zijn (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). De procesoriëntatie bestaat eruit dat de vaardigheden die geleerd moeten worden, worden voorgedaan en dat er expliciete reflectie op deze vaardigheden plaatsvindt.

Bij het ontwikkelen van zelfregulatieve vaardigheden kunnen verschillende vormen van ondersteuning worden ingezet (zie bijvoorbeeld: Onderwijsraad, 2003, Bijlage 3, 16). Zo kan de docent/begeleider dingen voordoen, hardop denken of bepaalde denk- en regulatieprocessen bediscussiëren (het zogenoemde '*modeling*'). De begeleider kan zich ook beperken tot het toezien op hoe de leeren metacognitieve processen worden uitgevoerd (*'monitoring'*). Een derde veelgehaanteerde aanpak is die van het 'stutten' van het leerproces, het zogenoemde '*scaffolding*'. Scaffolding wil zeggen dat het leerproces van een leerling tijdelijk wordt ondersteund (gestut) door middel van bijvoorbeeld aanwijzingen ('*hints*'), het aanreiken van een deel van de oplossing, het bieden van een lijst met aandachtspunten ('*checklist*'), of het hardop meedenken door de leerkracht/begeleider. Op die wijze kan de leerling zich bepaalde vaardigheden eigen maken, die zonder ondersteuning niet haalbaar zouden zijn geweest.

Krachtige leeromgevingen kunnen leerlingen uitdagen en stimuleren tot leeractiviteiten en *zelfregulatie* (Collins, Brown & Newman, 1989). Een belangrijk kenmerk van deze krachtige leeromgevingen is dat leerlingen nieuwe kennis en vaardigheden aanleren binnen de context van betekenisvolle *authentieke complexe leeromgevingen* die zoveel mogelijk lijken op de werkelijke omgeving buiten school of op problemen die leerlingen buiten school tegenkomen (gesitueerd leren). Het algemene idee daarbij is dat leerlingen betere actieve en zelfregulerende leerders worden, wanneer ze zelf ontdekken welke competenties nodig zijn voor het bereiken van betekenisvolle leerdoelen. Krachtige leeromgevingen bieden leerlingen ruimte voor metacognitieve activiteiten zoals het stellen van eigen leerdoelen, het dragen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces, het reguleren van het eigen uitvoeringproces en bieden van mogelijkheden

voor reflectie en zelfevaluatie (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000; Vosniadou, De Corte, Glaser & Mandl, 1996).

In het kader van krachtige leeromgevingen kunnen ook de zogeheten '*apprenticeship trainingen*' worden geplaatst, waarbij leerlingen in de leer zijn bij anderen in de uitvoeringssituatie (Collins, Brown & Newman, 1989). Leren in een authentieke context impliceert ook een sociale context. Om die reden wordt vaak het samenwerkend leren in een '*community of learners*' genoemd (Beishuizen, 2004). Leerlingen werken samen en komen gezamenlijk tot een constructie van 'gedeelde' kennis (Von Glasersfeld & Steffe, 1991). *Samenwerkend leren* biedt leerders ook de mogelijkheid om iets te bereiken dat ze alleen vaak niet zouden (kunnen) bereiken (Lehtinen, Hakkarainen, Lipponen, Rahikainen & Muukkonen, 2000). Het stimuleert tevens het bewustzijn van leerders ten aanzien van hun eigen conceptuele opvattingen, omdat deze worden afgezet tegen die van anderen, hetgeen kan leiden tot aanpassingen of de constructie van nieuwe concepten (Dekker & Elshout-Mohr, 2004).

Ict als katalysator van het nieuwe leren

In het onderwijs is ict al lang geen doel meer op zich, maar een middel om het onderwijsleerproces te faciliteren. Zo er nog gesproken kan worden van een doel van ict dan betreft dit in algemene zin het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Hooguit kan gesteld worden dat het onderwijs leerlingen ictvaardigheden moet aanleren omdat de huidige kennismaatschappij continu een beroep doet op aan ict gerelateerde competenties. In dat kader wordt ook wel de notie 'electronic literacies' of 'computer literacies' gehanteerd (Warschauer, 1998).

Hoewel de inzet van ict niet uitsluitend gekoppeld is aan het nieuwe leren, kan het wel gezien worden als een belangrijk middel om het nieuwe leren te ondersteunen (Kanselaar, De Jong, Andriessen & Goodyear, 2000). Het gaat dan om het inzetten van ict als middel om de leerarrangementen meer toe te spitsen op de individuele capaciteiten en behoeften van leerders. Daarnaast biedt ict meer mogelijkheden om plaats- en tijdsafhankelijk te leren. In dat kader wordt wel de term 'e-leren' gebruikt. E-leren, ook wel aangeduid als 'Web Based Learning' (WBL), 'Internet Based Training' (IBT), of 'Online Learning' (OL) is een vorm van webgebaseerd onderwijs dat vanaf iedere locatie en op ieder moment toegankelijk is (Van Merriënboer, 2002).

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

In recent onderzoek wordt gekeken naar de mogelijkheden om ict-leeromgevingen te ontwerpen die het leren in realistische, authentieke contexten mogelijk maken (De Jong & Van Joolingen, 1998; Martens, Bastiaens & Gulikers, 2002). Ook het inzetten van ict voor het samenwerkend leren krijgt steeds meer vorm door middel van bijvoorbeeld virtuele klaslokalen en het creëren van interactieve leersituaties (De Jong & Van Joolingen, 1998; De Jong, Van Aniel, Leiblum & Mirande, 1992).

In zijn algemeenheid mag gesteld worden dat het inzetten van ict niet beschouwd wordt als een noodzakelijke voorwaarde voor het nieuwe leren, maar wel vaak genoemd wordt als een belangrijke katalysator (zie ook: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2003).

Nieuwe beoordelingsvormen

Volgens sommigen vereist het nieuwe leren waarin zelfverantwoordelijk leren in authentieke contexten centraal staat en waarin naast kennisoverdracht ook het leerproces van een specifieke leerling aandacht moet krijgen, ook een andere wijze van beoordeling (Elshout-Mohr, Oostdam, & Overmaat, 2002; Biggs, 1999; Birenbaum & Dochy, 1996; De Kock, Slegers & Voeten, 2004, Segers, 2004). De traditionele manier van testen is vaak afgestemd op een instructivistische manier van kennisoverdracht, terwijl een leerlinggerichte aanpak juist meer afgestemd zou moeten zijn op het beoordelen van individuele leertrajecten en leervorderingen. Met name het beoordelen van de zogenoemde hogere-orde vaardigheden zoals zelfregulatie en metacognitie, kan niet met behulp van standaardtoetsen plaatsvinden (Van Hout-Wolters, 2000).

De docent zal in de rol van coach of begeleider een meer individuele aanpak moeten hanteren in het beoordelen van het leerproces. Veelal wordt in dit kader de term *assessment* gebruikt, om het te onderscheiden van de meer standaardmanieren van evaluerend meten (Hofstee, 1999; Shulman, Haertel & Bird, 1988; Tillema, 1998). Doel van standaardmeetinstrumenten, zoals papier-en-potlood tests of vragenlijsten, is het betrouwbaar en valide meten van wat iemand weet. *Assessmentprocedures* daarentegen zijn gerelateerd aan authentieke contexten die meer gericht zijn op een integrale toepassing van vaardigheden en kennis. Kenmerkend voor *assessments* is bovendien dat ze vaak een multidimensioneel karakter hebben. Dat wil zeggen dat er verschillende instrumenten worden ge-

bruikt en dat er soms ook vanuit verschillende perspectieven door verschillende personen beoordeeld wordt (Klarus, 1998).

Middelen die in het kader van een assessment worden ingezet zijn bijvoorbeeld portfolio's, waarin studenten niet alleen hun leervorderingen bijhouden maar ook verantwoording afleggen van gemaakte keuzen in het leertraject en reflecteren op hun eigen leerproces. Portfolio's zijn eigenlijk primair bedoeld om het leerproces te visualiseren door middel van producten: leerlingen laten zien wat ze kunnen, wat ze belangrijk vinden, welke leeraanpak bij ze past en wat ze nog zouden willen leren (Winograd & Jones, 1992). Dergelijke portfolio's geven coaches of begeleiders ook meer mogelijkheden om leerlingen longitudinaal in hun ontwikkeling te volgen en bieden meer handvatten voor het geven van formatieve feedback (Tartwijk & Wubbels, 2000).

Het beginsel dat een andere manier van onderwijs en leren moet leiden tot een reflectie op andere wijzen van beoordelen wordt aangeduid met het 'principe of alignment': de beoordeling moet in lijn zijn met de doelen van de leeromgeving (Biggs, 1999). Als de leeromgeving bijvoorbeeld duidelijk gericht is op het integraal toepassen van kennis en vaardigheden dan moet de beoordeling daarop afgestemd zijn. Als de leerling een grote mate van zelfverantwoordelijkheid draagt voor zijn eigen leerproces en daarin ook individuele keuzes maakt, dan moet er ook sprake zijn van een beoordeling die daarop aansluit.

Dimensies van het nieuwe leren

In navolging van eerdere auteurs kan worden gesteld dat met het nieuwe leren in algemene zin wordt verwezen naar nieuwe leeruitkomsten, nieuwe leerprocessen, nieuwe instructiemethoden en nieuwe evaluatievormen. In het voorafgaande zijn de voornaamste uitgangspunten beschreven, die we nu willen benutten om de verschillende dimensies van het nieuwe leren aan te geven. Deze dimensies voorzien we in de volgende paragraaf van een korte toelichting. Het betreft zes dimensies: a. aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, b. zelfverantwoordelijk leren, c. authentiek leren, d. leren als een sociale activiteit, e. het inzetten van ict, en f. het toepassen van nieuwe beoordelingsmethoden. De dimensies zijn zo gekozen dat alle vier de zojuist genoemde elementen worden bestreken. De eerste dimensie verwijst naar de zojuist genoemde nieuwe leeruitkomsten, de vier volgende naar de nieuwe leerprocessen en instructiemethoden, en de laatste dimensie naar de nieuwe evaluatievormen.

2.4 Naar een akkoorddefinitie

Het is gebleken dat het onderscheid in de drie gebruikscontexten – praktijk, beleid en wetenschap – van waarde is geweest. Daardoor is aan het licht gekomen dat er inderdaad sprake is van contextgebonden verschillen. Zo besteedt de onderwijspraktijk vooral aandacht aan de vormgeving van de leeromgeving, terwijl de wetenschap zich veeleer bezighoudt met de leerpsychologische begrippen en principes die de grondslag zouden kunnen vormen voor nieuwe leerarrangementen. Dit verschil is misschien ook niet helemaal onverwacht. De practicus moet onderwijs geven, de wetenschapper verdiept zich in de processen die de grondslag voor onderwijs en leren vormen.

Belangwekkend is dat er een zekere terughoudendheid bestaat in het gebruik van de term het nieuwe leren. Belangrijke instellingen in het onderwijsveld gebruiken liever andere termen (zoals natuurlijk leren of uitdagend onderwijs), de overheid blijft belangstellend maar voorzichtig langs de kant staan en in de wetenschap kent de term het nieuwe leren (en ook 'new learning') tot nu toe weinig gebruikers, die bovendien voornamelijk uit Nederland afkomstig zijn.

Gebleken is dat de invulling die aan het nieuwe leren wordt gegeven niet overal gelijk is. Sommigen benadrukken dat het nieuwe leren vooral over nieuwe onderwijsdoelen gaat, zoals zelfregulatie of leren leren. Anderen zetten de schijnwerpers op de didactische mogelijkheden die de computer biedt. Een lexicaal definitie, die precies aangeeft wat er wel en niet onder het nieuwe leren valt, is daarom niet mogelijk. Dat neemt niet weg dat er op belangrijke punten wel een zekere consensus lijkt te bestaan. Het lijkt ons het beste de term het nieuwe leren te beschouwen als een verzamelterm voor een aantal uiteenlopende vernieuwingen. De navolgende omschrijving is bedoeld als een stipulatieve definitie, een definitie in de vorm van een voorstel om de term het nieuwe leren op de volgende manier te gebruiken.

De term het nieuwe leren verwijst naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door een of meer van de volgende uitgangspunten:

- a. er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie;
- b. er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren;
- c. leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving;

- d. leren wordt beschouwd als een sociale activiteit;
- e. leren vindt plaats met behulp van ict;
- f. er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

Ad a. *Aandacht voor hogere-orde vaardigheden als zelfregulatie en metacognitie.* Centraal doel van het nieuwe leren is dat het onderwijs leerlingen moet voorbereiden op een leven lang leren. Zelfregulatie heeft met name betrekking op het reguleren van het eigen leerproces. Centrale fasen voor zelfregulatie van het leerproces zijn: oriëntatie, planning, monitoring en evaluatie. Het stimuleren van de intrinsieke motivatie van leerlingen door het aanbieden van taken die leerlingen boeiend vinden, wordt gezien als een belangrijke stimulans voor zelfregulerend leren. Metacognitieve vaardigheden zijn vooral gerelateerd aan kennis omtrent kennis en cognitieve processen. In het kader van lezen gaat het bijvoorbeeld om declaratieve kennis over leesstrategieën (welke strategieën kunnen gebruikt worden in een specifieke situatie en wat zijn de belangrijkste kenmerken van die strategieën), procedurele kennis (kennis over hoe de strategieën uitgevoerd moeten worden), en strategische of conditionele kennis (kennis over de vraag voor welke doelen bepaalde strategieën wel of niet bruikbaar zijn).

Ad b. *Ruimte voor zelfverantwoordelijk leren.* Leren is in de eerste plaats een proces van kennisconstructie door de leerling zelf, waarbij wordt verondersteld dat kennis vaak niet kan worden overgedragen door de docent, maar juist ge(re)construeerd moet worden door de leerling zelf. Leren moet gezien worden als een actief constructief proces waarin leerlingen problemen oplossen die ze tegenkomen. Er is dus geen sprake van docentgestuurd leren, maar van zelfverantwoordelijk leren in de zin dat leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen in het stellen van eigen leerdoelen en het reguleren van het eigen leerproces. Dit betekent dat met name het actief en exploratief leren, waarbij de leerling zelf een grote rol speelt, nadruk moet krijgen in het onderwijsleerproces. In dat kader wordt ook wel de meer overkoepelende term activerend onderwijs gebruikt.

Ad c. *Leren in authentieke leeromgevingen.* Een leerling wordt gezien als iemand die actief kennis en inzicht construeert in interactie met de omgeving. Daarbij is

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

sprake van authentiek leren in plaats van abstract leren, omdat volgens de opvattingen van het constructivisme algemene, abstracte kennis niet kan generaliseren naar alledaagse situaties. Authentieke leertaken refereren aan de buitenschoolse realiteit en zijn derhalve betekenisvol voor leerlingen.

Ad d. *Leren is een sociale activiteit.* Leren is een sociale activiteit waarin kennisconstructie in samenwerking met anderen, medeleerlingen en docenten of begeleiders, gezamenlijk plaatsvindt. In dat opzicht is het nieuwe leren de tegenhanger van het traditionele leren, waarin de leraar kennis aanbiedt en de leerling deze kennis opneemt.

Ad e. *Leren met ict.* In het nieuwe leren wordt het inzetten van ict-leeromgevingen gezien als een mogelijkheid tot andersoortige leerprocessen. Trefwoorden zijn onder meer: een verrijkte leeromgeving, plaats- en tijdonafhankelijk leren, een betere afstemming van de leeromgeving op individuele capaciteiten en interesses, en nieuwe mogelijkheden om samen te leren, binnen en buiten de school.

Ad f. *Nieuwe beoordelingsmethodieken.* Het nieuwe leren kenmerkt zich door het inzetten van nieuwe beoordelingsmethodieken die beter aansluiten bij het andere karakter van de leeromgevingen. In dat kader worden vaker formatieve beoordelingen gehanteerd in plaats van summatieve. Ook nieuwe middelen om de voortgang van het individuele leerproces te volgen, zoals het gebruik van portfolio's, sluiten meer aan op het principe van zelfverantwoordelijk leren.

Ons definitievoorstel is weinig restrictief. Praktisch alle initiatieven en opvattingen die, door wie dan ook, worden aangeduid als het nieuwe leren, worden er inderdaad ruimhartig toe gerekend. Hetzelfde geldt voor initiatieven en opvattingen die veelal *niet* onder de noemer van het nieuwe leren worden besproken, maar die er wel een of meer uitgangspunten mee delen. Een implicatie van de ruimhartigheid is dat het nieuwe leren helemaal niet nieuw is. Het deelt belangrijke uitgangspunten met eerdere stromingen, waaronder de pedagogische reformbewegingen. Het voordeel van een ruimhartige definitie is dat alle gebruikers van de term wel iets van hun gading zullen aantreffen. Het nadeel is dat er gemakkelijk misverstanden kunnen optreden: gebruikers bedienen zich van dezelfde term, maar bedoelen er iets anders mee.

In de definitie wordt evenmin een harde kern van het nieuwe leren aangeduid, ook al beseffen we dat sommige gebruikers van de term dat wel zouden wensen of dat zelf wel doen. We zien daarvan af omdat niet, of nog niet, duidelijk is wat de harde kern van het nieuwe leren is. We sluiten natuurlijk niet uit dat er over die harde kern in de komende jaren consensus ontstaat. Sterker, die consensus lijkt ons voorwaarde voor de overleving van het nieuwe leren als term. Nodig daarvoor is dat gebruikers van de term expliciteren op welke uitgangspunten zij zich baseren. Tot nu toe gebeurt dat veel te weinig. Ons definitievoorstel kan bij het expliciteren een nuttige functie vervullen. Het biedt als het ware het raamwerk dat andere termgebruikers hierbij kunnen benutten.

Wij denken dat een ruimhartige definitie het beste recht doet aan de verscheidenheid die we in de basisschoolpraktijk en de wetenschap hebben aangetroffen. Wij denken bovendien dat een strenge – en dus omstreden – definitie niet gunstig is voor onderwijsontwikkeling. Het zou bij onderwijsvernieuwers tot een onproductieve blikvernaauwing kunnen leiden.

Onze verwachting is dat de term het nieuwe leren in de context van wetenschap geen vruchtbaar begrip is. Wetenschappers hebben behoefte aan een grotere precisie dan de term biedt. Ze beschikken inmiddels bovendien over een begrippenapparaat waarmee de elementen van het nieuwe leren veel specifieker kunnen worden benoemd. Een omnibusbegrip kan de verwarring tussen wetenschappers, die er natuurlijk ook is, alleen maar vergroten. Of het nieuwe leren als term in het onderwijs een lang en vruchtbaar leven is beschoren, zal moeten blijken. Over open begrippen die niet precies gedefinieerd zijn, ontstaan gemakkelijk misverstanden. Het risico bestaat dat zulke misverstanden in discussies worden uitvergroot. Er zijn inderdaad tekenen dat de discussie over het nieuwe leren gepolariseerd raakt. Voor de overheid dreigt de term het nieuwe leren daardoor aan aantrekkelijkheid in te boeten.

In zekere zin is de definitie overigens helemaal niet zo open. De zes genoemde uitgangspunten impliceren even zovele grenzen aan het nieuwe leren. Ze impliceren bovendien dat innovaties kunnen verschillen in de mate waarin ze het nieuwe leren representeren: aan hoe meer uitgangspunten er recht wordt gedaan, des te meer is er sprake van nieuw leren. In taal zou deze niet onbelangrijke nuancing uitgedrukt kunnen worden door bijvoorbeeld te spreken over eenkaraats of tweekaraats nieuw leren. Deze gedachtegang volgend zou dan zeskaraats nieuw leren het maximum zijn.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

3 Leeropbrengsten van het nieuwe leren

In dit hoofdstuk gaan we in op de effectiviteit van het nieuwe leren. Levert het nieuwe leren op wat het belooft, of, hoe effectief is het nieuwe leren in vergelijking met andere, meer traditionele vormen van onderwijs en leren? Hoewel deze beide vragen sterk met elkaar verwant zijn, zijn ze toch niet identiek. Bij de eerste vraag gaat het om een evaluatie van het nieuwe leren ten opzichte van een eigen standaard. Deze vraag is aan de orde als met het nieuwe leren ook nieuwe of andere leerdoelen worden nagestreefd. Bij de tweede vraag is de min of meer stilzwijgende veronderstelling dat het nieuwe leren qua leerdoelen niet afwijkt van de meer traditionele onderwijs- en leervormen. Immers, vergelijkend onderzoek is pas zinvol als datgene wat wordt vergeleken, ook daadwerkelijk vergelijkbaar is. Beide vragen zijn in dit hoofdstuk aan de orde. Maar voordat we aan de beantwoording beginnen, plaatsen we graag nog twee waarschuwingen vooraf.

Een eerste probleem is dat er onduidelijkheid bestaat over de leerdoelen die met het nieuwe leren worden nagestreefd. Hierover vallen in de onderwijspraktijk heel verschillende uitspraken op te tekenen, zoals zijdelings al bleek in hoofdstuk 2. Sommigen menen dat veranderingen in de samenleving om nieuwe vaardigheden vragen, zoals goed kunnen samenwerken of zelfstandig nieuwe kennis kunnen verwerven. Anderen zien het nieuwe leren allereerst als een middel om de motivatie van leerlingen te bevorderen. Leerlingen zouden met meer plezier naar school gaan, of een grotere bereidheid tonen zich voor leren in te spannen. Of dit middel ook zou moeten leiden tot betere leerresultaten – als een gevolg van een verbeterde leerhouding – blijft veelal onduidelijk. Nog weer anderen zien het nieuwe leren als een consequentie van technologische veranderingen. De komst van computers en internet zorgen ervoor dat leerlingen over nieuwe leergereedschappen beschikken. Ook bij voorstanders van ict is niet duidelijk of zij nieuwe of andere leeropbrengsten nastreven, of juist vermeerderde of versnelde leeropbrengsten. Het voorgaande betekent in feite dat uitspraken over leeropbrengsten van het nieuwe leren belangrijk voorwerk vragen. Eerst moet een analyse plaatsvinden van de doelen die met het nieuwe leren worden nagestreefd. De uitkomst van die analyse bepaalt met welke meetinstrumenten (toetsen, vragenlijsten, of nog andere vormen) de leeropbrengsten het beste kunnen worden vastgesteld. We stellen vast dat een dergelijke analyse nu nog ontbreekt.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Een tweede probleem is dat er – in de context van het Nederlandse basisonderwijs – weinig of geen onderzoek gedaan is naar leeropbrengsten van het nieuwe leren. Natuurlijk zijn er wel publicaties over het nieuwe leren en over varianten daarvan beschikbaar, maar deze besteden weinig of geen aandacht aan datgene wat de leerlingen dankzij het nieuwe leren hebben op opgestoken. Een voorbeeld vormt de publicatie *Het nieuwe leren: gewoon doen!*, die een verslag biedt van een experiment met het ontwerpen van nieuwe leerarrangementen op elf basisscholen (Arts e.a., 2005). Het rapport gaat uitgebreid in op de gekozen vormgeving en op de leerervaringen van de leraren. Maar leeropbrengsten bij leerlingen komen alleen anekdotisch aan de orde. Hetzelfde geldt voor publicaties vanuit het Expertisecentrum Nederlands over het inrichten van authentieke leeromgevingen. Deze publicaties geven geen rechtstreeks inzicht in leeropbrengsten bij leerlingen. Overigens zijn de publicaties daarvoor ook niet bedoeld. Het zijn vooral hulpmiddelen voor leraren die zich willen oriënteren op andere onderwijs- en leervormen.

Strikt genomen zijn we dus snel klaar met de vraag naar leeropbrengsten van het nieuwe leren in het basisonderwijs: daarover is met enige zekerheid nog niets te zeggen. Toch willen we het niet bij dit antwoord laten. In het navolgende concentreren we ons op het veelal internationale onderzoek naar de zes uitgangspunten die wij aan het slot van hoofdstuk 2 hebben onderscheiden. Per uitgangspunt bespreken we de wetenschappelijke evidentie voor de effectiviteit ervan. Korthedshalve baseren we de bespreking steeds zoveel mogelijk op overzichtsstudies of 'reviews', maar in voorkomende gevallen gaan we ook in op afzonderlijke onderzoeken. Waar mogelijk proberen we ons te beperken tot onderzoeksuitkomsten die met name relevant zijn voor leerlingen in de basisschoolleeftijd. Maar het is helaas niet altijd duidelijk op welke leeftijdsgroep onderzoeksuitkomsten betrekking hebben. Figuur 3.1 biedt alvast een samenvatting van onze bevindingen.

Figuur 3.1 Zijn er aanwijzingen dat de uitgangspunten van het nieuwe leren verband houden met leeropbrengsten?

Uitgangspunten van het nieuwe leren	Onderzoeksuitkomsten
Aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	Er zijn sterke aanwijzingen voor een positief verband; er is geen onderzoek gevonden in het Nederlandse basisonderwijs.
Ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	Onderzoek in het Nederlandse basisonderwijs is onbeslist.
Leren vindt plaats in een authentieke omgeving	Er is geen onderzoek gevonden in het Nederlandse basisonderwijs.
Leren wordt gezien als een sociale activiteit	Samenwerkend leren heeft onder bepaalde condities een positief effect, maar onderzoek in het Nederlandse basisonderwijs is er tot nu toe niet in geslaagd deze uitkomst te repliceren.
Leren gebeurt met behulp van ict	De aanwijzingen voor een positief verband overheersen; echter, Nederlandse basisschoolleraars lijken de mogelijkheden van de computer onvoldoende te benutten.
Er zijn nieuwe beoordelingstechnieken	Er is onderzoek naar toepassingen, maar de relatie met leeropbrengsten is onduidelijk; er is geen onderzoek gevonden in het Nederlandse basisonderwijs.

De effectiviteit van zelfregulerend leren

Uit onderzoek is bekend dat goede leerlingen in sterkere mate cognitieve en metacognitieve vaardigheden inzetten dan minder goede leerlingen (zie bijvoorbeeld: Elshout-Mohr, 2000; Veenman, 1993). De kwaliteit van de taakuitvoering, in onderzoek vaak geanalyseerd door middel van hardop-denken-protocollen, reflecteert de mate waarin een leerling over metacognitieve vaardigheden beschikt. Zo blijkt uit onderzoek dat goede leerlingen getuigen van een hoge mate van zelfregulatie door controle op en bijstelling van eigen inzet, concentratie, motivatie, werkwijze en resultaat (Boekaerts & Simons, 1995).

Een belangrijke vraagstelling in onderzoek naar metacognitie betreft de domein- en taakspecificiteit. Gaat het om algemene vaardigheden die onafhankelijk van een bepaald domein (bijvoorbeeld lezen of rekenen) worden ingezet, of gaat het om meer taakspecifieke vaardigheden? Sommige studies leveren evidentie dat het aantal en de soort metacognitieve handelingen per taak kunnen verschillen (Glaser, Schauble, Raghavan & Zeitz, 1992), terwijl andere studies

juist wijzen in de richting van een algemeen construct (Veenman, Elshout & Meijer, 1997). Een duidelijk antwoord is op dit moment nog niet voorhanden. In een onderwijscontext is het daarom verstandig om niet zondermeer uit te gaan van transfer van metacognitieve en zelfregulatieve vaardigheden naar verschillende domeinen en taken.

Een tweede relevante vraagstelling betreft de relatie tussen metacognitie, intelligentie en leerresultaat. Veenman (1993) onderscheidt drie modellen. In het intelligentiemodel worden metacognitieve vaardigheden als onderdeel van intelligentie gezien, in het onafhankelijkheidsmodel zijn metacognitie en intelligentie onafhankelijke predictoren van leerresultaten, en in het gemengde model wordt verondersteld dat metacognitie wellicht correleert met intelligentie maar wel een eigen unieke bijdrage levert aan leerresultaten. De resultaten van verricht onderzoek naar deze modellen zijn niet eenduidig, maar wijzen wel in de richting van het verwerpen van het intelligentiemodel (Minnaert & Janssen, 1999). De Jager (2002) heeft in Nederland onderzoek gedaan naar verschillende instructiemodellen voor het aanleren van metacognitieve vaardigheden bij leerlingen in groep zeven van de basisschool. In het onderzoek zijn het directe instructiemodel en het 'cognitive apprenticeship' model toegepast in een serie lessen voor begrijpend lezen. De effecten van beide instructiemodellen op de leesprestaties bleken samen te hangen met de intelligentie van leerlingen. Beide modellen waren effectief voor het aanleren van metacognitieve vaardigheden en kennis, maar er was tussen beide modellen wel een duidelijk verschil ten aanzien van de prestaties voor begrijpend lezen. Het 'cognitive apprenticeship' model bleek effectiever voor de intelligentste leerlingen, terwijl de directe instructie effectiever was voor de minst intelligente leerlingen. Geconcludeerd wordt dan ook dat leerkrachten flexibel moeten zijn in het gebruiken en combineren van elementen uit beide instructiemodellen afhankelijk van de behoeften en vermogens van leerlingen.

Een derde centrale vraagstelling in onderzoek gaat over de invloed van leeftijd. Het is uit onderzoek bekend dat jonge kinderen over mindere of andere metacognitieve vaardigheden beschikken dan oudere kinderen (Bereiter & Scardemalia, 1987). Tussen het tiende en veertiende jaar lijkt zich een versnelde groei voor te doen (Van der Linden & Aarnoutse, 2000). Dit roept de vraag op in hoeverre jonge leerlingen al in staat zijn om metacognitieve activiteiten uit te voeren om het eigen leerproces te reguleren. Er is nader onderzoek nodig naar de ontwikkeling van dergelijke vaardigheden bij verschillende leeftijdsgroepen.

De meta-analyse van Wang, Haertel en Walberg (1990) laat zien dat metacognitie een van de sterkste determinanten is van leerresultaten. Het gaat hier om metacognitieve vaardigheden die leerlingen inzetten om het eigen leerproces te *reguleren* (zoals planning, bewaking en aanpassing van uitgevoerde handelingen) en te *evalueren* (Wang, Haertel & Walberg, 1990, p. 32). Ook uit onderzoek naar de ontwikkeling van tekstbegrip en schrijfvaardigheid bij leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs blijkt, dat metacognitieve kennis een sterke samenhang vertoont met de leerlingprestaties (Van Gelderen, Schoonen & Stevenson, 2003).

Uit de review van Marzano (1998) naar effectieve instructies komt naar voren, dat een procesgerichte instructie bijzonder effectief is. Ook de meta-analyse van Hattie, Biggs en Purdie (1996) naar 51 interventiestudies, waarvan veertien in het basisonderwijs, ondersteunt de opvatting dat het aanleren van metacognitieve en zelfregulatieve vaardigheden effectieve instructiecomponenten zijn. Wel is uit deze overzichten lastig af te leiden wat nu de precieze eisen zijn waaraan de instructie moet voldoen. De verschillende onderzoeken richten zich op uiteenlopende aanpakken en benadrukken, afhankelijk van de onderzoeksvragen, uiteenlopende aspecten van de interventies.

Elshout-Mohr en Van Hout-Wolters (1995) onderscheiden verschillende instructieleer-episodes waaraan enkele relevante kenmerken voor het aanleren van metacognitie en zelfregulatie zijn te ontleen. Het gaat dan om zelfontdekkend leren, het zelf verwoorden van kennis en methoden en het vergelijken van de eigen aanpak met die van anderen (samenwerkend leren). Ook het stellen van bijvoorbeeld duidelijke instructiedoelen, het voordoen hoe taken kunnen worden opgelost ('modeling'), het tijdelijk ondersteunen van het leerproces ('scaffolding'), het aanreiken van lijsten met aandachtspunten voor de taakuitvoering, en het geven van feedback op hoe leerlingen taken hebben aangepakt blijken uitermate zinvol. Daarnaast is uit onderzoek van Palinscar en Brown (1984) bekend dat het hulpmiddel van 'reciprocal teaching', waarbij leerlingen en docent afwisselend de leidende rol ('docentrol') op zich nemen in een gestructureerde dialoog, het zelfregulatief handelen van leerlingen stimuleert. Onderzoek van Couzijn (1999) en Braaksma (2002) laat zien dat het observeren van een rolmodel eveneens een effectieve aanpak kan zijn. Het onderzoek is uitgevoerd in het voortgezet onderwijs en het betreft het onderwijs in lezen en schrijven.

Al met al kan worden gesteld dat wetenschappelijk onderzoek voldoende

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

empirische evidentie levert voor de opvatting dat aandacht voor metacognitie en zelfregulatie de effectiviteit van instructie ten goede komt. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat er nog veel vragen zijn over welke componenten het meeste bijdragen aan de leerresultaten en of de effectieve componenten voor verschillende leeftijdsgroepen, vakdomeinen en typen taken verschillen.

De effectiviteit van zelfverantwoordelijk leren

Bij zelfverantwoordelijk leren draagt de leerling een grotere verantwoordelijkheid voor het eigen leren dan gebruikelijk is in het vigerende onderwijs. Dit impliceert dat de school een actievere opstelling van de leerling verwacht. Niet de docent maar de leerling stuurt, of stuurt mee. Relevante wetenschappelijke trefwoorden zijn onder andere 'active learning', 'independent learning' en 'independent study'. Achter deze trefwoorden gaat een corpus aan onderzoek schuil. dat voor het overgrote deel over oudere leerlingen gaat dan leerlingen in de basisschoolleeftijd. We laten dit soort onderzoek hier buiten beschouwing. Voor leerlingen in de basisschoolleeftijd vonden wij geen onderzoeksoverzichten. Toch mag hieruit niet worden afgeleid dat zelfverantwoordelijk leren voor jonge leerlingen geen toepassing kent. Op bescheiden schaal zijn ervaringen opgedaan bij juist heel jonge leerlingen, waaronder leerlingen in de peuterspeelzaalleeftijd. Zo is het bevorderen van actief leren een van de uitgangspunten van Kaleidoscoop, het bekende voor- en vroegschoolse educatieve programma voor kinderen van drie tot zes jaar. Kaleidoscoop is geïnspireerd op het curriculum dat High/Scope in de Verenigde Staten ontwikkelde (Hohmann & Weikart, 1995). De effectiviteit van Kaleidoscoop is onderwerp van onderzoek geweest. De uitkomsten zijn echter moeilijk te interpreteren (Veen, Derriks & Roeleveld, 2002). Een van de problemen is het grote verloop van leerlingen als gevolg van het overstappen naar een andere school. Weliswaar is er een vergelijking gemaakt met leerlingen die Piramide hebben gevolgd, een programma dat door zijn sturende karakter veel minder ruimte biedt voor actief leren. Maar als gevolg van het grote verloop is die vergelijking niet goed te gebruiken als een indicatie voor de effectiviteit van principe van actief leren.

Zelfverantwoordelijk leren is vaak aan de orde in afstandsonderwijs en thuisonderwijs. Van afstandsonderwijs is sprake als ouders in het buitenland wonen en zelf hun kinderen begeleiden bij het leren. De Wereldschool is een organisatie die zich op deze onderwijsvorm heeft toegelegd, en die elk jaar een

duizendtal leerlingen in de basisschoolleeftijd van Nederlands leer materiaal voorzien. Thuisonderwijs leidt in Nederland een marginaal bestaan gezien de wettelijke belemmeringen. De effectiviteit van deze beide vormen is nog met belangrijke vragen omgeven (Boogaard, Blok, Van Eck & Schoonenboom, 2004).

Ook al weten we dus nog erg weinig over de effectiviteit van het zelfverantwoordelijk leren (en aanverwante vormen) bij basisschoolleerlingen, onderzoek van Klatter (2003) laat wel zien dat zulke leerlingen verschillende opvattingen hebben over leren. Zij onderscheidde bij achtstegroepers drie typen leerconcepties: de beperkte leerconceptie (weinig uitgesproken opvattingen), de functionele leerconceptie (voorkeur voor externe sturing) en de ontwikkelingsgerichte leerconceptie (voorkeur voor een breed scala aan leeractiviteiten). Het is een interessante hypothese dat het zelfverantwoordelijke leren met name voor leerlingen met een ontwikkelingsgerichte leerconceptie een passende aanpak zou zijn.

Leerlingen hebben niet alleen verschillende opvattingen, maar ook verschillende wensen over de leeromgeving. Kinchin (2004) liet 12- en 15-jarige leerlingen van een tweetal Engelse scholen kiezen uit twee omgevingen, een objectivistische en leerkrachtgestuurde omgeving of een constructivistische omgeving waarin de leraar veeleer begeleider en stimulator van leren is. De leerlingen kozen in grote meerderheid (circa 90 procent) voor het constructivistische model. Een mogelijk belangrijke beperking van het onderzoek is dat de leerlingen voornamelijk met het objectivistische model ervaring hadden. Hun keuze berust dus niet op een afweging tussen twee bekende alternatieven. Het zou de moeite waard zijn als ook in Nederland meer aandacht besteed zou worden aan de dialoog tussen school en leerlingen over wenselijke leer- en onderwijsstijlen (Veugelers & De Kat, 2002).

De effectiviteit van authentieke leeromgevingen

Een authentieke leeromgeving brengt leerlingen in contact met de wereld buiten de school. Dat kan door voorbeelden die ontleend zijn aan het dagelijkse leven, de school binnen te brengen. Maar ook het omgekeerde is mogelijk: de school laat leerlingen buiten de school leren. Vanzelfsprekend is authentiek een relatief begrip. Het gaat niet om een dichotomie, maar om leeromgevingen die meer of minder authentiek zijn. Zo zijn rekenopdrachten als het opmeten van de grootte van het schoolplein authentiekere dan kale sommen over omtrek en oppervlakte.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Van een meer authentieke leeromgeving worden twee effecten verwacht. Het zou leerlingen motiveren tot een grotere inzet, en het zou ook op zichzelf tot een beter leerresultaat leiden, omdat vaardigheden en toepassingscontexten hand in hand worden aangeboden.

Het streven naar een grotere authenticiteit in de school is beslist geen nieuw verschijnsel. Maar wat dit voor gevolgen heeft voor de inzet en de leeruitkomsten is grotendeels nog onbekend. Ondanks het gebruik van wat ruimere zoektermen (zoals 'meaningful learning' en 'experiential learning') vonden wij geen relevante onderzoeksoverzichten. Wel zijn er afzonderlijke onderzoeken in andere sectoren zoals het beroepsonderwijs, maar generalisatie van zulke onderzoeken naar de basisschool lijkt ons niet verantwoord. Die onderzoeken verlenen overigens lang niet allemaal steun aan de positieve verwachtingen omtrent de effecten van authentiek leren (zie bijvoorbeeld Gulikers, Bastiaens & Martens, 2005).

De effectiviteit van sociaal of samenwerkend leren

De vormgeving en effecten van samenwerkend leren zijn al enkele tientallen jaren onderwerp van onderzoek. Bij het onderzoek naar leeruitkomsten wordt vaak een vergelijking gemaakt met vormen van klassikaal onderwijs die leerlingen weinig of geen mogelijkheden tot samenwerking bieden. Een algemene bevinding is dat samenwerkend leren onder bepaalde condities gunstige effecten kan hebben op zowel de leervorderingen als op de sociale relaties tussen leerlingen (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1989, 1994; Slavin, 1995, 1996). Genoemde condities betreffen onder meer de beloningsstructuur en de taakstructuur. In de beloningsstructuur moet tot uitdrukking komen dat samenwerking loont. Dit betekent dat er een groepsdoel moet zijn, maar óók dat individuele resultaten meetellen. De leertaken moeten zich daarenboven lenen voor samenwerking tussen leerlingen, of liever nog deze samenwerking uitlokken. Andere invloedrijke condities zijn de heterogeniteit van de groep en de aandacht die leraren besteden aan groepsprocessen.

Uit Nederlands onderzoek in het basisonderwijs (Veenman, Kenter & Post, 2000) blijkt dat leraren en leerlingen weliswaar positief staan tegenover samenwerking bij leertaken, maar deze werkvorm weinig toepassen. Het onderzoek is uitgevoerd op zeven basisscholen waarvan tevoren bekend was dat ze samenwerkend leren toepasten. Ongeveer de helft van de leraren meldt dat ze het

moeilijk vinden groepsprocessen bij samenwerkend leren te sturen. Uit observaties in klassen blijkt, dat leraren weinig aandacht besteden aan het aankweken van vaardigheden om samen te werken. Ook laten ze vaak na de leeromgeving zo te structureren, dat samenwerking tussen leerlingen daadwerkelijk geboden is. Uit een onlangs gerapporteerd trainingsexperiment op vier basisscholen blijkt overigens, dat leraren zulk ondersteunend gedrag wel kunnen aanleren (Krol, 2005). Maar leerwinst voor de leerlingen leverde het niet op, ondanks de op internationaal onderzoek gestoelde verwachting dat zulks wel het geval zou zijn. De slotsom is daarom dat de positieve mogelijkheden die samenwerkend leren internationaal gezien lijkt te bieden, in de Nederlandse basisschoolpraktijk vooralsnog niet bereikbaar blijken.

De effectiviteit van leren met behulp van ict

Een al wat ouder literatuuroverzicht laat zien dat het toevoegen van computers aan onderwijsleersituaties over het geheel genomen het leerrendement ten goede komt, al is het voordeel niet erg groot (Kulik & Kulik, 1991). In deze review was nog nauwelijks aandacht voor schoolvakgebonden verschillen. Latere reviews beperken zich nauwer gedefinieerde domeinen, zoals woordenschatuitbreiding of het aanvankelijk leesonderwijs. Opvallend genoeg hebben wij voor rekenen/wiskunde, een domein dat zich zeker leent voor computerondersteund leren, geen literatuuroverzicht aangetroffen. Voor woordenschatuitbreiding lijkt de meerwaarde van de computer vooralsnog niet aangetoond, maar er is – ondanks de ruime beschikbaarheid van woordenschatprogramma's – nog weinig onderzoek verricht (Blok, Van Daalen-Kapteijns, Otter & Overmaat, 2001). Op het terrein van aanvankelijk leesonderwijs is veel meer onderzoek verricht. Een overzicht op basis van 40 onderzoeken die na 1990 zijn gepubliceerd, laat zien dat het gebruik van computerprogramma's een bescheiden maar positief effect heeft op de vooruitgang van leerlingen (Blok, Oostdam, Otter & Overmaat, 2002). Een vergelijkbaar overzicht van deels nog ander onderzoek leidt tot dezelfde slotsom (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

Van belang is dat het steeds om software gaat die door de leraar ter aanvulling op de bestaande onderwijsleersituatie wordt ingebracht. Het aanvankelijke optimisme dat de computer de leraar grotendeels zou kunnen vervangen en een eind zou maken aan klassikaal onderwijs, is verdwenen. De computer lijkt – in elk geval in het basisonderwijs – eerder te dienen om de vigerende onderwijsaan-

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

pak te versterken dan om geheel andersoortige onderwijsleersituaties te creëren. Observaties in schoolklassen laten zien dat de computer vooral wordt ingezet als een middel dat dienstbaar is aan een klassikale aanpak (Smeets & Mooij, 2001). Leraren zijn met name geïnteresseerd in de mogelijkheden van de computer voor het geven van onderwijs-op-maat. Of leraren die mogelijkheden optimaal benutten, is overigens de vraag. Uit een onderzoek onder gebruikers van computerprogramma's voor het aanvankelijk lezen blijkt dat veel leraren in feite alle leerlingen, ongeacht hun niveau, ongeveer even lang met de computer laten oefenen (Blok, Otter & Overmaat, 1999). Leraren hebben in beginsel allerlei mogelijkheden om via de computer het leren te bevorderen, maar ervaringen in onder meer Engeland wijzen uit dat ze hierbij intensief moeten worden ondersteund (Higgins, 2003; Moseley e.a., 1999). Alleen maar computers en software de klas indragen, leidt niet tot effectiever onderwijs.

De effectiviteit van nieuwe beoordelingsmethodieken

Veel onderwijskundigen en onderwijsgeevenden menen dat een nieuwe vorm van onderwijs een nieuwe vorm van evaluatie met zich meebrengt. In geval van zelfverantwoordelijk leren in authentieke betekenisvolle contexten, waarin naast kennisoverdracht veel aandacht is voor het leerproces, kan niet volstaan worden met het afnemen van kennisgerichte of reproductiegerichte toetsen (Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2002). Het uitsluitend hanteren van dergelijke toetsen zal leerlingen niet stimuleren tot het veranderen van hun leergedrag in een gewenste richting (Dochy, Segers & De Rijdt, 2002). Uit onderzoek is bekend dat wat leerlingen van het gevolgde onderwijs meekrijgen, in hoge mate verband houdt met de inhoud en wijze van toetsing (zie bijvoorbeeld Van Rossum e.a., 1985). Het gaat zeker niet te ver om te stellen dat een overgang naar het nieuwe leren zonder dat de toetsing verandert, de meerwaarde van een dergelijke onderwijskundige innovatie in feite tenietdoet.

Vanuit de constructivistische invalshoek is gezocht naar nieuwe beoordelingsmethodieken (zie Birenbaum, 1996; Elshout-Mohr & Oostdam, 2001). In deze methodieken, veelal aangeduid met het koepelbegrip assessment, krijgt zowel het product als het leerproces een duidelijke plaats en wordt er meer recht gedaan aan de individuele behoeften van de leerder. Een van de centrale instrumenten uit deze assessmentcultuur waartoe wij ons hier beperken, is het portfolio.

Het portfolio is ondertussen in bijna alle onderwijstypen wel geïntroduceerd en vindt steeds meer zijn weg in het basisonderwijs.

In de literatuur wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen typen portfolio's die qua inhoud, doel en toepassing van elkaar verschillen (Janssens, Boes & Wante, 2002; Meeus, Van Looy & Van Petegem, 2005; Tillema & Smith, 2000). Veel portfolio's hebben een dubbelfunctie. Ze moeten enerzijds het leerproces faciliteren (de ontwikkelingsfunctie) en anderzijds de leerling in staat stellen zichzelf kenbaar te maken aan personen die hen begeleiden en beoordelen (de presentatiefunctie). Het ontwikkelingsportfolio zet leerlingen aan om te reflecteren op het eigen werk, de gemaakte keuzes en de gestelde leerdoelen. Het presentatieportfolio biedt leerlingen gelegenheid allerhande documenten en afbeeldingen op te nemen, waarmee ze aantonen dat ze zich bepaalde vaardigheden of competenties hebben eigen gemaakt.

Er zijn uiteenlopende publicaties over de functie en vormgeving van portfolio's in de verschillende onderwijscontexten (zie bijvoorbeeld Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2002; Elshout-Mohr, Oostdam & Overmaat, 2002). Het gaat daarbij vooral om het beroepsonderwijs. Over het gebruik van portfolio's in het basisonderwijs verschijnen slechts sporadisch artikelen in vaktijdschriften (zie bijvoorbeeld Broeder & Aarts, 2005). Daarnaast wordt er steeds meer onderzoek gedaan naar de betrouwbaarheid van het portfolio in het kader van evaluaties binnen het onderwijs (Dierick, Dochy & Watering, 2001).

Onderzoek naar de effecten van het inzetten van een portfolio op de motivatie, het leerproces en de leeropbrengsten van leerlingen is schaars. Bovendien gaat het altijd om het hoger onderwijs en niet om het basisonderwijs of voortgezet onderwijs. Recentelijk is door Boes en Wante (2001) onderzoek gedaan naar het effect van een portfolio op de kwaliteit van de reflectie op het eigen leren door studenten van de lerarenopleiding. Daaruit kwam onder andere naar voren dat het samenstellen van een portfolio de betrokken studenten duidelijk maakt, welke leerprocessen ze doorlopen en welke competenties ze zich eigen hebben gemaakt. Dit had een positieve invloed op de motivatie en het gevoel van eigenwaarde. Tegelijkertijd werd duidelijk dat de inhoud van het portfolio een goede weerspiegeling is van de werkelijke reflectie door studenten en dat zij zich niet laten leiden door verwachtingen van hun docent of begeleider. Wel moet daarbij worden aangetekend dat het in het kader van het onderzoek ging om een ontwikkelingsportfolio en dat er geen summatieve beoordeling aan het portfolio was

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

verbonden. Een minder positieve uitkomst van het onderzoek was dat het werken met een portfolio bijzonder tijdsintensief was voor zowel de studenten als de begeleidende docenten. Onderzoek van Elshout-Mohr e.a. (2004) op de lerarenopleiding van de Educatieve Faculteit Amsterdam liet zien dat het inzetten van een portfolio in de opleiding op de nodige praktische problemen stuit. Zo werkten studenten weinig regelmatig aan het bijhouden van hun portfolio en vonden docenten het lastig om stimulerende opdrachten te verzinnen die studenten konden helpen bij de zelfsturing van hun leerproces. Studenten zagen het portfolio ook als een instrument dat door de opleiding werd opgelegd en voelden zich daardoor minder eigenaar. Dit werd mede veroorzaakt doordat van studenten gevraagd werd om te rapporteren over vorderingen ten aanzien van door de opleiding gestelde competenties, terwijl tegelijkertijd veel nadruk werd gelegd op het stellen van eigen leerdoelen. De resultaten over de leeropbrengsten van het portfolio gebruik waren wat teleurstellend. Er was slechts in beperkte mate sprake van een positief effect van portfolio gebruik op het aanleren van vaardigheden als zelfsturing en zelfreflectie. De meetinstrumenten die binnen dit onderzoek gebruikt zijn, behoeven echter nog verdere ontwikkeling en validering.

Gezien de huidige stand van zaken zou het de moeite waard zijn als er meer empirisch onderzoek gedaan wordt naar de effecten van portfolio gebruik op veronderstelde leeropbrengsten. De groeiende inzet van portfolio's in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs rechtvaardigt dat dergelijk onderzoek zich ook richt op deze onderwijssectoren.

4 Opzet van de verdiepingsstudie

Hoe ziet het nieuwe leren op de basisschool er uit en hoe groot is de variatie tussen scholen die het nieuwe leren in praktijk brengen? Deze vragen vormden de leidraad voor de verdiepingsstudie. Bij de verdiepingsstudie zijn acht scholen betrokken geweest, die alle een of andere vorm van het nieuwe leren in praktijk brengen. Op elke school verrichtten wij een zo geheten gevalstudie. We bestudeerden beschikbare documenten zoals de schoolgids en het schoolplan, we voerden gesprekken met de directie, teamleden en ouders, en we observeerden tijdens activiteiten met leerlingen. Vervolgens maakten we van elke school een kort portret, waarin we met name ingingen op de vorm die het nieuwe leren op de school gekregen heeft.

Schoolkeuze

Voor de verdiepingsstudie zochten we scholen die wat betreft de invoering van het nieuwe leren voorop lopen, of in elk geval al wat verder gevorderd zijn. Ook streefden we naar variatie in verschijningsvormen. Met behulp van velddeskundigen is een groslijst aangelegd van scholen die in beginsel in aanmerking zouden kunnen komen. Aan de lijst is bijgedragen door medewerkers van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW), de Inspectie van het Onderwijs, Q*Primair en de landelijke pedagogische centra. De uiteindelijke lijst telde omstreeks vijftig basisscholen, waaronder vijf scholen voor speciaal basisonderwijs. Er was een aanzienlijke overlap in de lijsten die ons werden aangereikt. Bijna de helft van de scholen kwam op meer dan één lijst voor.

Over de scholen die meermalen genoemd zijn, hebben wij via internet nadere informatie verzameld. De meeste scholen onderhouden tegenwoordig een webstek met relevante informatie over de werkwijze van de school. Scholen die nog niet zo ver waren, hebben we via de telefoon om nadere informatie verzocht. Langs deze wegen konden we ons een indruk vormen van de diversiteit in verschijningsvormen van het nieuwe leren. Het bleek dat sommige scholen ook bij andere onderwijsvernieuwingen betrokken waren, zoals de brede school, ervaringsgericht onderwijs, teamonderwijs-op-maat of verbreding techniek basisonderwijs.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

In goed overleg met het Ministerie van OCW zijn twee schoollijsten samengesteld, een hoofdlijst met tien scholen en een reservelijst met vijf scholen. De scholen zijn zo gekozen dat ze een brede dwarsdoorsnede vormen van het nieuwe leren in de basisschool. We hebben de scholen schriftelijk gevraagd of ze bereid waren aan de verdiepingsstudie deel te nemen. Aanvankelijk benaderden we alleen de scholen van onze hoofdlijst. Van de tien scholen op deze lijst waren er zeven bereid aan het onderzoek deel te nemen. Omdat we ook graag een school voor speciaal basisonderwijs bij het onderzoek wilden betrekken, hebben we van de reservelijst ook nog twee scholen benaderd, waarvan er één bereid bleek op ons verzoek in te gaan. Het totale aantal benaderde scholen bedroeg derhalve twaalf, waarvan er acht daadwerkelijk hebben deelgenomen aan de verdiepingsstudie (zie Tabel 4.1). Het responspercentage bedraagt derhalve 67 procent. Redenen voor weigering waren: onvoldoende meerwaarde voor de school zelf (éénmaal), een op handen zijnde verhuizing van de school (éénmaal) en grote werkdruk in verband met ziekte (eveneens éénmaal). De vierde weigering had als achtergrond, dat het schoolbestuur de school buiten elke publiciteit wilde houden.

Een opvallend gegeven is dat slechts een van de acht scholen expliciet de term het nieuwe leren gebruikt, namelijk Wittering.nl. Andere scholen gebruiken andere termen om de onderwijsvernieuwing te karakteriseren, waaronder het winitaconcept (Blijvliet), 'met kinderen leren' (de Hasselbraam, De Stuifhoek), de leerwerkplaatsenaanpak (Sjalom) en meervoudige intelligentie (De Wichelroede) – zie verder tabel 4.1. Hieruit kan worden afgeleid, dat onze steekproef een brede invulling geeft aan het nieuwe leren. Dat is overigens ook expliciet beoogd. Maar tegelijkertijd tekent het de terminologische verwarring die er rond het nieuwe leren bestaat. Termen die ogenschijnlijk weinig met elkaar te maken hebben, blijken toch tot gemeenschappelijke basisprincipes teruggevoerd te kunnen worden (zie hiervoor hoofdstuk 5).

Het is wellicht nog nuttig op te merken, dat de representativiteit van de uiteindelijk bezochte scholen moeilijk in te schatten is, ondanks het acceptabele responspercentage. Weliswaar vertegenwoordigen de scholen uiteenlopende verschijningsvormen, maar in statistische zin behoeft er geen sprake te zijn van representativiteit. In feite vormen de scholen slechts een gelegenheidssteekproef. Een bijkomende overweging is dat er op de meeste bezochte scholen sprake is van een voortschrijdende schoolontwikkeling. Bevindingen op basis van het schooljaar 2005-2006 kunnen een jaar later al weer zijn achterhaald. Maar zo lang

men zich het voorbehoud ten aanzien van de representativiteit voor ogen houdt, behoeft dat geen ernstige beperking te zijn.

Tabel 4.1 Deelnemende scholen aan de verdiepingsstudie

Naam, vestigingsplaats	Korte karakteristiek
Blijvliet, Rotterdam (deelgemeente Bloemhof/Hillesluis)	Wanitaproject; brede school
de Hasselbraam, Etten-Leur	Met kinderen leren (KPC Groep); team-onderwijs-op-maat
De Meander, Ede	De ontdekkers; een basisschool voor de 21e eeuw (CPS); teamonderwijs-op-maat
SBO Sjalom, Zaandijk	Leerwerkplaatsen (APS); werkt samen t.b.v. ontwikkeling van een brede opvang voor lln. met ernstige gedragsproblemen
De Stuifhoek, Made	Met kinderen leren (KPC Groep)
De Wichelroede, Udenhout	Meervoudige intelligentie; verbreding techniek basisonderwijs
Wittering.nl, Rosmalen	Het nieuwe leren (KPC Groep)
Wonderwijs, Loenen	Iederwijs

Gegevensverzameling

De gegevensverzameling heeft plaatsgehad in november en december 2005. In die periode zijn alle acht scholen gedurende een dag bezocht door twee van de auteurs van dit rapport. Ter voorbereiding op het schoolbezoek bestudeerden we documenten over de school, waaronder de schoolgids en het schoolplan. In een aantal gevallen voorzag de schooldirectie ons van verdere documentatie, zoals het jaarplan of verslagen over uitgevoerde projecten. Ook de webstek van sommige scholen bleek een nuttige informatiebron. Verder namen we kennis van de beschikbare rapporten van de Inspectie van het Onderwijs.

Tijdens het schoolbezoek voerden we vraaggesprekken met de directie, met teamleden uit de verschillende bouwen en met ouders. Ook observeerden we activiteiten met leerlingen en soms voerden we met hen ook korte gesprekken en kregen we inzage in hun werk of portfolio. De volgorde van de gesprekken en observaties varieerde. Op sommige scholen begonnen we met het directiegesprek, op andere scholen maakten we eerst een activiteit met leerlingen mee. Een en ander werd bepaald door het dagprogramma dat de school op ons verzoek had voorbereid. We hebben de school zoveel mogelijk de vrije hand gelaten bij de invulling van het programma en bij de keuze van de gesprekspartners. Wat betreft

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

de teamleden hadden we tevoren aangegeven, dat we een spreiding over de verschillende bouwen wenselijk vonden. In de praktijk kwam het er vaak op neer dat we onze gesprekken met bouwcoördinatoren voerden. Wat betreft de ouders hadden we geen andere wensen dan dat het er minimaal twee moesten zijn. De door de school aangezochte ouders bleken veelal een functie te vervullen in de ouderraad of de medezeggenschapsraad. De oudergesprekken zijn steeds gevoerd als één groepsgesprek. De gesprekken met teamleden zijn ook als groepsgesprek gevoerd, maar op sommige scholen gesplitst in een ouderbouwgesprek en een bovenbouwgesprek. De vraaggesprekken zijn gevoerd aan de hand van een onderwerpenlijst: motieven om te kiezen voor het nieuwe leren, de belangrijkste kenmerken van de gekozen vorm, het draagvlak in de school, de invoeringsgeschiedenis, nagestreefde doelen, betrokken leerplandelen en leerjaren, ondervonden moeilijkheden (wel en nog niet opgelost), participerende instellingen, betrokkenheid van ouders en leerlingen, herkenbaarheid van de uitgangspunten in de praktische uitwerking, toetsing en registratie van de bereikte effecten, daadwerkelijk gerealiseerde leeropbrengsten (zie Bijlage 1).

Een vast onderdeel van elk schoolbezoek was de invulling van de zelfscoringslijst 'Het nieuwe leren'. Deze lijst biedt scholen de gelegenheid de eigen onderwijsaanpak te karakteriseren aan de hand van de zes dimensies van het nieuwe leren die we in hoofdstuk twee presenteerden. Voor elke dimensie luidt de vraag: 'In welke mate is dit uitgangspunt op uw school gerealiseerd? (0 = helemaal niet; 100 = in alle mogelijke opzichten)'. Ter verduidelijking zijn bij elke dimensie voorbeelden toegevoegd (zie Bijlage 2). De zelfscoringslijst is op elke school door een of meer informanten – directieleden, bouwcoördinatoren of leraren – ingevuld.

Verwerking van de gegevens

Tijdens de gesprekken en observaties hebben we aantekeningen gemaakt. Deze vormden, samen met de beschikbare documentatie over de school, de basis voor conceptschoolbeschrijvingen. De beschrijvingen hebben een vaste opbouw in vijf hoofdrubrieken:

- a. Schoolcontext (bestuur, directie, team, leerlingenpopulatie, huisvesting, oordeel Inspectie van het Onderwijs)
- b. Invoeringsgeschiedenis

- c. Vormgeving van het nieuwe leren
- d. Bestreken dimensies (weergave van de zelfscoring)
- e. Toekomstige uitdagingen

De lengte van de beschrijvingen loopt uiteen van circa 2300 tot 3400 woorden (ongeveer zeven tot elf pagina's). We hebben ze ter autorisatie aan de scholen aangeboden. Alle acht scholen hebben de gelegenheid benut om het verslag over hun school aan te vullen en te verbeteren. Sommige scholen volstonden met slechts enkele aanpassingen, andere scholen deden talrijke suggesties. Alle voorstellen voor aanvullingen en verbeteringen zijn door ons uitgevoerd. De geaccordeerde verslagen zijn opgenomen als bijlage 3.

We hebben afzonderlijke aandacht besteed aan de zelfscoringen van de informanten. Een relevante vraag is uiteraard of de zelfscoringen per school in redelijke mate met elkaar overeenstemmen. Daarom berekenden wij 'Kendall's coefficient of concordance W', die een directe maat geeft voor de overeenstemming en die bovendien statistisch getoetst kan worden (Siegel, 1956). Het bereik van W loopt van 0 (er is geen enkele overeenstemming) tot 1 (de overeenstemming is perfect). In het onderhavige geval varieert W tussen .51 voor de Hasselbraam en 1.00 voor De Wichelroede (zie Tabel 4.2). Hoewel W niet in alle gevallen op het .05-niveau significant van nul verschilt, is de overeenstemming toch van een redelijk tot hoog niveau.

Tabel 4.2 De overeenstemming tussen de informanten van de afzonderlijke scholen over de zelfbeoordelingen ten aanzien van de zes dimensies van het nieuwe leren, uitgedrukt als 'Kendall's coefficient of concordance W'

School	Aantal informanten	Kendall's W	Significantie
Blijvliet	5	.71	.00
de Hasselbraam	3	.51	.18
De Meander	4	.62	.03
Sjalom	4	.64	.03
De Stuiifhoek	3	.62	.10
De Wichelroede	2	1.00	.08
Wittering.nl	1	-- ^a	-- ^a
Wonderwijs	2	.79	.16

^a Kendall's W is niet berekend, omdat slechts een informant beschikbaar was.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

In het volgende hoofdstuk behandelen we de resultaten van de verdiepingsstudie. We laten zien hoe het nieuwe leren op basisscholen vorm krijgt en welke variëteit wij op de acht betrokken scholen hebben aangetroffen. De behandeling in hoofdstuk vijf is in hoofdzaak gebaseerd op de geaccordeerde schoolbeschrijvingen, soms aangevuld met gegevens afkomstig uit de documentatie die de school ons zelf beschikbaar heeft gesteld.

5 Resultaten van de verdiepingsstudie

5.1 Een algemene karakteristiek van de scholen

De bezochte scholen vormen in veel opzichten een gevarieerde steekproef. In deze paragraaf besteden we aandacht aan de denominatie, de leerlingenpopulatie, de manier waarop leerlingen over stamgroepen of basisgroepen verdeeld zijn, de huisvesting, de beschikbaarheid van additionele financiering en het oordeel van de Inspectie van het Onderwijs over de onderwijskwaliteit.

De onderzoeksgroep bestaat uit acht basisscholen, inclusief een school voor speciaal basisonderwijs (Sjalom, een voormalige lom-school). Een school is openbaar (Blijvliet), een andere biedt particulier onderwijs (Wonderwijs). De overige zes scholen behoren tot het bijzondere onderwijs, veelal op katholieke grondslag, behalve De Meander die protestants-christelijk onderwijs biedt.

Het leerlingenaantal op de scholen varieert tussen 28 en 460. Er zijn twee kleine scholen met slechts enkele tientallen leerlingen (Wittering.nl, Wonderwijs), drie scholen met een omvang tussen de 150 en 250 leerlingen (Blijvliet, De Meander, Sjalom) en drie scholen met 400 of meer leerlingen (de Hasselbraam, De Stuifhoek, De Wichelroede). Blijvliet heeft een nagenoeg geheel allochtone leerlingenpopulatie. Daarentegen tellen drie andere scholen nauwelijks leerlingen uit een van de achtstandscategorieën (De Meander, Wittering.nl, Wonderwijs). De andere drie scholen (de Hasselbraam, De Stuifhoek, De Wichelroede) hebben een gemengde bevolking.

Op vier scholen is de groepssamenstelling heteroog naar leeftijd (De Meander, Sjalom, Wittering.nl en Wonderwijs). Drie andere scholen hebben heterogene 1/2-combinaties, gevolgd door groepen die leerjaargewijs zijn samengesteld, met uitzondering van een incidentele combinatiegroep (Blijvliet, De Stuifhoek, De Wichelroede). De Hasselbraam neemt wat betreft de groepeeringsvorm een bijzondere positie in. De school heeft heterogene groepen 1/2/3, gevolgd door heterogene 4/5-combinaties en afzonderlijke jaargroepen voor leerjaar 6, 7 en 8. Gezien de transitiefase waarin de school verkeert, zullen de bovenbouwgroepen over enkele jaren eveneens heteroog zijn samengesteld.

Scholen verschillen in de mate waarin ze hun huisvesting passend vinden. Drie scholen ervaren de eigen huisvesting niet als een belemmering voor de

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

nagestreefde werkwijze (De Meander, Wittering.nl, Wonderwijs). De eerst genoemde school heeft onlangs een nieuw schoolgebouw betrokken, bij het ontwerp waarvan rekening is gehouden met het onderwijsconcept van de school. Wittering.nl huist in noodlokalen die voldoende flexibiliteit bieden. Wonderwijs heeft een voormalige papiervakhschool omgebouwd tot een passende leef/werkomgeving. De andere scholen hebben weliswaar min of meer ingrijpende aanpassingen gedaan in verband met de nieuwe werkwijze, maar beschouwen de huisvesting toch nog steeds als een beperking. Verscheidene scholen merken op, dat de nieuwe werkwijze niet alleen om een andere indeling vraagt, maar ook om extra vierkante meters. Drie scholen zijn nog extra gehandicapt, omdat ze over twee locaties zijn verdeeld (de Hasselbraam, Sjalom, De Wichelroede). Al met al vormt de huisvesting voor de meeste scholen in onze steekproef een serieus probleem.

Het merendeel van de scholen heeft van het bestuur een extra financiële impuls gekregen, voor huisvesting, boventallige formatie of scholing en begeleiding. Sommige scholen zijn bovendien 'om niet' ondersteund door een van de landelijke pedagogische centra (waaronder De Meander en Wittering.nl). Wij hebben geen poging gedaan de omvang van de extra investeringen te schatten. Zulks is moeilijk, mede omdat onze gesprekspartners niet altijd goed op de hoogte bleken van de extra middelen waarover ze konden beschikken. Maar ook zonder een meer precieze schatting is duidelijk, dat realisatie van het nieuwe leren om een extra financiële impuls vraagt. Sommige scholen moeten het zonder extra middelen stellen, maar slagen er via creatief boekhouden (in de positieve connotatie!), sponsoring en vriendendiensten in toch iets extra's voor elkaar te krijgen. Wonderwijs neemt als particuliere school een bijzondere positie in. Alle kosten worden door de ouders gedragen en de school beschikt derhalve over veel bescheidener middelen dan de zeven andere scholen, die overheidsbekostiging ontvangen.

Voor zeven scholen beschikten we over een recente rapportage van de Inspectie van het Onderwijs, drie maal op basis van een jaaronderzoek, vier maal op basis van het uitgebreidere periodieke kwaliteitsonderzoek. Wonderwijs neemt ook in dit opzicht een bijzondere positie in, omdat de Inspectie de school weliswaar heeft aangemerkt als een school in de zin van de Leerplichtwet, maar geen uitspraak heeft gedaan over de onderwijskwaliteit. In alle andere gevallen komt de Inspectie tot een positief oordeel. In de meeste rapporten worden ook positieve woorden gesproken over de richting van de schoolontwikkeling en de ernst waarmee de school zich hiervoor inzet. Dat neemt niet weg dat de rapporten ook

kritische passages bevatten, bijvoorbeeld over het ontbreken van een gemeenschappelijke visie, leerresultaten die in sommige groepen te laag zijn, onvoldoende aandacht voor de omgang met verschillen tussen leerlingen en een gebrekkige borging van de vernieuwde werkwijze.

5.2 Motieven, invoeringsgeschiedenissen en uitdagingen

In de vorige paragraaf over enkele aspecten van de schoolcontext schreven we al dat de scholen in onze steekproef aanzienlijk variëren. Dat blijkt ook te gelden voor de motieven die scholen hanteren, voor de invoeringsgeschiedenissen en voor de uitdagingen waarvoor de schoolleiders zich gesteld zien.

De scholen noemen uiteenlopende motieven voor de vernieuwing. Sommige scholen hebben te maken gekregen met een veranderde leerlingenpopulatie en hebben hun onderwijs daaraan zo goed mogelijk aangepast, onder andere door een verbreding van het onderwijsaanbod na te streven (Blijvliet, Sjalom). Verbreding van het aanbod is een motief dat ook door De Wichelroede is genoemd, maar daar hangt het motief samen met een herwaardering van handarbeid ten opzichte van hoofdarbeid. Enkele scholen motiveren de vernieuwing vanuit de vaststelling dat de moderne samenleving nieuwe competenties vraagt, zoals samenwerken, verantwoording dragen en keuzes maken (onder andere De Meander, De Wichelroede, Wittering.nl en Wonderwijs). Een regelmatig gehoord motief is ook dat de school zo goed mogelijk tegemoet dient te komen aan de natuurlijke ontwikkelingsdrang van kinderen en dat deze drang niet te zeer dient te worden ingeperkt door leraargestuurde activiteiten (bijvoorbeeld De Meander, Wonderwijs). Hiermee hangt samen dat leerlingen meer ruimte moeten krijgen voor zelfregulatie. Het meest centrale motief is misschien wel dat het traditionele onderwijs te weinig aandacht heeft voor verschillen tussen leerlingen. Dit motief is door alle scholen wel in de een of andere vorm naar voren gebracht. Men neemt afstand van de traditionele klassikale werkwijze en richt zich op de vormgeving van een alternatief, dat meer recht doet aan de interesses en mogelijkheden van leerlingen.

Drie van de acht scholen zijn nieuw en hebben van begin af aan gekozen voor een vernieuwend onderwijsconcept: De Meander, Wittering.nl en Wonderwijs. Alle drie deze scholen zijn klein begonnen, met slechts een handvol leerlingen. De andere vijf scholen zijn scholen die al langer bestaan en die in de

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

afgelopen jaren besloten hebben de onderwijsaanpak min of meer ingrijpend te veranderen. Die laatste omstandigheid blijkt extra moeilijkheden met zich mee te brengen. Er is namelijk al een gebouw en er zijn al leraren en ouders, die eerder met bepaalde verwachtingen voor de school hebben gekozen. De bestaande scholen moesten derhalve niet alleen een nieuw onderwijsconcept neerzetten, maar ze moesten ook weerstanden overwinnen. Ook al worden de argumenten zorgvuldig naar voren gebracht en de te nemen stappen in goed overleg voorbereid, verandering roept op zijn minst onzekerheid op. Wij troffen op alle getransformeerde scholen indicaties aan, dat veranderen gecompliceerd is en dat nog niet alle moeilijkheden zijn opgelost. De huisvesting is nog steeds een probleem, er zijn leraren die moeite hebben met de vernieuwing en onder ouders bestaat soms nog een zekere gereserveerdheid. De drie nieuwe scholen hebben van zulke remmen of complicaties geen last. Nieuwe leraren weten waaraan ze beginnen, en geïnteresseerde ouders kunnen het nieuwe onderwijs aanschouwen, alvorens tot inschrijving te besluiten. Toch merken ook de nieuwe scholen, dat zeker niet alle ouders positief tegenover onderwijsvernieuwing staan. Een overtuigende en betrouwbare positionering is ook voor deze scholen hard nodig om voor voldoende ouders aantrekkelijk te zijn.

Alle vijf de bestaande scholen hebben ervoor gekozen de vernieuwing geleidelijk in te voeren, al zijn er verschillen in de manier waarop. Op twee scholen zijn de vernieuwingen vanuit de onderbouw ingevoerd, de Hasselbraam en De Stuifhoek. Voordeel hiervan is dat de verandering minder ingrijpend en beter beheersbaar is. Leerlingen groeien als het ware organisch mee in de nieuwe aanpak. Nadeel is dat de invoering zich over een langere tijd uitstrekt en dat lang onduidelijk blijft welke vorm de vernieuwing in de midden- en bovenbouw zal krijgen. Op Sjalom is de vernieuwing juist vanuit de bovenbouw ingevoerd, een half jaar later gevolgd door de middenbouw. Op deze school is de onderbouw tot nu toe buiten de vernieuwing gebleven. Ook Blijvliet en De Wichelroede hebben de vernieuwing geleidelijk ingevoerd. Op Blijvliet vormt het kunstonderwijs een belangrijk aangrijpingspunt voor een vernieuwing die uiteindelijk alle schoolvakken moet gaan bestrijken. Op De Wichelroede fungeren de techniekkasten en het concept meervoudige intelligentie op een vergelijkbare manier als katalysator. Op beide scholen zijn alle groepen, vanaf onderbouw tot en met de bovenbouw, van begin af aan bij de vernieuwing betrokken geweest. Dat biedt het voordeel dat de vernieuwing van begin af aan een teambrede onderneming is.

Op alle scholen is de vernieuwing van tamelijk recente datum en nog niet meer dan tien jaar oud. De Wichelroede noemt 1995 als startjaar voor het werken met leskisten techniek. De Hasselbraam en De Stuifhoek geven 1998, respectievelijk 1999 als jaar van instap in het KPC-project Werken met Kinderen. Alle andere scholen noemen 2000 of een later jaar als startjaar. Sjalom en Wittering.nl zijn van de acht scholen het laatst met de vernieuwing gestart, namelijk in het schooljaar 2004/2005. Voor de al langer bestaande school Sjalom vormde het genoemde schooljaar de start van de leerwerkplaatsenaanpak. Wittering.nl opende in dat jaar voor het eerst de deuren. In beide gevallen zijn aan de feitelijke start nog twee of drie ontwerpjaren voorafgegaan. Toch vertellen de aangegeven startjaren maar een deel van het verhaal. Alle schoolleiders zijn al heel lang in het onderwijs werkzaam, vaak meer dan 30 jaar. Het zijn mensen die veelal reeds beduidend langer aan onderwijsvernieuwing werken. Ze paren een grote inzet aan een expertise of ervaringswijsheid die tientallen jaren omspannt.

Een interessant gegeven is drie van de acht scholen in een fusie betrokken zijn (Sjalom) of zijn geweest (de Hasselbraam, De Wichelroede). Een fusie brengt met zich mee dat uit twee, soms tamelijk verschillende teams een samenhangend nieuw team moet worden gesmeed. De ontwikkeling van een nieuwe en gedeelde onderwijsvisie kan daarbij behulpzaam zijn. Op alle drie de betrokken scholen werd inderdaad aangegeven, dat de fusie het proces van schoolontwikkeling op gang heeft gebracht, dan wel versneld.

Wij vroegen de schoolleiders onder meer naar de uitdagingen waar hun school de komende jaren voor staat. De antwoorden maken duidelijk dat geen van hen de gerealiseerde vernieuwing als een eindpunt beschouwt. Het laat zich dan ook aanzien dat de scholen ook de komende jaren nog veel zullen investeren in verdere schoolontwikkeling. De schoolleiders noemden een reeks van onderwerpen, waaronder de introductie van een leerlingportfolio (Blijvliet, Wittering.nl), de afstemming tussen leerlingvolgsysteem en leerlingportfolio (De Meander, de Hasselbraam, Wittering.nl), de inrichting van een voorbereide leeromgeving (de Hasselbraam, Sjalom), de balans tussen vraaggestuurde en aanbodgestuurde activiteiten (De Meander, Sjalom, De Stuifhoek), de implementatie van de uitgangspunten naar andere vakken (Blijvliet, De Wichelroede, Wittering.nl) en meer handen op de werkvloer (Sjalom, De Wichelroede, Wonderwijs). Zouden we alle genoemde onderwerpen opsommen, dan zou de lijst nog beduidend langer worden.

5.3 Dimensie 1: Aandacht voor zelfregulatie en metacognitie

Er zijn uiteraard uiteenlopende mogelijkheden om aandacht te besteden aan zelfregulatie en metacognitie (zie de voorbeelden die zijn genoemd op de zelfscoringslijst, bijlage 2). Scholen kunnen leerlingen hulpmiddelen aanbieden bij het plannen en uitvoeren van leertaken, ze kunnen aandacht schenken aan procesaspecten van leren, ze kunnen studielessen aanbieden en ze kunnen leerlingen activeren bij evaluatietaken. Niet al deze mogelijkheden kwamen we in de praktijk tegen. De bezochte scholen leggen het accent op het leren plannen van leertaken en het aanbieden van hulpmiddelen daarvoor. Daarnaast is er één school, De Meander, die leerlingen bij de beoordeling van de eigen ontwikkeling een taak geeft. Beide vormen lichten we hier kort toe.

Gemeenschappelijk in de aanpak van de bezochte scholen is dat ze op vaste momenten keuze-uren of keuzetijden hanteren. Op Blijvliet is het aantal keuzetijden beperkt tot één of twee dagdelen per week. Op de andere scholen is keuzetijd een dagelijks onderdeel, naast tijden waarop niet gekozen kan worden. Wonderwijs kent als enige school uitsluitend keuzetijd. Leerlingen daar zijn de hele schooldag vrij in de keuze van hun activiteiten. Enkele scholen bieden de leerlingen steun bij de planning van keuzeactiviteiten. Zo werken de leerlingen op Blijvliet vanaf groep 4 met een dagplan, waarop is aangetekend welke activiteiten er die dag van hen worden verwacht. In hogere leerjaren wordt het dagplan een weekplan. De Hasselbraam hanteert in de onderbouw (heterogene 1/2/3-combinaties) iets vergelijkbaars. Leerlingen houden zelf een registratieboekje bij waarin ze hun keuzes aangeven. Voor leerlingen die dat nog moeilijk vinden, gebruikt de school het zogenoemd planningsboekje, waarin verplichte activiteiten worden aangegeven. In de midden- en bovenbouw werken de leerlingen van De Hasselbraam met een wekelijkse contractbrief. In de brief staan afspraken over opdrachten die de leerling in de betreffende week moeten maken. Leerlingen die geen instructie nodig hebben of denken te hebben, kunnen meteen aan de slag en de taken in eigen volgorde en tempo afwerken. Andere scholen die leerlingen dag- en weektaken aanbieden, zijn De Stuifhoek en Wittering.nl.

Een ander type planningshulp is gericht op de uitvoering van afzonderlijke taken. Wij kwamen voorbeelden hiervan tegen op Blijvliet en Sjalom, maar wellicht bieden ook andere scholen dit type planningshulp aan. Op Blijvliet leren kinderen onderzoeksvragen te formuleren als start voor een miniproject. Hierbij

worden ze uiteraard begeleid door hun leraren. Als de vraag eenmaal goed op papier staat, pakken de leerlingen de zogenoemde plannenmaker erbij. Op dit formulier geven ze stap voor stap aan, hoe ze hun onderzoeksvraag denken te beantwoorden. Op Sjalom, waar de leerlingen zich tweemaal daags over leerwerkplaatsen of ateliers verdelen, gebruiken de leerlingen een stappenplan. Het is een formulier waarop ze aangeven, wat ze in het atelier willen gaan doen, met wie ze willen samenwerken en welke aanpak ze kiezen. Op een tweede deel van het formulier is ruimte voor verslaglegging achteraf.

Op De Meander heeft het leerlingenportfolio een belangrijke plaats gekregen (zie ook paragraaf 5.8). Bij de inrichting daarvan hebben leerlingen een eigen stem. Ze bepalen zelf welke werkstukken in aanmerking komen voor opname in het presentatiedeel. In dit deel horen alleen de werkstukken waarmee ze hun eigen ontwikkeling denken te kunnen documenteren. Dat vraagt van leerlingen, dat ze ten aanzien van deze ontwikkeling een reflectieve houding innemen. In het gesprek dat leerlingen met de leraar over het portfolio hebben, moeten ze van elk werkstuk kunnen uitleggen hoe het tot stand gekomen is en waarom het opgenomen is in het presentatiedeel. Leerlingen hebben bovendien ook onderling gesprekken over hun portfolio. Dat biedt ze tevens inzicht in de ontwikkeling van anderen, hetgeen verrijkend kan zijn voor het zelfinzicht.

De zelfbeoordelingen van de scholen laten zien dat alle scholen redelijk tot veel aandacht schenken aan zelfregulatie en metacognitie. Ze vinden het een belangrijk aspect van hun vernieuwde aanpak, al zijn er natuurlijk ook verschillen. De scores variëren tussen 55 voor Sjalom en 95 voor Wonderwijs (tabel 5.1). Er is bij ons enige aarzeling of de zelfbeoordelingen voldoende recht doen aan de werkelijkheid. De hoge score die Wonderwijs zichzelf geeft, betekent in feite dat leerlingen hier alle mogelijkheden hebben hun leergedrag te reguleren. Maar ze worden daarin alleen ondersteund, als de leerling daar om vraagt. Dat is anders dan op de meeste andere scholen, die leerlingen planningsinstrumenten aanbieden of die leerlingen expliciet vragen op hun leren te reflecteren, zoals met name op De Meander gebeurt. Qua doelstelling zijn er wellicht niet heel grote verschillen, maar die zijn er wel in de weg die scholen kiezen.

Tabel 5.1 Zelfbeoordelingen van de bezochte scholen op de eerste dimensie van het nieuwe leren 'Er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie' (gemiddelden per school, afgerond op vijftallen; 0 = helemaal niet gerealiseerd, 100 = helemaal gerealiseerd)

	School						
Blijvliet	De Hassel- braam	De Mean- der	Sjalom	De Stuif- hoek	De Wi- chel-roede	Witte- ring.nl	Won- derwijs
60	70	85	55	75	80	90	95

5.4 Dimensie 2: Ruimte voor zelfverantwoordelijk leren

Als leraren leerlingen ruimte bieden bij de vormgeving van het leren, kan er sprake zijn van zelfverantwoordelijk leren. Hoe meer ruimte, des te groter is de verantwoordelijkheid van de leerlingen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld vrij zijn in de keuze van het tempo, of van de doelstellingen waaraan ze willen werken. Ze kunnen wellicht ook vrij gelaten worden in de keuze of ze instructie willen, of dat ze op eigen kracht verder willen proberen te komen, bijvoorbeeld via onderzoekend of ontdekkend leren. De functie van de leerkracht verschuift dan richting begeleiding. In de zelfbeoordelinglijst hebben wij voorbeelden opgenomen van dit zelfverantwoordelijke leren (zie bijlage 2). Op alle bezochte scholen troffen wij zulke voorbeelden aan. Het is op alle scholen zelfs een kernelement, al zijn er uiteraard wel verschillen in de mate waarin scholen ruimte maken voor zelfverantwoordelijk leren. Op de meeste scholen beperkt het zelfverantwoordelijke leren zich tot de domeinen wereldoriëntatie en creatieve vorming. Maar op enkele scholen, waaronder De Meander, Wittering.nl en Wonderwijs, betreft het ook de kernvakken Nederlandse taal en rekenen/wiskunde.

Om te beginnen wijzen we erop, dat het onderwijs aan het jonge kind, zeg de groepen 1 en 2, op alle scholen duidelijke kenmerken heeft van zelfverantwoordelijk leren. Kleuters wordt een grote zelfstandigheid en verantwoordelijkheid geboden bij de besteding van de schooldag. Die omstandigheid is overigens niet uniek voor de scholen in onze steekproef, maar geldt voor praktisch alle basisscholen in ons land.

Beperken we ons in het navolgende tot de hogere groepen, dan blijkt een veel voorkomende aanpak te zijn dat leerlingen eigen leervragen formuleren, bijvoorbeeld aan de hand van door de school bepaalde wereldoriëntatiethema's. Zo'n thema kan centraal worden geïntroduceerd, waarna de leerlingen een eigen deel-

thema of onderzoeksvraag formuleren. Een voorbeeld geeft de aanpak van het thema communicatie op Blijvliet. Door het opzetten van een woordweb is dit thema met de hele klas opgedeeld in deelthema's als communicatie tussen mensen, tussen dieren, tussen computers, et cetera. Vanuit zo'n woordweb kunnen leerlingen tot onderzoeksvragen komen als 'hoe is gebarentaal ontstaan?' De leerlingen beschikken over een ontwerpschema, waarin de onderzoeksvraag genoteerd kan worden. Op dit schema staan allerlei activiteiten die de leerling alleen of in een klein groepje kan ondernemen, zoals 'ik ga boeken lezen', 'ik kijk op het internet', 'ik vraag het aan iemand', 'ik ga ergens naartoe'. Bij elk van deze activiteiten staan hulpvragen. Bij de activiteit 'ik kijk op het internet' staan bijvoorbeeld hulpvragen als 'Wat voor tekst wil je lezen?', 'Welke zoekwoorden kun je gebruiken?', 'Welke plaatjes wil je erbij zoeken?' In de groepen 3 en 4 wordt het formuleren van een onderzoeksvraag en het samenstellen van groepjes nog gezamenlijk gedaan. In groep 5 moeten de kinderen dit langzaamaan zelfstandig gaan doen. De kinderen zijn volkomen vrij in de keuze van hun onderzoeksvraag, maar ze moeten wel onderbouwen waarom ze juist voor die bepaalde vraag hebben gekozen. Bij het formuleren van onderzoeksvragen door leerlingen heeft de leerkracht de rol van coach. Er wordt formatieve feedback gegeven bij voorstellen van de leerlingen, hetgeen moet leiden tot een realistische en een beantwoordbare vraagstelling. Nadat de onderzoeksvraag is geformuleerd mogen kinderen samenwerking zoeken met klasgenoten die ongeveer dezelfde vraagstelling hebben. Tijdens de vaste wanitamiddag op dinsdag kunnen de leerlingen allerlei activiteiten ondernemen en verschillende bronnen raadplegen in relatie tot hun onderzoeksvraag.

De aanpak van Blijvliet kan model staan voor wat wij op andere scholen zagen of hoorden. Er hoort wel de opmerking bij, dat de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen op de domeinen Nederlandse taal en rekenen/wiskunde veel geringer is. Deze vakken worden op de meeste scholen methodegestuurd aangeboden. Dit houdt in dat voor instructies en oefenopdrachten gebruik wordt gemaakt van een lesmethode. Een uitzondering vormt Wittering.nl, waar lesmethodes een opvallend bescheiden rol spelen. Zo wordt voor rekenen/wiskunde gebruik gemaakt van speciaal door KPC Groep ontwikkelde klappers met werkbladen. Voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen beschikt de school over de Leeslijn/Leesweg, maar deze methode wordt alleen ingezet als de leerling aangeeft daar behoefte aan te hebben. Voor begrijpend lezen gebruikt de school geen lesmethode, maar teksten die niet speciaal voor het onderwijs geschreven hoeven

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

te zijn. Deze teksten worden geselecteerd binnen de wereldoriëntatiethema's die op dat moment aan de orde zijn.

Wonderwijs neemt wat betreft het zelfverantwoordelijke leren de meest vergaande positie in. De school oefent geen directe druk uit op kinderen om te leren. Ze laat de leerlingen vrij in de keuze van de activiteiten die ze op een dag willen doen. De praktijk wijst uit dat de meeste leerlingen voor zichzelf een afwisselend dagprogramma samenstellen. Spel, ontspanning en leren volgen elkaar op. In de studiehoeven zijn bijna altijd wel leerlingen te vinden die werken aan zelf gekozen taken op het terrein van Nederlandse taal, rekenen/wiskunde of wereldoriëntatie. Sommige leerlingen besteden hieraan het grootste deel van de dag. Andere leerlingen kiezen voor spel als belangrijkste dagactiviteit. De ervaring wijst uit dat leerlingen naarmate ze ouder worden, meer kiezen voor werken binnen het domein van de traditionele schoolvakken. Een belangrijke drijfveer is dat leerlingen op een gegeven moment door een groter inzicht in de samenleving ontdekken, dat schoolse vaardigheden een belangrijke sleutel vormen om toegang te krijgen tot het beroepsleven. De veranderde functie van de leraar klinkt door in de naamgeving. Wonderwijs heeft geen leraren, maar dagelijkse begeleiders. Hun taak is leerlingen te begeleiden bij de initiatieven die ze nemen. Verder zijn ze uiteraard verantwoordelijk voor een rijke en stimulerende of uitdagende leeromgeving.

De zelfbeoordelingen van de scholen laten zien, dat zelfverantwoordelijk leren een erg belangrijk element van hun vernieuwing is. De scores variëren tussen 75 en 100 (tabel 5.2). Dat Wonderwijs voor score 100 kiest, is in overeenstemming met de werkwijze van de school. Dat andere scholen zichzelf een score geven die daar niet ver onder ligt, suggereert dat hun werkwijze sterk op de aanpak van Wonderwijs lijkt. Naar onze stellige indruk is het verschil op basis van wat de scholen zelf aangegeven, een onderschatting van de werkelijkheid. In vergelijking met Wonderwijs is de ruimte die leerlingen op andere scholen voor zelfverantwoordelijk leren krijgen, beduidend geringer.

Tabel 5.2 Zelfbeoordelingen van de bezochte scholen op de tweede dimensie van het nieuwe leren 'Er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren' (gemiddelden per school, afgerond op vijftallen; 0 = helemaal niet gerealiseerd, 100 = helemaal gerealiseerd)

	School						
Blijvliet	De Hassel- braam	De Mean- der	Sjalom	De Stuif- hoek	De Wi- chel-roede	Witte- ring.nl	Won- derwijs
75	75	85	75	85	75	95	100

5.5 Dimensie 3: Leren vindt plaats in een authentieke omgeving

Alle scholen in de steekproef vinden het belangrijk voor de leerlingen een authentieke of betekenisvolle leeromgeving in te richten. Het is een kernelement van de vernieuwing die ze nastreven. We onderscheiden twee aanpakken die scholen praktiseren.

De eerste is het slechten van de grens tussen binnen- en buitenschools. Dat kan op twee manieren worden bereikt, namelijk door mensen en materialen van buiten naar binnen de school te halen, en door leerlingen buiten de school te laten leren. Van beide manieren troffen we voorbeelden aan. Zo worden op Blijvliet kunstenaars ingeschakeld tijdens de wanitamiddagen voor het geven van workshops aan de leerlingen. Sjalom heeft ateliers ingericht, waarvan sommige duidelijk refereren aan de wereld buiten school. Zo is er het kookatelier met een echte keukenuitrusting. In het techniekatelier vinden leerlingen allerlei gereedschappen en technische materialen. Op de Wichelroede zijn de zelf ontwikkelde leskisten zoveel mogelijk gevuld met 'echte' materialen, ontleend aan de leefwereld buiten de school. Op Wittering.nl, en overigens niet alleen daar, worden voor begrijpend lezen teksten gebruikt die niet speciaal voor het onderwijs geschreven hoeven te zijn. Op Wonderwijs heeft de studieruimte een huiskamerachtige inrichting gekregen en is het theaterlokaal ook echt als een theater ingericht.

Excursies vormen een voorbeeld van het omgekeerde, leerlingen die de school verlaten om te leren. Nu zullen kinderen op alle scholen zo nu en dan wel eens op excursie gaan, maar De Wichelroede besteedt hieraan bijzondere aandacht. In het kader van de beroeporiëntatie gaan leerlingen daadwerkelijk bij bedrijven op bezoek. Het jaarlijkse schoolreisje heeft op deze school een bijzondere vorm gevonden. Vanaf groep 5 organiseren leerlingen groepsgewijs voor zichzelf een excursie. In groep 5 blijven de leerlingen nog in de buurt van de school, in groep 8 bezoeken ze een grote stad ergens in Nederland. De leerlingen handelen de verschillende fases (voorbereiding, uitvoering en verslaglegging) zoveel mogelijk zelfstandig af. Ze maken bijvoorbeeld zelf het reisplan en beheren de kas. Op de dag van de excursie gaat er weliswaar een leerkracht mee, maar deze onthoudt zich zoveel mogelijk van sturing.

De tweede weg is dat leerlingen zelf mede mogen bepalen wat ze gaan leren. De veronderstelling is dat zelf geformuleerde leerdoelen of -vragen het leren meer betekenisvol maakt. Op alle bezochte scholen is hiervoor ruimte

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

geschapen, het meest op Wonderwijs. Wonderwijs oefent op leerlingen geen druk uit om te leren. Leerlingen volgen hun intrinsieke motivatie, waarbij ze natuurlijk wel rekening dienen te houden gemaakte afspraken over omgaan met elkaar en het gebruik van materialen en ruimtes. Andere scholen bieden leerlingen de gelegenheid te werken aan de hand van zelf geformuleerde leervragen. In de vorige paragraaf over zelfregulatie hebben we daaraan al aandacht besteed.

De zelfbeoordelingen van de scholen op de onderhavige dimensie variëren tussen 60 en 100 (tabel 5.3). Alle scholen maken duidelijk dat ze hun leeromgeving in belangrijke mate authentiek vinden. De lagere scores van Blijvliet en van Sjalom hebben misschien als achtergrond, dat de gebruikelijke lesmethoden op deze scholen nog een belangrijke plaats innemen. Maar dat kan toch niet de enige verklaring zijn, omdat zulke methoden ook op de andere scholen – met uitzondering van Wittering.nl en Wonderwijs – volop worden gebruikt. Met andere woorden, het onderwijs op Blijvliet en Sjalom lijkt ons nauwelijks minder authentiek te zijn dan op de meeste andere scholen. De zelfbeoordelingen lijken verschillen te suggereren die wij niet of nauwelijks hebben gezien.

Tabel 5.3 Zelfbeoordelingen van de bezochte scholen op de derde dimensie van het nieuwe leren 'Leren vindt plaats in een authentieke omgeving' (gemiddelden per school, afgerond op vijftallen; 0 = helemaal niet gerealiseerd, 100 = helemaal gerealiseerd)

	School						
Blijvliet	De Has- sel-braam	De Mean- der	Sjalom	De Stuif- hoek	De Wi- chel-roede	Witte- ring.nl	Won- derwijs
60	75	80	65	85	95	85	100

5.6 Dimensie 4: Leren wordt gezien als een sociale activiteit

Het sociale aspect van leren – leerlingen leren van én met elkaar – krijgt op alle scholen in de steekproef bijzondere aandacht. Het is een kernelement van de onderwijsvernieuwing die de scholen nastreven. Sommige scholen maken er ook expliciet melding van in hun doelstellingen. Een voorbeeld is De Meander, die leerlingen een passende voorbereiding wil bieden op de hedendaagse samenleving. 'Goed kunnen samenwerken is in de huidige tijd een veel gevraagde competentie', zo stelt deze school. Maar ook De Stuifhoek en Wonderwijs noemen samenwerkingsvaardigheden met nadruk als doelstelling.

We kwamen op de bezochte scholen grosso modo vier manieren tegen, waarop het sociale aspect en het leren samen spelen en werken vorm kan krijgen. Als eerste noemen we het hanteren van heterogene groepeeringsvormen, waarbij leerlingen uit verschillende leerjaren samen een stamgroep of mentorgroep vormen. Zulke groepen bieden leerlingen mogelijkheden tot omgang met oudere of juist jongere leerlingen. Dat geeft een verrijking van de sociale leefomgeving. Heterogene groepen bieden leerlingen daarnaast meer mogelijkheden om elkaar te helpen (of om door iemand anders te worden geholpen) dan homogene groepen. Immers, in heterogene groepen zijn de verschillen qua kennis en vaardigheden groter. Niet onbelangrijk is ook dat heterogene groepen elk jaar van samenstelling wisselen: er stromen jongere leerlingen in en oudere leerlingen stromen uit. Dat biedt leerlingen de kans ervaring op te doen met de rol van jongste en van oudste. Alle scholen hanteren heterogene stam- of mentorgroepen, zij het niet voor alle leeftijden. Drie scholen beperken de heterogene jaargroepen tot de leerjaren 1 en 2 (Blijvliet, De Stuifhoek en De Wichelroede). De meeste andere scholen hantieren een groepeeringsvorm waarbij leerlingen uit drie leerjaren bij elkaar zitten.

Een tweede manier is het groepsoverstijgend werken tijdens keuze-uren of keuzewerktijden. Alle acht scholen bieden leerlingen op vaste momenten in de week gelegenheid om te kiezen waaraan te willen werken en met wie ze dat willen. Door zulke uren te synchroniseren kunnen leerlingen ook activiteiten kiezen in andere klassen en met kinderen uit andere groepen samenwerken. Keuzewerktijden bieden mogelijkheden voor verschillende samenwerkingsvormen, zowel voor het 'samen op werken' aan dezelfde activiteit als aan groepsactiviteiten waarbij de deelnemers elk een eigen inbreng hebben. Sommige scholen bieden keuze-uren nog slechts op bescheiden schaal aan, zoals Blijvliet. Maar de meeste andere scholen hebben zulke uren dagelijks op het rooster staan. Zo kent Sjalom elke schooldag twee ateliertijden van elk een uur, tijdens welke leerlingen zich over de verschillende ateliers verspreiden. Op Wittering.nl en Wonderwijs bestaat het grootste deel van de werktijd uit keuzewerktijd.

Een derde vorm is het tutorleren, waarbij oudere of meer gevorderde leerlingen jongere leerlingen helpen. Deze vorm zagen we op Sjalom, De Meander, De Stuifhoek en Wonderwijs. Het gaat om activiteiten waarbij oudere leerlingen voorlezen aan kleuters, of leeshulp geven aan kinderen die het lezen technisch nog niet helemaal onder de knie hebben. Het is niet uitgesloten dat de

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

onderlinge hulp zich ook tot andere vakgebieden uitstrekt, maar het tutorleren betreft naar onze indruk toch voornamelijk het leesonderwijs.

Een vierde manier om het sociale aspect bijzondere aandacht te geven is het hanteren van een deelcurriculum of lesmethode. Zo gebruikt De Meander de methode 'De vreedzame school'. Leerlingen leren hoe ze op verschillende manieren met elkaar kunnen omgaan en welke effecten deze manieren hebben. Ook groepsprocessen komen aan de orde. Kinderen die dat willen, worden opgeleid tot mediator.

De zelfbeoordelingen van de scholen op de onderhavige dimensie variëren niet zo erg (tabel 5.4). Alle scholen maken duidelijk dat ze het sociale aspect een belangrijke plaats geven. De iets lagere scores van Blijvliet, De Hasselbraam en De Wichelroede hebben er wellicht mee te maken dat de groeperingsvorm slechts voor een deel van de leerjaren heterogeen is. Sjalom, die zichzelf eveneens een iets lagere score geeft, heeft mogelijk de overweging gehanteerd dat de onderbouw nog buiten de vernieuwing blijft.

Tabel 5.4 Zelfbeoordelingen van de bezochte scholen op de vierde dimensie van het nieuwe leren 'Leren wordt gezien als een sociale activiteit' (gemiddelden per school, afgerond op vijftallen; 0 = helemaal niet gerealiseerd, 100 = helemaal gerealiseerd)

School							
Blijvliet	De Hasselbraam	De Meander	Sjalom	De Stuifhoek	De Wichelroede	Witte-ring.nl	Wonderwijs
70	75	95	70	95	75	90	95

5.7 Dimensie 5: Leren gebeurt met behulp van ict

Ict biedt in beginsel interessante aanvullingen op reeds langer bestaande werkwijzen. Te noemen vallen: het oefenen op eigen niveau met courseware, het verzamelen van informatie op het web, communicatie met anderen buiten de school via e-mail, het ontwikkelen en bijhouden van een eigen thuispagina door leerlingen, het inrichten van een digitaal leerlingenportfolio en adaptieve toetsing. De meeste van deze opties komen op de scholen in onze steekproef evenwel niet of nauwelijks voor. Uiteraard hebben alle scholen het een en ander in huis aan courseware voor lezen, spellen en rekenen/wiskunde. Ook bieden alle scholen leerlingen de gelegenheid om de computer te gebruiken bij het schrijven van

teksten en om informatie te zoeken op het web. Maar veel verder gaan de ontwikkelingen niet, en misschien belangrijker, er zijn ook weinig voornemens voor een gevarieerder of geïntensiveerd ict-gebruik. Alleen Blijvliet en Wittering.nl noemen het ict-gebruik als een belangrijk aandachtspunt voor de komende periode. Beide scholen willen graag een digitaal leerlingenportfolio invoeren.

De ict-voorzieningen op de bezochte scholen zijn veelal weinig geavanceerd. We zagen veel 'stand alones' en verouderde machines en we hoorden over netwerkproblemen. De Wichelroede heeft het netwerkbeheer uitbesteed, maar het is nog niet duidelijk of de baten van deze oplossing opwegen tegen de kosten. Enkele scholen hebben gekozen voor een centrale opstelling in een aparte computerruimte, waaronder Blijvliet, De Meander en De Stuihoek. Overigens staan op deze scholen veelal ook nog computers in gangen of in klaslokalen. Een centrale opstelling biedt de mogelijkheid leerlingen computerlessen te geven, zoals we op De Stuihoek zagen. Een gevaar van zulke lessen is dat ze weinig rekening houden met verschillen tussen leerlingen.

Ook de zelfbeoordelingen van de scholen op de onderhavige dimensie laten zien dat de meeste scholen niet erg veel hebben gerealiseerd. De scores variëren tussen 30 en 50 (zie tabel 5.5). Uitzondering vormt De Meander die de eigen realisatie met een score van 85 waardeert. Deze nieuwe school beschikt over betere ict-voorzieningen dan de meeste andere scholen. De Meander benut deze onder meer voor een uitgebreide informatievoorziening aan ouders en leerlingen via het web.

Tabel 5.5 Zelfbeoordelingen van de bezochte scholen op de vijfde dimensie van het nieuwe leren 'Leren vindt plaats met behulp van ict' (gemiddelden per school, afgerond op vijf talen; 0 = helemaal niet gerealiseerd, 100 = helemaal gerealiseerd)

	School						
Blijvliet	De Has- selbraam	De Meander	Sjalom	De Stui- hoek	De Wi- chelroede	Witte- ring.nl	Won- derwijs
40	35	85	45	45	30	50	50

5.8 Dimensie 6: Er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken

Alle acht scholen hebben zich serieus georiënteerd op de mogelijkheden die het leerlingenportfolio biedt. Maar met de invoering ervan zijn ze nog niet allemaal even ver gevorderd. Drie scholen hebben zich alleen nog georiënteerd. Ze zijn van plan de invoering te starten in het schooljaar 2005/2006 (Blijvliet, de Hasselbraam, Sjalom). Enkele andere scholen hebben het leerlingenportfolio inmiddels daadwerkelijk ingevoerd, maar staan in feite toch nog aan het begin. Het gaat om vormen waarbij leerlingen hun werkjes of werkstukken bundelen, zonder verdere commentaren of opmerkingen. In deze vorm is het vooral de archieffunctie van het portfolio die wordt benut, maar nog niet de presentatie- en de plannings- of monitoringsfuncties. De betreffende scholen zijn zich ervan bewust, dat er rond het leerlingenportfolio nog het een en ander moet gebeuren. Verrassend is dat enkele scholen via digitalisering een functieverrijking willen realiseren, terwijl een andere school juist met de digitale vorm zoveel – met name technische – problemen heeft gehad, dat men teruggevallen is op de papieren variant. Op geen van de bezochte scholen troffen wij een digitale variant van het leerlingenportfolio.

De Meander biedt een interessant voorbeeld van het werken met een leerlingenportfolio. Het portfolio bestaat uit drie delen: het werk-, het presentatie- en het evaluatiedeel. In het werkdeel verzamelen leerlingen werk dat ze recent gemaakt hebben. Het doet dienst als een bewaarplaats voor werkstukken die later in het presentatiedeel gekozen kunnen worden. In het presentatiedeel verzamelen leerlingen werk waarmee ze hun ontwikkeling willen documenteren. Vier maal per jaar merkt de school een periode van twee weken aan als portfolioweken. In deze periode richten leerlingen hun presentatiedeel in en bespreken het met de leraar. Doel van het gesprek is met de leerling terug te blikken op het geleverde werk en op ontwikkelingen op allerlei terreinen en om afspraken te maken over de komende periode. Het verslag van het portfoliogesprek wordt opgenomen in het evaluatiedeel. In het evaluatiedeel komen ook de scores op de afgenomen toetsen terecht. Het portfolio wordt tweemaal per jaar met de ouders besproken. Ouders worden uitgenodigd om een eigen reactie op de gedocumenteerde ontwikkeling te formuleren en aan het portfolio toe te voegen. Leerlingen worden gestimuleerd om met elkaar over hun portfolio in gesprek te gaan. Leerlingen kunnen hiervoor groepsgenoten kiezen, maar ook leerlingen uit andere groepen. De vierde jaarlijkse portfolioperiode is speciaal gewijd aan zulke portfolioge-

sprekken tussen leerlingen. Portfoliogesprekken vereisen van de leraren bijzondere gespreksvaardigheden. De leraren hebben een training gekregen om het reflecteren van leerlingen te bevorderen. Portfoliogesprekken worden met alle leerlingen gehouden, ook met leerlingen in de onderbouw.

Naast de invoering van het leerlingenportfolio speelt op het merendeel van de bezochte scholen nog een andere ontwikkeling. Men heeft moeite met de traditionele toetsen, aangezien deze er gemakkelijk toe leiden dat een leerling met leeftijdgenoten vergeleken wordt. Zo'n vergelijking bevordert de competitie tussen leerlingen en is voor leerlingen die ver onder het gemiddelde scoren (in Cito-terminen de E- en D-leerlingen) weinig bemoedigend. Deze normgerichte interpretatie, waarbij leeftijdgenoten de norm vormen, verhuult dat ook zwakke leerlingen vooruitgaan.

Liever ziet men toetsen die tot uitdrukking brengen, in welke mate de leerling de getoetste leerstof beheerst. Methodegebonden toetsen beantwoorden daarom beter aan de wensen van de scholen dan de toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. Ook het leerlingenportfolio past beter bij een werkwijze, waarbij leerlingen beoordeeld worden op wat ze in de afgelopen periode hebben geleerd.

Toch neemt geen van de scholen al te zeer afstand van de toetsen van Cito. Ook Wonderwijs heeft de toetsen in de kast staan, maar biedt ze alleen aan als een leerling erom vraagt. De scholen ervaren een zekere druk van de Inspectie van het Onderwijs, en trouwens ook van ouders om landelijk genormeerde toetsen te blijven gebruiken. In paragraaf 5.10 wijden we nog verdere aandacht aan het toetsgebruik op de scholen.

De zelfbeoordelingen van de scholen op de onderhavige dimensie variëren aanzienlijk (tabel 5.6). Blijvliet geeft aan dat men op dit vlak niet veel heeft gerealiseerd. Daaraan mag worden toegevoegd dat deze school zulke technieken wel degelijk wenselijk acht. Hiervoor is al aangegeven dat Blijvliet op het punt staat het leerlingenportfolio in te voeren. Hetzelfde geldt voor Sjalom, die eveneens een lage score heeft aangegeven. De maximale score van De Meander hangt ermee samen, dat het leerlingenportfolio op deze school een belangrijke plaats heeft gekregen. Toch maakt ook deze school gebruik van Cito-toetsen. De maximale score van Wonderwijs is het gevolg van het feit, dat traditionele toetsen in de dagelijkse praktijk nauwelijks meer een rol spelen.

Tabel 5.6 Zelfbeoordelingen van de bezochte scholen op de zesde dimensie van het nieuwe leren 'Er zijn nieuwe beoordelingstechnieken' (gemiddelden per school, afgerond op vijfballen; 0 = helemaal niet gerealiseerd, 100 = helemaal gerealiseerd)

	School						
Blijvliet	De Has- selbraam	De Meander	Sjalom	De Stuif- hoek	De Wi- chelroede	Witte- ring.nl	Won- derwijs
30	60	100	40	70	75	80	100

5.9 De schoolzelfbeoordelingen op de zes dimensies samengenomen

In de voorafgaande paragrafen besteedden we al aandacht aan de zelfbeoordelingen door de scholen. Maar deze kwamen alleen nog voor de afzonderlijke dimensies aan de orde. In deze paragraaf hebben we de zelfbeoordelingen voor alle zes de dimensies samengevoegd (tabel 5.7). Dat biedt de mogelijkheid de dimensies onderling te vergelijken naar de mate waarin ze kenmerkend zijn voor de vernieuwingen op de scholen in de steekproef. Ook kan een vergelijking worden getrokken tussen scholen wat betreft alle dimensies samen. Een kanttekening is wel dat de zelfbeoordelingen uiteraard ruimte bieden aan het hanteren van een wisselende standaard: niet alle scholen hanteren dezelfde maatstaf. In voorafgaande paragrafen hebben we dit al enkele malen geconstateerd. We kunnen op de zelfbeoordelingen slechts in beperkte mate staat maken.

Het is opvallend dat de scholen zichzelf op bijna alle dimensies een hoge score toekennen, met uitzondering van de dimensie ICT. Tussen de andere vijf dimensies zijn de verschillen als we op de gemiddelden afgaan, zo klein dat we hieraan geen inhoudelijke interpretatie willen verbinden. Onze constatering is dan ook dat vijf van de zes dimensies in hoge mate kenmerkend zijn voor de vernieuwingen op de bezochte scholen.¹

¹ Deze interpretatie vindt steun in een factoranalyse van de zelfbeoordelingen. Weliswaar is het aantal 'cases' ($n = 8$) gering in relatie tot het aantal variabelen ($k = 6$), maar de resulterende factorstructuur geeft duidelijk aan dat er slechts één gemeenschappelijke factor is, waarop vijf van de zes variabelen of dimensies een hoge lading hebben. De gemeenschappelijke factor is verantwoordelijk voor 73 procent van de totale variantie. De factorladingen voor de zes dimensies bedragen .96, respectievelijk .88, .82, .92, .53 en .96.

Resultaten van de verdiepingsstudie

Tabel 5.7 Zelfbeoordelingen op de zes dimensies van het nieuwe leren (gemiddelden per school, afgerond op vijftallen; 0 = helemaal niet gerealiseerd, 100 = helemaal gerealiseerd)

School (aantal informanten)	Dimensies van het nieuwe leren ^a						Gemiddeld
	ZR/MC	ZVL	AO	SA	ICT	NBM	
Blijvliet (5)	60	75	60	70	40	30	55
de Hasselbraam (3)	70	75	75	75	35	60	65
De Meander (4)	85	85	80	95	85	100	90
SBO Sjalom (6)	55	75	65	70	45	40	60
De Stuifhoek (3)	75	85	85	95	45	70	75
De Wichelroede (2)	80	75	95	75	30	75	70
Wittering.nl (1)	90	95	85	90	50	80	80
Wonderwijs (2)	95	100	100	95	50	100	90
Gemiddeld	75	85	80	85	50	70	75

^a De dimensies zijn: ZR/MC = aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, ZVL = ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, AO = leren vindt plaats in een authentieke omgeving, SA = leren wordt gezien als een sociale activiteit, ICT = leren gebeurt met behulp van ict, NBM = er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken.

Tussen de gemiddelden per school (de laatste kolom) zijn de verschillen wat groter dan tussen de dimensies (de onderste rij). Blijvliet heeft zichzelf een gemiddelde van 55 gegeven, voor De Meander en Wonderwijs bedraagt het gemiddelde 90. De andere scholen zitten hier tussenin. In grote lijnen komt de ordening overeen met onze indrukken op basis van de schoolbezoeken. Op Blijvliet is de vormgeving van het nieuwe leren veel minder vergaand dan op de Meander of op Wonderwijs. Ook de relatief hoge score Wittering.nl is ons inziens in overeenstemming met de feiten. Maar tussen De Meander, Wittering.nl en Wonderwijs zijn toch nog duidelijk aanwijsbare verschillen. Wonderwijs realiseert een nog veel verdergaande variant van het nieuwe leren dan De Meander of Wittering.nl.

5.10 Toetsing en registratie van de ontwikkeling van de leerlingen

Wij besteden apart aandacht aan de manier waarop scholen leervorderingen registreren of toetsen. Deze kwestie is van belang voor eventueel vervolgonderzoek

naar de opbrengst van het nieuwe leren in termen van effecten bij leerlingen. Hier gaan we alleen in op de toetsen die de scholen afnemen. In hoofdstuk 6 behandelen we de consequenties voor vervolgonderzoek.

Een relevante vraag is vanzelfsprekend of alle scholen aan het eind van de loopbaan een toets afnemen en zo ja, welke toets dat dan is. Vier scholen maken gebruik van de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito (Blijvliet, de Hasselbraam, De Meander en De Wichelroede). Twee andere scholen gebruiken een intelligentietest of een test voor leerpotentieel: Sjalom gebruikt de Nederlandse Differentiatie Testserie, De Stuifhoek maakt gebruik van de Drempeltest. Deze tests zijn geen geschikte indicatoren voor de leervorderingen van leerlingen, omdat ze niet rechtstreeks gerelateerd zijn aan de op school verworven kennis en vaardigheden. Wittering.nl heeft nog geen keuze hoeven maken, omdat de school tot nu toe geen schoolverlaters heeft gehad. Wonderwijs gebruikt alleen een toets als leerlingen of ouders daar zelf om vragen.

Wat betreft de tussentijdse toetsen is de uniformiteit wat groter. Zes van de acht scholen gebruiken toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito (niet: Wittering.nl en Wonderwijs). Wij hebben niet precies nagegaan welke scholen welke toetsen gebruiken. Maar het lijkt ons aannemelijk, dat het in elk geval gaat om toetsen voor de kernvakken begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde. Ook de avi-toetsen voor technisch lezen zijn op de meeste scholen in de steekproef in gebruik. Voor zover scholen hun onderwijs geven aan de hand van methoden, nemen ze voorts veelal de methodegebonden toetsen af. Het probleem met zulke toetsen is, dat ze moeilijk onderling vergelijkbaar zijn, mede omdat de meettechnische kwaliteit onbekend is.

Naast toetsen zijn er natuurlijk nog andere instrumenten om de leervorderingen van leerlingen vast te leggen, zoals zelfrapportages (portfolio, vragenlijsten) en leraarbeoordelingen. Vier scholen hebben inmiddels het leerlingenportfolio in gebruik, maar in drie daarvan ontbreekt de reflectieve component. De meeste leerlingenportfolio's die wij aantreffen, zijn in feite alleen nog een verzameling werkjes of werkstukken. Zulke verzamelingen lenen zich slecht voor een onderzoek naar leervorderingen. Hetzelfde geldt voor de registratiesystemen op basis van leraarbeoordelingen, die op sommige scholen in gebruik zijn. Zulke systemen bestrijken bovendien niet alle leerjaren. Het gedragsobservatiesysteem Kijk, in gebruik op De Stuifhoek, bestaat alleen voor de leerjaren 1 tot en met 4. Het systeem Ooggetuige, in gebruik op de Hasselbraam, bestrijkt de leerjaren 1 tot en met 3.

Resultaten van de verdiepingsstudie

Naar onze indruk krijgt de toetsing of registratie van leervorderingen op de bezochte scholen alleen bescheiden aandacht. Dat is niet omdat men leervorderingen onbelangrijk vindt, maar omdat men de bestaande toetsen minder passend acht. De bezwaren zijn drieërlei. Het leerlingvolgsysteem van het Cito beveelt scholen aan de toetsen op vaste momenten in het jaar aan te bieden. Dat wringt met het uitgangspunt dat leerlingen hun eigen leerweg kiezen. Bovendien resulteren de toetsen in scores die uitdrukken, hoe goed of zwak een leerling is in vergelijking met een landelijke normgroep van leeftijdgenoten. De scholen in onze steekproef achten een interpretatie in termen van leerstofbeheersing ('hoe ver is de leerling gevorderd') van meer gewicht. Een derde bezwaar is dat de beschikbare instrumenten slechts een beperkte dekking geven van de doelstellingen die scholen bij de leerlingen nastreven. Sommige scholen leggen bijzondere vakinhoudelijke accenten, zoals Blijvliet (kunstonderwijs) en De Wichelroede (techniekonderwijs). En eigenlijk streven alle scholen bijzondere doelstellingen na ten aanzien van zelfregulatie en metacognitie. We zagen in de vorige paragraaf immers, dat alle scholen de eerste dimensie van het nieuwe leren belangrijk vinden. Voor deze doelstellingen zijn nauwelijks of geen meetinstrumenten beschikbaar. Dat betekent dat scholen weliswaar soms over zachte gegevens beschikken dat hun leerlingen goede 'zelfreguleerders' zijn geworden, maar deze persoonlijke indrukken niet met harde feiten kunnen onderbouwen.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

6 Conclusies en discussie

6.1 Conclusies

Wij structureren de conclusies aan de hand van de drie onderzoeksvragen aan het einde van hoofdstuk 1. De conclusies zijn een samenvatting van de resultaten in hoofdstuk 2 (Begripsanalyse), hoofdstuk 3 (Leeropbrengsten van het nieuwe leren) en hoofdstuk 5 (Resultaten van de verdiepingsstudie).

Onderzoeksvraag a: Welke verschijningsvormen kent het nieuwe leren; op welke onderwijskundige en leerpsychologische uitgangspunten zijn deze vormen gebaseerd; welke leeropbrengsten vallen van de vormen te verwachten?

Enkele jaren geleden was het gebruik van de term het nieuwe leren nog tamelijk exclusief. Het is de term die KPC Groep introduceerde als paraplu voor vernieuwingsinitiatieven in het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs. Volgens de webstek van de genoemde instelling omvat het nieuwe leren in het basisonderwijs 'zo ongeveer alle concepten die te maken hebben met moderne opvattingen over onderwijs: leerlingen actief en zelfstandig laten leren, in plaats van klassikale kennisoverdracht'. Ook partners van KPC Groep, waaronder lectoren van de hogeschool Fontys, maakten van de term gebruik. Wittering.nl, een in het schooljaar 2005/2006 gestarte basisschool brengt de uitgangspunten van het nieuwe leren in praktijk.

In de sector basisonderwijs zijn er inmiddels her en der initiatieven ontstaan die gelijkenis vertonen met het initiatief van KPC Groep, maar die een andere naam gebruiken. Het APS introduceerde het natuurlijke leren, het CPS ontwikkelde samen met onder meer Luc Stevens het begrip 'zin in leren' en Iederwijs heeft de term levensecht leren als centrale noemer gekozen. In de tegenwoordige discussie over het nieuwe leren worden deze initiatieven veelal samengenomen. De initiatieven hebben gemeenschappelijk dat ze afstand nemen van de klassikale werkwijze die de meeste basisscholen kenmerkt. Maar de geformuleerde alternatieven verschillen natuurlijk wel. De Iederwijsscholen nemen een geprononceerd standpunt in, onder meer omdat ze leerlingen een grote vrijheid bieden bij de besteding van de schooldag. Andere initiatieven blijven dichter

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

bij de klassikale werkwijze en proberen als het ware een tussenvorm te realiseren tussen de klassikale aanpak en de Iederwijswerkwijze.

In onze begripsanalyse hebben wij vastgesteld hoe het nieuwe leren en daaraan verwante termen worden gebruikt in de onderwijspraktijk, in beleidskringen en in de wetenschap. Over het gebruik in de onderwijspraktijk is in het voorafgaande al iets gezegd. Het nieuwe leren is een verzamelterm geworden voor veelsoortige vernieuwingen. Er bestaat onder gebruikers geen eenstemmigheid over welke vernieuwingen er wel of niet onder vallen. Wel is er op een globaal niveau sprake van overeenstemming. Regelmatig genoemde steekwoorden zijn: leerlinggericht, inspelen op individuele capaciteiten en belangstelling, leerlingen werken actief aan de (re)constructie van kennis, leren is gekoppeld aan authentieke en voor leerlingen betekenisvolle contexten, leerlingen leren samen met en ook van andere leerlingen, ze hebben keuzemogelijkheden gekoppeld aan een zekere verantwoordelijkheid voor het eigen leren en de rol van de leraar verschuift richting procesbegeleider of -facilitator. In beleidskringen is men terughoudend met het gebruik van de term het nieuwe leren. Het lijkt erop dat het Ministerie van OCW en de Inspectie van het Onderwijs vooralsnog willen afwachten, hoe het nieuwe leren zich in de praktijk ontwikkelt. In de wetenschap is er niet of nauwelijks sprake van het nieuwe leren. De wetenschappelijke discussie spitst zich toe op specifiekere termen als socio-constructivisme, metacognitie, zelfregulatie, zelfontdekkend leren en samenwerkend leren.

Als afronding van de begripsanalyse hebben wij een stipulatieve definitie van het nieuwe leren gegeven. Een stipulatieve definitie is een definitie die beschrijft op welke manier een term wordt gebruikt, of, in dit specifieke geval, zou kunnen worden gebruikt. In de definitie hebben wij de zes belangrijkste onderwijskundige en leerpsychologische uitgangspunten opgenomen. We herhalen het definitievoorstel hier.

De term het nieuwe leren verwijst naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door een of meer van de volgende uitgangspunten:

- a. er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie;
- b. er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren;
- c. leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving;
- d. leren wordt beschouwd als een sociale activiteit;

- e. leren vindt plaats met behulp van ict;
- f. er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

Over de leeropbrengsten van het nieuwe leren valt nog weinig met zekerheid te zeggen. In de context van het Nederlandse basisonderwijs is hiernaar geen rechtstreeks onderzoek gedaan. Wel kunnen hierover nadere verwachtingen worden geformuleerd op basis van onderzoek naar de zes onderscheiden uitgangspunten. In het literatuuronderzoek hebben we met name aandacht besteed aan de consequenties van deze uitgangspunten voor leeropbrengsten. Voor enkele dimensies zijn er aanwijzingen dat er een positief verband bestaat met leeropbrengsten, met name de dimensies a, d en e. Een waarschuwing is wel dat het merendeel van het onderzoek buiten Nederland is gedaan en in andere sectoren dan het basisonderwijs. Het is een serieuze vraag of de bevindingen overdraagbaar zijn naar het Nederlandse basisonderwijs.

Onderzoeksvraag b: Hoe krijgt het nieuwe leren in de praktijk van het basisonderwijs vorm?

Wij voerden op acht basisscholen (inclusief een school voor speciaal basisonderwijs) een gevalstudie uit. Voor elke school bestudeerden we beschikbare documenten zoals de schoolgids en het schoolplan, voerden we gesprekken met de directie, teamleden en ouders, en observeerden we tijdens activiteiten met leerlingen. Een vast onderdeel van elk schoolbezoek was de invulling van de zelfscoringslijst 'Het nieuwe leren'. Deze lijst biedt scholen de gelegenheid de eigen onderwijsaanpak te karakteriseren aan de hand van de zes dimensies van het nieuwe leren die we hebben onderscheiden. De zelfscoringslijst is op elke school door een of meer informanten – directieleden, bouwcoördinatoren – ingevuld.

De acht bezochte scholen vormen een Gelegenheidssteekproef, die in statistische zin niet representatief is voor de populatie van alle scholen die het nieuwe leren in praktijk brengen. Die populatie is overigens bescheiden van omvang. Met hulp van velddeskundigen legden we een groslijst aan van een vijftigtal scholen die met het nieuwe leren voorop lijken te lopen. Gelet op de expertise van de geraadpleegde velddeskundigen en op hun onafhankelijke werkwijze hebben wij de indruk dat de aangelegde lijst vrij compleet is. In overleg met het Ministe-

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

rie van OCW zijn uit de groslijst acht scholen geselecteerd, die een diversiteit aan aanpakken praktiseren. Hieronder bevinden zich drie nieuwe scholen, die van begin af aan voor het nieuwe leren hebben gekozen (De Meander in Ede, Wittering.nl in Rosmalen, Wonderwijs in Loenen). De vijf andere scholen bestonden al en hebben hun al bestaande werkwijze veranderd (Blijvliet in Rotterdam, De Hasselbraam in Etten-Leur, SBO Sjalom in Zaanwijk, De Stuifhoek in Made, De Wichelroede in Udenhout).

De diversiteit van aanpakken blijkt onder meer uit de trefwoorden die de scholen hanteren bij het beschrijven van het eigen onderwijsconcept. Gerepresenteerde trefwoorden zijn: wanita, brede school, met kinderen leren, teamonderwijs-op-maat, de ontdekkers, leerwerkplaatsenaanpak, meervoudige intelligentie, verbreding techniek basisonderwijs, het nieuwe leren en Iederwijs. Wij hebben de beschrijving van de aangetroffen verschijningsvormen gestructureerd aan de hand van de zes eerdergenoemde onderwijskundige of leerpsychologische uitgangspunten.

Aandacht voor zelfregulatie en metacognitie is op alle scholen een kern-element. Gemeenschappelijk in de aanpak is dat de school op vaste momenten keuzetijden aanbiedt. Op Blijvliet is het aantal keuzetijden beperkt tot één of twee dagdelen per week. Op de andere scholen is keuzetijd een dagelijks onderdeel, naast tijden waarop niet gekozen kan worden. Wonderwijs kent als enige school uitsluitend keuzetijd. Leerlingen daar zijn de hele schooldag vrij in de keuze van hun activiteiten. De meeste scholen bieden de leerlingen een hulpmiddel bij de planning van keuzeactiviteiten, zoals een dagplan, een weekplan, een planningsboekje of een contractbrief. Voorbeelden van aandacht voor metacognitie zijn schaarser. Er zijn scholen die leerlingen planningshulp aanbieden voor de uitvoering van afzonderlijke taken, zoals de 'plannenmaker' die op Blijvliet wordt gebruikt om leerlingen op gang te helpen bij het doen van miniprojecten of onderzoek. Op De Meander hebben de leerlingen een actief aandeel in de opbouw van het leerlingenportfolio en in de evaluatie van de eigen vorderingen.

Ruimte voor zelfverantwoordelijk leren is eveneens op alle scholen een centraal element van de vernieuwde aanpak. Op de meeste scholen beperkt het zelfverantwoordelijk leren zich tot de domeinen wereldoriëntatie en creatieve vorming. Maar op de drie nieuwe scholen De Meander, Wittering.nl en Wonderwijs betreft het ook de kernvakken Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Een veel voorkomende vormgeving is, dat leerlingen eigen leervragen formuleren aan de hand van door de leraar geïntroduceerde wereldoriëntatiethema's. Voor lezen,

taal en rekenen/wiskunde hanteren de meeste scholen een lesmethode, ook al wordt deze niet meer van kافت tot kافت doorgewerkt. In vergelijking met het traditionele onderwijs hebben leerlingen meer vrijheid in het tempo waarin ze door de stof gaan. Wonderwijs neemt wat betreft het zelfverantwoordelijke leren de meest vergaande positie in. De school oefent geen directe druk uit op kinderen om te leren. Ze laat de leerlingen vrij in de keuze van de activiteiten die ze op een dag willen doen.

Alle scholen vinden het belangrijk dat *leren plaatsvindt in een authentieke omgeving*. Sommige scholen proberen dit te realiseren door mensen en materialen van buiten de school naar binnen te halen. Zo worden op Blijvliet kunstenaars ingeschakeld tijdens de wanitamiddagen voor het geven van workshops aan de leerlingen. Sjalom heeft ateliers ingericht, waarvan sommige duidelijk refereren aan de wereld buiten school. Zo is er het kookatelier met een echte keukenuitrusting. In het techniekatelier vinden leerlingen gereedschap en technische materialen. De Wichelroede besteedt gerichte aandacht aan de omgekeerde weg door het leren deels ook buiten school te laten plaatsvinden tijdens bijvoorbeeld excursies. Een andere aanpak, die we op alle scholen aantreffen, is dat leerlingen zelf mede mogen bepalen wat ze gaan leren. De veronderstelling is dat zelf geformuleerde leerdoelen of -vragen het leren voor hen meer betekenisvol maakt.

Het uitgangspunt dat *leren gezien moet worden als een sociale activiteit*, krijgt op alle scholen bijzondere aandacht. Sommige scholen maken er in de formulering van leer- of ontwikkelingsdoelen bovendien expliciet melding van, waaronder De Meander, De Stuifhoek en Wonderwijs. Gepraktiseerde manieren om aan dit uitgangspunt tegemoet te komen zijn: heterogene groeperingsvormen of combinatieklassen (op alle scholen), groepsoverstijgend werken tijdens keuzesuren (op alle scholen), tutorleren (op vier scholen) en het gebruik van een hierop toegesneden lesmethode (op één school). Drie van de acht scholen beperken de heterogene stam- of mentorgroepen tot de leerjaren 1 en 2.

Leren met behulp van ict is op de scholen als uitgangspunt weinig vergaand gerealiseerd. Uiteraard hebben alle scholen het een en ander in huis aan courseware voor lezen, spellen en rekenen/wiskunde. Ook bieden alle scholen leerlingen de gelegenheid om de computer te gebruiken bij het schrijven van teksten en om informatie te zoeken op het web. Maar veel verder gaan de ontwikkelingen niet, en misschien belangrijker, er zijn ook weinig voornemens voor een

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

gevarieerder of geïntensiveerd ict-gebruik. Slechts twee scholen (Blijvliet en Wittering.nl) noemen het ict-gebruik als een belangrijk aandachtspunt voor de komende periode. Beide scholen willen graag een digitaal leerlingenportfolio invoeren.

Nieuwe beoordelingstechnieken hebben de aandacht van alle bezochte scholen, al zijn ze met de invoering nog niet allemaal ver gevorderd. Het is met name het leerlingenportfolio waar de aandacht naar uitgaat. Drie scholen hebben zich hierop alleen nog georiënteerd. Ze plannen de invoering in de loop van het schooljaar 2005/2006 (Blijvliet, de Hasselbraam, Sjalom). Enkele andere scholen hebben het leerlingenportfolio inmiddels daadwerkelijk ingevoerd, maar staan in feite toch nog aan het begin. Het gaat om vormen waarbij leerlingen hun werkjes of werkstukken bundelen, zonder verdere commentaren of opmerkingen. De Meander is het verst gevorderd met het gebruik van het leerlingenportfolio. In het portfolio is ruimte gemaakt voor een reflectie van de leerling op de eigen vooruitgang. Op geen enkele school troffen wij een digitale variant van het leerlingenportfolio aan.

De zelfbeoordelingen van de scholen stemmen in grote lijnen overeen met wat wij zelf in de praktijk hebben waargenomen. De eerste vier dimensies, samen met de laatste, zijn op alle acht scholen karakteristiek voor de gekozen uitwerking. Voor de overblijvende dimensie, het gebruik van ict, is dat in mindere mate het geval. De ict-voorzieningen op de bezochte scholen zijn veelal weinig geavanceerd en het gebruik dat de leerlingen ervan maken, is niet intensief of gevarieerd. Er is één school, De Meander, die hierop naar eigen zeggen een uitzondering vormt. Deze school benut de ict-voorzieningen onder meer voor een uitgebreide informatievoorziening aan ouders en leerlingen via het web.

De zelfbeoordelingen van de scholen stellen ons in staat tussen scholen een rangorde aan te geven naar de mate waarin ze de uitgangspunten van het nieuwe leren hebben gerealiseerd. De drie nieuwe scholen, De Meander, Wittering.nl en Wonderwijs zijn de drie verst gevorderde scholen. Tussen de andere vijf scholen zijn de verschillen niet erg groot. Op deze vijf heeft de invoering veelal nog een partieel karakter, waarbij ofwel bepaalde leerjaren tot nu toe buiten de vernieuwing zijn gebleven (zoals op de Hasselbraam, Sjalom en De Stuifhoek), ofwel bepaalde leerdomeinen nog niet zijn vernieuwd (zoals op Blijvliet, Sjalom en De Wichelroede).

Onderzoeksvraag c: Hoe vinden op scholen waar zich vormen van het nieuwe leren voordoen, registratie en toetsing plaats van leeropbrengsten en andere vorderingen?

Zes van de acht scholen gebruiken toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. Alleen Wittering.nl en Wonderwijs doen dat niet. Wij hebben niet precies nagegaan welke scholen welke toetsen gebruiken. Maar het is aannemelijk, dat het in elk geval gaat om toetsen voor de kernvakken begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde. Ook de avi-toetsen voor technisch lezen zijn op de meeste scholen in gebruik. Voor zover scholen hun onderwijs geven aan de hand van methoden, nemen ze voorts veelal de bijbehorende methodegebonden toetsen af.

Aan het eind van de opleiding nemen vier scholen de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito af (Blijvliet, de Hasselbraam, De Meander en De Wichelroede). Twee andere scholen gebruiken een intelligentietest of een test voor leerpotentieel: Sjalom gebruikt de Nederlandse Differentiatie Testserie, De Stuifhoek maakt gebruik van de Drempeltest. Deze tests zijn geen geschikte indicatoren voor de leervorderingen van leerlingen, omdat ze niet rechtstreeks gerelateerd zijn aan de op school verworven kennis en vaardigheden. Wittering.nl heeft nog geen keuze hoeven maken, omdat de school tot nu toe geen schoolverlators heeft gehad. Wonderwijs gebruikt alleen een toets als leerlingen of ouders daar zelf om vragen.

Naast toetsen zijn er natuurlijk nog andere instrumenten om de leervorderingen van leerlingen vast te leggen, zoals leraarbeoordelingen en het leerlingenportfolio. Alle scholen maken weliswaar gebruik van leerkrachtbeoordelingen in combinatie met de vorderingenrapportage aan ouders. Maar in de meeste gevallen betreft het werkwijzen die op de school zelf ontwikkeld zijn en die niet bruikbaar zijn in vergelijkend onderzoek. Twee scholen maken gebruik van een gedragsobservatiesysteem dat elders is ontwikkeld, de Hasselbraam en De Stuifhoek. In beide gevallen betreft het een instrument dat alleen voor de eerste leerjaren is bedoeld.

Toetsing en registratie van leeropbrengsten en andere vorderingen is een aspect dat op de bezochte scholen wel degelijk belangrijk wordt gevonden. Maar een probleem is dat de bestaande toetsen minder passend worden geacht, onder meer vanwege de door het Cito aanbevolen vaste afnamemomenten. Er is behoefte aan toetsen die het leerplan op de voet volgen en die afgenomen kunnen worden als de leerling eraan toe is.

6.2 Discussie

Nu we bijna aan het eind van de verslaglegging zijn gekomen, willen we proberen de onderzoeksuitkomsten in een iets wijder perspectief te plaatsen. We besteden aandacht aan nog twee kwesties, aan onderzoek naar de leeropbrengsten van het nieuwe leren en aan de toekomstverwachtingen.

Onderzoek naar de leeropbrengsten van het nieuwe leren

De vraag naar de leeropbrengsten van het nieuwe leren is uiteraard belangwekkend, niet alleen voor de leerlingen en hun ouders, maar ook voor de samenleving als geheel. Voor leerlingen en ouders ligt het belang in een goede voorbereiding op het voortgezet onderwijs. Voor de samenleving geldt hetzelfde belang, maar spelen bovendien overwegingen op het vlak van de kosteneffectiviteit een rol. In het voorafgaande is duidelijk geworden dat over de leeropbrengsten met zekerheid nog weinig gezegd kan worden. De meeste scholen zijn nog maar enkele jaren bezig met het nieuwe leren. Er zijn dan ook geen leerlingen die acht jaar lang een nieuwe-lerenaanpak hebben gevolgd. Voor zover scholen opbrengstgegevens verzamelen, gaat het vooral nog om tussentijdse resultaten en – in het geval van de opbrengst aan het eind van de basisschool – om resultaten bij leerlingen die alleen in de laatste jaren van hun schoolloopbaan het nieuwe leren hebben gevolgd.

Het is een belangrijke vaststelling dat de onderwijswetten ten aanzien van leeropbrengsten bepaalde zekerheden bieden. De eerste zekerheid is dat aan scholen zelf de verplichting is opgelegd beleid te voeren ten aanzien van de onderwijskwaliteit. Dit houdt in dat elke school de werkwijze en de resultaten daarvan zelf in het oog moet houden, en zo nodig moet verbeteren. Artikel 12, lid 4 van de Wet op het Primair Onderwijs omschrijft de verplichting als volgt: 'Het beleid met betrekking tot de bewaking en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs omvat in elk geval op welke wijze het bevoegd gezag bewaakt dat die kwaliteit wordt gerealiseerd en vaststelt welke maatregelen ter verbetering van de kwaliteit nodig zijn.' Kort gezegd, de school hoort aan kwaliteitszorg te doen. Veel scholen doen dat ook, hoewel niet altijd voldoende degelijk, zoals uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs blijkt. In het Onderwijsverslag 2004 komt naar voren dat ongeveer de helft van de basisscholen goede procedures heeft voor kwaliteitszorg (Inspectie van het Onderwijs, 2005, p. 9). Het aantal basisscholen waarvoor dit geldt, vertoont een stijgende lijn, zo merkt de Inspectie op.

Dat brengt ons naar de tweede wettelijk verankerde zekerheid, het toezicht van de Inspectie van het Onderwijs. Het toezicht omvat zowel de kwaliteit van het onderwijs, waaronder de leerresultaten van leerlingen, als de kwaliteitszorg van de school. De Inspectie onderscheidt verschillende onderzoeksvormen. Bij het relatief lichte jaarlijkse onderzoek komen voornamelijk de opbrengsten aan bod die de school zelf heeft vastgesteld. Maar tenminste eens in de vier jaar ondergaat elke school het zogenoemde periodieke kwaliteitsonderzoek, waarbij een veel ruimere set indicatoren aan de orde komt. Vier van de acht door ons bezochte scholen hebben recent een periodiek kwaliteitsonderzoek gehad. Dit leidde in alle gevallen tot een positief oordeel over de leerresultaten van leerlingen. Men mag daaraan de voorzichtige conclusie verbinden dat de leeropbrengsten bij nieuwe-lerenscholen vooralsnog geen aanleiding tot zorg geven. Maar in de komende jaren zal uiteraard nog moeten blijken of deze voorlopige conclusie standhoudt.

Is het, gezien de wettelijke zekerheden en gezien de informatie die als gevolg daarvan vanzelf al beschikbaar komt, opportuun om nu een afzonderlijk onderzoek te starten waarbij een vergelijking wordt gemaakt tussen leeropbrengsten van het nieuwe leren en de leeropbrengsten van meer traditionele scholen? Wij denken van niet. In de eerste plaats zijn de scholen die wij bezochten nog volop in ontwikkeling. Dat geldt met name voor de scholen die al langer bestaan en die van onderwijsconcept veranderd zijn. Maar ook de nieuwe scholen, die van begin af aan het nieuwe leren hebben gepraktiseerd, zijn al weer met verdere ontwikkeling bezig. In de tweede plaats heeft het nieuwe leren meerdere verschijningsvormen, die niet gemakkelijk van elkaar te onderscheiden zijn. Er blijkt een sterke samenhang te bestaan tussen vijf van de zes uitgangspunten die wij hebben onderscheiden. Die samenhang bemoeilijkt het maken van een typologie van het nieuwe leren. Eventuele verschillen in leeropbrengsten zijn daardoor niet gemakkelijk of eenduidig terug te voeren op de onderliggende onderwijskundige of leerpsychologische uitgangspunten. In de derde plaats is er nog een aanzienlijke onduidelijkheid over de pretenties van de scholen die het nieuwe leren in praktijk brengen. Weliswaar onderschrijven zij allemaal de kerndoelen van het basisonderwijs, waardoor er een zekere gemeenschappelijke basis is. Maar binnen de kerndoelen brengen scholen wel wisselende accenten aan. Er zijn scholen die grote waarde hechten aan de leergebiedoverstijgende kerndoelen, die overigens in de laatste versie van 2004 niet meer apart zijn genoemd, doch alleen

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

nog in de preambule worden opgesomd. Het vermoeden bestaat dat scholen ook doelen onderscheiden buiten de kerndoelen, zoals mag worden afgeleid uit het feit dat het eerste uitgangspunt ('er is ruimte voor zelfregulatie en metacognitie') door de bezochte scholen sterk benadrukt wordt.

Het negatieve antwoord in de vorige alinea betekent niet, dat er voor wetenschappelijk onderzoek helemaal geen taken zouden zijn weggelegd. Wij noemen drie alternatieven. De eerste mogelijkheid is onderzoek gericht op een verduidelijking van de doelen of pretenties van nieuwe-lerenscholen. Dit onderzoek zou kunnen worden uitgevoerd aan de hand van een breed overzicht van mogelijke doelstellingen. De tweede mogelijkheid, in het verlengde hiervan, is de ontwikkeling van een of meer meetinstrumenten op de terreinen die belangrijk zijn voor het nieuwe leren, maar waarvoor nog geen goede instrumenten bestaan. Gedacht zou kunnen worden aan instrumenten voor zelfregulatie, metacognitie en samenwerkingsvaardigheden. De derde mogelijkheid staat los van de beide andere. Wij denken dat het nuttig is om op gezette tijden een overzicht of review te maken van de leeropbrengsten op basis van beschikbare rapportages van de scholen zelf en van de Inspectie van het Onderwijs. Zo'n overzicht draagt bovendien bij aan een zekere standaardisatie van schoolzelfevaluaties. Scholen blijken schoolzelfevaluatie in het algemeen nog moeilijk te vinden en ze brengen er ook nog niet zo veel van terecht (Blok, Slegers & Karsten, 2005).

De toekomst van het nieuwe leren in de basisschool

Het is meestal moeilijk om in de toekomst te kijken, maar in dit geval willen we toch een poging doen. Welke ontwikkelingen verwachten wij in de komende jaren wat betreft het nieuwe leren in het basisonderwijs?

Ten aanzien van het gebruik van de term zelf houden wij er rekening mee dat de term geen lang leven is beschoren. In de wetenschap heeft de term tot nu toe nauwelijks voet aan de grond gekregen. Wetenschappers hebben behoefte aan meer precieze termen, die een duidelijke relatie hebben met empirische verschijnselen. Die duidelijkheid biedt het nieuwe leren nu in elk geval nog niet. In het scholenveld zelf is eveneens een zekere terughoudendheid te bespeuren. Van de acht bezochte basisscholen is er slechts één die de term het nieuwe leren voor de eigen werkwijze gebruikt. De andere scholen gebruiken liever andere termen – zoals wanita, leren met kinderen, zinvol onderwijs of meervoudige intelligentie – hoewel ze erkennen dat er een groot raakvlak is met wat anderen het nieuwe leren

noemen. Naar onze indruk is het vooral de onderwijspers die zich met graagte be- diend van de term het nieuwe leren. Het is de vraag of dat verstandig is. Onder een en dezelfde paraplu worden toch tamelijk verschillende verschijningsvormen samengenomen. Kritiek op de ene vorm straalt negatief af op andere vormen. Daar is niemand mee gebaat. Het publieke debat over het nieuwe leren lijkt te po- lariseren. Dat is niet gunstig voor het voortbestaan van de term.

Afgezien van de terminologische perikelen hebben we natuurlijk ook te maken met daadwerkelijke vernieuwingen en schoolontwikkeling. De bestudeer- de voorbeeldscholen maken duidelijk dat vernieuwing niet eenvoudig tot stand komt. Nieuwe scholen hebben een voorbereidingsperiode nodig om het nieuwe onderwijsconcept voldoende helder te krijgen. In het geval van De Meander en Wittering.nl heeft deze periode meerdere jaren in beslag genomen. Misschien dat andere, nieuw op te richten scholen van dit voorwerk kunnen profiteren, maar dat is niet zeker. Reeds bestaande scholen hebben aan een kortere voorbereidingspe- riode genoeg, maar de periode van implementatie neemt daarentegen weer veel meer jaren in beslag. Op geen van de vijf bestaande scholen is de implementatie afgerond. Bestaande scholen ervaren bovendien extra moeilijkheden, omdat dat- gene wat er al is – het gebouw, het team, de leerlingen en ouders, het bestuur – ook een last kan zijn. Veranderingen roepen nu eenmaal weerstand op. Niet de minste daarvan is dat de school in voldoende mate aantrekkelijk moet blijven voor de ouders. Weinig schoolbesturen zouden een teruglopend leerlingenaantal acceptabel vinden.

Een gebrek aan financiële en materiële voorzieningen is op bijna alle be- zochte scholen merkbaar, ondanks dat de meeste scholen hebben geprofiteerd van extra investeringen van hun bestuur, of van begeleidingsinstellingen die kosteloos diensten hebben verleend. Scholen hebben te weinig ruimte, en te weinig flexibe- le ruimtes om leerlingen zelfstandig of in kleine groepjes te laten werken. Ze willen ook graag 'meer handen' voor de klas om leerlingen passende begeleiding te bieden. Het lijkt daarom alsof een verschuiving van aanbod- naar vraagge- stuurd onderwijs om een ruimere facilitering vraagt dan volgens de bekostigings- systematiek beschikbaar is.

De moeilijkheden waar vernieuwende scholen tegen aanlopen, maken het voor veel andere scholen niet bijster aantrekkelijk om ook zo'n overstap te maken. Wij verwachten daarom dat in elk geval op de korte termijn weinig scholen het voorbeeld van een drastische ommezwaai zullen volgen. Dat laat onverlet dat

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

schoolverbetering op een meer bescheiden schaal gewoon doorgang zou kunnen vinden. De vernieuwingen die we hier hebben samengenomen onder de noemer het nieuwe leren, bieden meer dan genoeg inspiratie ook voor kleinschalige verbeteringen. Scholen hoeven niet op vijf of zes dimensies tegelijk het onderwijs te vernieuwen. Een meer bescheiden aanpak vermindert de benodigde inzet en vergroot de haalbaarheid. Iedere school springt zo ver als de leraren durven.

Veel scholen ervaren dat de verschillen tussen leerlingen toenemen. Dit is het gevolg van migratie en van beleidsprogramma's als Weer Samen Naar School en de Regeling Leerlinggebonden Financiering. Daarbij komt dat ouders mondiger geworden zijn en steeds minder aarzelen om passend onderwijs voor hun kinderen te verlangen. Dergelijke ontwikkelingen dwingen in feite elke school ertoe zich te bezinnen op de gepraktizeerde aanpak. Het model van klassikale kennisoverdracht leent zich minder goed om aan de nieuwe eisen tegemoet te komen. Steeds meer scholen zoeken naar aanpassingen die ertoe kunnen leiden, dat alle leerlingen passend onderwijs krijgen en met plezier naar school gaan. Het zou jammer zijn als de polariserende discussie over het nieuwe leren ertoe zou leiden dat scholen weinig interesse tonen voor de uitgangspunten ervan. Die uitgangspunten bieden interessante mogelijkheden om de werkwijze van de school te verrijken.

Literatuur

- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25 (4), 5-11.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1997). Situative versus cognitive perspectives: Form versus substance. *Educational Researcher*, 26 (1), 18-21.
- Arts, J., Hofstede, F., Van Hulst, N., Kok, J., & Verbeeck, K. (2005). *Het nieuwe leren: gewoon doen!* 's-Hertogenbosch: KPC Groep/Fontys.
- Beek, S. C., & Visser, J. J. C. M. (2005). *Directeuren in het basisonderwijs vernieuwen!* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Beijaard, D., Verloop, N., Wubbels, T., & Feiman-Nemser, S. (2000). In R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.). (2000). *New Learning*. (pp. 261-274). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Beishuizen, J. J. (2004). *De vrolijke wetenschap: Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU.
- Bereiter, C., & Scardemalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beukers-Arts, I. (1974). *Kees Boeke; een Nederlandse onderwijsvernieuwer*. Tilburg: Zwijzen.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society for research into higher education & open university.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-31). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Birenbaum, M., & Dochy, F. (1996). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Blok, H., Oostdam, R., Otter, M. E., & Overmaat, M. (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review. *Review of Educational Research*, 72, 101-130.
- Blok, H., Otter, M. E., & Overmaat, M. (1999). Zeven computerprogramma's voor voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs. *School & Begeleiding*, 16(4), 18-24.

- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2005). *Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs; een terugblik op de zelfevaluatiefase van Ziezo*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.
- Blok, H., Van Daalen-Kapteijns, M. M., Otter, M. E., & Overmaat, M. (2001). Using computers to learn words in the primary grades: the development of an evaluation framework and a review of effect studies. *Computer Assisted Language Learning*, 14, 99-129.
- Boekaerts, M. (2003). Towards a model that integrates motivation, affect, and learning. In L. Smith, C. Rogers & P. Tomlinson (Eds.). *Development and motivation: joint perspectives*. (pp. 173-189). Leicester: British Psychological Society.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). (2000). *Handbook on self-regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1995). *Leren en instructie*. Assen: Van Gorkum.
- Boes, W., & Wante, D. (2001). *Portfolio: Het verhaal van een student in ontwikkeling. Portfolio als instrument voor de begeleiding en evaluatie van studenten in de lerarenopleiding: literatuurstudie, ontwikkeling van een portfoliomodel en exploratief onderzoek*. Leuven: Katholieke Universiteit.
- Bonset, H., Bimmel, P., & Van der Zande, P. (2004). *Zelfstandig leren in het voortgezet onderwijs; een literatuurstudie voor biologie, moderne vreemde talen en Nederlands*. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
- Boogaard, M., Blok, H., Eck, E. van, & Schoonenboom, J. (2004). *Ander onderwijs, minder leraren*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M., Blok, H., Van Eck, E., & Schoonenboom, J. (2004). *Ander onderwijs, minder leraren*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Both, K. (2003). *De ontdekkers; een basisschool voor de 21e eeuw*. Amersfoort: CPS.
- Braaksma, M. A. H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Broeder, P., & Aarts, R. (2005). Ervaringen met een taalportfolio in het basisonderwijs. *Levende Talen*, 6 (4), 29-37.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, January-February, 32-42.

- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching students the craft of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects of learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), 109-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De Groot, A. D., & Medendorp, F. L. (1986). *Term, begrip, theorie: inleiding tot de signifijsche begripsanalyse*. Meppel: Boom.
- De Jager, B. (2002). *Teaching reading comprehension: The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognitio*. (dissertation) Groningen: Universiteit van Groningen.
- De Jong, A. J. M. (1999). *De proef op de som*. (oratie). Enschede: Universiteit Twente.
- De Jong, F., & Biemans, H.. (1998). Constructivistisch onderwijs. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.) (1998). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden. Onderwijskundig lexicon, editie III*. (pp. 67-87). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- De Jong, T., & Joolingen, W. R. van (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research*, 68, 179-202.
- De Jong, T., Van Andel, J., Leiblum, M., & Mirande, M. (1992). Computer assisted learning in higher education in the Netherlands, a review of findings. *Computer & Education*, 19, 381-386.
- Dekker, R., & Elshout-Mohr, M. (2004). Teacher interventions aimed at mathematical level raising during collaborative learning. *Educational Studies in Mathematics*, 56, 39-65.
- De Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. J. M. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74 (2), 141-170.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

- De Kock, J. (2005). *Arranging Learning Environments for new learning; educational theory, practical knowledge, and everyday practice* (proefschrift). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- De Vries, B., & Hulshof, C. D. (2004). Conferentieverslag: Zin en onzin van leren met ict. *Pedagogische Studiën*, 82, 181-189.
- Dierick, S., Dochy, F., & Van de Watering, G. (2001). Assessment in het hoger onderwijs: Over de implicaties van nieuwe toetsvormen voor de edumetrie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19(1), 2-18.
- Dochy, F., Heylen, L., & Van de Mosselaer, H. (2000). *Coöperatief leren in een krachtige leeromgeving: Handboek probleemgestuurd leren in de praktijk*. Leuven/Leusden: Acco.
- Dochy, F., Heylen, L., & Van de Mosselaer, H. (2002). *Assessment in onderwijs: Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F., Segers, M., & De Rijdt, C. (2002). Nieuwe ontwikkelingen: de assessmentcultuur. In F. Dochy, L. Heylen, L. & H. van de Mosselaer (Eds.). *Assessment in onderwijs: Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Driver, R. (1989). The construction of scientific knowledge in school classrooms. In R. Millar (Ed.). (1989). *Doing science: Images of science in science education*. Lewes: Falmer Press.
- Elshout, J. J. (2000). Constructivisme (?) en cognitieve psychologie. *Pedagogische Studiën*, 77, 134-138.
- Elshout-Mohr, M. (2000). Metacognitie van lerenden in onderwijsleerprocessen. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 25, 169-187.
- Elshout-Mohr, M., & Oostdam, R. (2001). *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Elshout-Mohr, M., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (1995). Actief leren en studeren: Acht soorten instructieleer-episodes. *Pedagogische Studiën*, 72, 273-300.
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., & Overmaat, M. (2002). Student assessment within the context of constructivist educational settings. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 369-390.
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., & Overmaat, M. (2002). Student assessment within the context of constructivist educational settings. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 369-390.

- Elshout-Mohr, M., Van Daalen-Kapteijns, M., & Meijer, J. (2004). *Functies van een elektronisch portfolio in een constructivistische leeromgeving: Eindrapport*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Gerrits, J. (2004). *De school op de schop: Het nieuwe leren*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Glaser, R., Schauble, L., Raghavan, K., & Zeitz, C. (1992). Scientific reasoning across different domains. In E. de Corte, M. C. Linn, H. Mandl & L. Verschaffel (Eds.). *Computer-based learning environments and problem solving* (pp. 345-371). Heidelberg: Springer Verlag.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Martens, R. L. (2005). The surplus of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Higgins, S. (2003). *Does ict improve learning and teaching in schools?* (A professional user review of UK research undertaken for the British Educational Research Association). Southwell: British Educational Research Association. [<http://www.bera.ac.uk/publications/pdfs/ICT%20PUR%20MB%20r-f-p%201Aug03.pdf>]
- Hofstee, W. K. B. (1999). *Principes van beoordelen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educating young children, a curriculum guide from High/Scope Educational Research Foundation*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press. [<http://www.ecdgroup.com/download/gh1eycx1.pdf>]
- Inspectie van het Onderwijs (2005). *Onderwijsverslag 2003/2004*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Janssens, S., Boes, W., & Wante, D. (2002). Portfolio's: een instrument voor toetsing en begeleiding. In F. Dochy, L. Heylen, L. & H. van de Mosselaer (Eds.). *Assessment in onderwijs: Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kanselaar, G., De Jong, T., Andriessen, J., & Goodyear, P. (2000). New technologies. In R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.). (2000). *New Learning*. (pp. 55-81). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Kemenade, J. A. van (1984). *Waar is prins Iwan gebleven? Overwegingen over onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing in het licht van de opvoedingsidealen van Kees Boeke* (eerste Kees Boeke lezing, gehouden in de Pieterskerk te Utrecht op 14 september 1984). Purmerend: Muusses.
- Kinchin, I. M. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46, 301-312.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen: een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. (Dissertatie). Den Bosch: Cinop.
- Klatter, E. (2003). *Thinking about learning* (dissertation). Nijmegen: Universiteit van Nijmegen.
- Kok, J. M. J. (2003). *Talenten Transformeren: Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen* (oratie). Tilburg: Fontys.
- Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (2003). *Ontwikkeling van talent in de tweede fase*. Advies van de KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs. Amsterdam: KNAW.
- Korthagen, F., Klaassen, C., & Russell, T. (2000). In R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.). (2000). *New Learning*. (pp. 243-260). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Krol, K. (2005). *Op weg naar wederzijdse afhankelijkheid; invoering van coöperatief leren in basisscholen* (diss.). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kulik, C. C., & Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: an updated analysis. *Computers in Human Behavior*, 7, 75-94.
- Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M., & Muukkonen, H. (2000). Computer supported learning: A review. In H. van der Meijden, R. J. Simons & F. de Jong (Eds.) *Computer supported learning networks in primary and secondary education*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Martens, R., Bastiaens, Th., & Gulikers, J. (2002). Leren met computergebaseerde authentieke taken: Motivatie, gedrag en resultaten van studenten. *Pedagogische Studiën*, 79, 469-481.
- Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora: McRel.
- Meeus, W., Van Looy, L., & Van Petegem, P. (2005). Portfolio: Geen container voor alle leren. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26(1), 2329.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2003). *Leren met ict*. Den Haag: MOC&W.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004). *Koers Primair Onderwijs; ruimte voor de school*. Den Haag: MOCW.
- Minnaert, A., & Janssen, P. J. (1999). The additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education. *Learning and Instruction, 9*, 77-91.
- Mosely, D., e.a. (1999). *Ways forward with ICT: effective pedagogy using information and communications technology for literacy and numeracy in primary schools*. Newcastle upon Tyne: University of Newcastle upon Tyne. [<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001369.htm>]
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. [<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>]
- Nelissen, J. (1999). Leren door zelf construeren? Over de onmogelijkheid om tegen constructivisme te zijn. *Vernieuwing, 58* (4), 25-27.
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving: Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *WWW.web-leren.nl*. Den Haag: Onderwijsraad
- Palinscar, A. M., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher, 24* (7), 5-12.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16* (4), 385- 407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 33-40.
- Programmaad Verbreding Techniek Basisonderwijs (2004). *Bouwen aan een brede basis; nationaal actieplan verbreding techniek basisonderwijs 2004 – 2010*. Den Haag: Programmaad Verbreding Techniek Basisonderwijs.

- Ryan, M. R., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Segers, M. (2004). *Assessment en leren als een twee-eenheid*. (oratie). Leiden: Universiteit Leiden.
- Shulman, L., Haertel, E., & Bird, T. (1988). *Toward alternative assessments of teaching, Teacher assessment project*. Report 4-20-88. Stanford: Stanford University.
- Shunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performances: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. Tokyo: McGraw-Hill.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2002). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91(3), 335-351.
- Simons, R. J., & Zuylen, J. G. G. (Red.) (1989). *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs*. Heerlen: Mesoconsult.
- Simons, R. J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2nd edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Smeets, E., & Mooij, T. (2001). Pupil-centred learning, ICT, and teacher behaviour: observations in educational practice. *British Journal of Educational Technology*, 32, 403-417.
- Stevens, L. (Ed.). (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Stuurgroep Profiel van de Tweede Fase (1993). *De tweede fase voortgezet onderwijs: Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Tartwijk, J., & Wubbels, Th. (2000). *Evalueren van leervorderingen met portfolio's*. In R. J. Bosker (Ed.) *Evalueren in het onderwijs. Onderwijskundig lexicon, Editie III*. (pp. 41-59). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Taylor, P. C. S. (1993). Collaboration to reconstruct teaching: The influence of researchers beliefs. In K. Tobin (Ed.). *The Practice of Constructivism in Science Education*. (pp. 267-299). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Tillema, H. H. (1998). Design and validity of a portfolio instrument for professional training. *Studies in Educational Evaluation*, 24 (3), 263-278.
- Tillema, H., & Smith, K. (2000). Learning from portfolios: Differential use of feedback in portfolio construction. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 193-210.
- Van der Linden, B., & Aarnoutse, C. A. J. (2000). Metacognitief leren. In P. R. J. Simons (Ed.). *Reviewstudie 'Leren en Instructie'*. Den Haag: NWO/PROO.
- Van der Linden, J., Erkens, G., Schmidt, H., & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.). (2000). *New Learning*. (pp. 37-54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van der Werf, M. P. C. (2005). *Leren in het studiehuis; Consumenten, construeren of engageren?* (oratie). Groningen: Gion.
- Van Emst, A. (2002). *Koop een auto op de sloop*. Utrecht: APS.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., & Stevenson, M. (2003). Lezen en schrijven in eerste en vreemde taal: Een introductie op het NELSON-project. *Levende Talen Tijdschrift*, 4 (3), 3-11.
- Van Hout-Wolters, B. (2000). Assessing active self-directed learning. In R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.). (2000). *New Learning*. (pp. 83-99). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Hout-Wolters, B., Simons, R.J., & Volet, S. (2000). In R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.). (2000). *New Learning*. (pp. 21-36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Merriënboer, J. (2002). De ontbrekende didactiek van e-leren. *Pedagogische Studiën*, 79, 494-502.
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8, 473-488.
- Van Rossum, E.J., Diejkers, R., & Hamer, R. (1985). Students' learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *Higher Education*, 19, 617-641.
- Veen, A., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2002). *Een jaar later; vervolgonderzoek evaluatie van kaleidoscoop en piramide*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Veenman, M. V. J. (1993). *Intellectual ability and metacognitive skill: Determinants of discovery learning in computerized learning environments*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Veenman, M. V. J., Elshout, J. J., & Meijer, J. (1997). The generality vs domain-specificity of metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 509-523.
- Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative learning in dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26, 281-302.
- Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26, 281-302.
- Verschaffel, L., & De Corte, E. (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige leeromgevingen. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.) (1998). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden. Onderwijskundig lexicon, editie III*. (pp. 15-29). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Veugelers, W., & De Kat, E. (2002). Student voice in school leadership: Promoting dialogue about students' view on teaching. *Journal of School Leadership*, 12, 97-108.
- Von Glasersfeld, E., & Steffe, L. P. (1991). Conceptual models in educational research and practice. *The Journal of Educational Thought*, 25 (2), 91-103.
- Vosniadou, S., De Corte, E., Glaser, R., & Mandl, H. (1996). *International perspectives on the design of technology supported learning environments*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-42.
- Warschauer, M. (1998). *Electronic literacies: language, culture and power in online education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Waslander, S. (2004). *Wat scholen beweegt; over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Winograd, P., & Jones, D. L. (1992). The use of portfolios in performance assessment. *New Directions for Educational Reform*, 1 (2), 37-50.
- Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulated learning. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.) (2001). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 13855-13859). Elsevier Science.

Bijlagen

1	Interviewleidraad.....	97
2	Zelfscoring 'Het nieuwe leren'.....	99
3	Schoolverslagen	105
	Blijvliet, Rotterdam.....	105
	de Hasselbraam, Etten-Leur	115
	De Meander, Ede.....	125
	Sjalom, Zandijk	135
	De Stuihoek, Made	145
	De Wichelroede, Udenhout.....	155
	Wittering.nl, Rosmalen	165
	Wonderwijs, Loenen	173

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Bijlage 1 Interviewleidraad

1. Inleiding

Het interview dient te starten met informatieverstrekking van onze kant. Punten die aan de orde moeten komen, zijn:

- a. korte toelichting op doel van ons bezoek
- b. rondje voorstellen: wie, met welke betrokkenheid; kwalificaties/loopbaan
- c. indeling van de dag (beschikbare tijd, evt. vervolggesprekken, observaties)
- d. documentatie over de school (schoolplan en/of -gids, jaarverslag, evt. projectdocumenten, inspectierapport: wat hebben we en wat missen we nog)
- e. procedurele vervolgstappen (autorisatie, boekenbonnen)
- f. speciale aandacht voor het kritische doorvragen en ‘laat maar zien’ aspect (nodig ter vermijding van de retoriek)

2. De invoeringsgeschiedenis (directie)

- a. Waar ligt het begin
- b. Wie waren erbij betrokken
- c. Welke motieven golden er toen (nu nog steeds?)

3. Algemene gegevens (directie)

- a. Bestuur
- b. Directie
- c. Aantal lln en samenstelling llnpopulatie
- d. Plaats in de buurt
- e. samenstelling team (hoeveel, welke functies, ervaring)
- f. huisvesting
- g. extra financiële middelen

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

- 4. De belangrijkste kenmerken van de gekozen vorm** (directie, leraren)
 - a. nagestreefde doelen
 - b. welke leerplandelen en leerjaren zijn erbij betrokken
 - c. didactische uitwerking (toespitsen op aanvankelijk lezen)
 - d. toetsing en registratie van de bereikte effecten
 - e. daadwerkelijk gerealiseerde leeropbrengsten
 - f. materialen (leermaterialen, leerlingproducten)

- 5. De verschijningsvorm in relatie tot de 6 uitgangspunten van het nieuwe leren: zie zelfscoring** (directie, leraren)

- 6. Diversen** (directie, leraren)
 - a. uitdagingen (ondervonden moeilijkheden, wel en nog niet opgelost)
 - b. waar liggen de accenten in de toekomst
 - c. draagvlak (bij bestuur, schoolteam, ouders en leerlingen)
 - d. participerende instellingen
 - e. specifieke vragen mbt ouders: opstelling MR, opstelling ouderraad, betrokkenheid ouders bij uitvoering, motieven voor schoolkeuze, oudertevredenheid

- 7. Betrokkenheid ouders** (ouders)
 - a. betrokkenheid ouders bij uitvoering
 - b. motieven voor schoolkeuze
 - c. oudertevredenheid
 - d. vorderingenrapportage

Bijlage 2 Zelfscoring 'Het nieuwe leren'

A Er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie

Bijvoorbeeld:

- lln stellen zich persoonlijke doelen en ze worden daarbij geholpen door de leraren
- ze doen ervaring op met oriëntatie op de leertaak; bijvoorbeeld, in het kader van een schrijfpdracht leren kinderen nadenken over vragen als: voor wie schrijf ik, waarover moet het gaan, hoe lang moet de tekst zijn, etc.
- lln hebben een agenda waarin ze hun werk bijhouden en plannen
- lln leren aandacht te besteden aan procesaspecten: begin ik op tijd, doe ik nog mijn best, schiet ik genoeg op, moet ik mijn aanpak aanpassen?
- lln evalueren zelf hun inzet bij de uitvoering van opdrachten
- lln evalueren zelf het resultaat van hun activiteiten
- lln krijgen studielessen, waarin ze leren leren
- lln leren werken met dagtaken en/of weektaken
- lln leren omgaan met huiswerk
- leraren geven feedback op de aanpak of het proces, niet alleen op het resultaat

In welke mate is dit uitgangspunt op uw school gerealiseerd?

(0 = helemaal niet; 100 = in alle mogelijke opzichten)

0

100

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

B Er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren

Bijvoorbeeld:

- leerlingen kiezen zelf hun leerdoelen
- ze kiezen ook de leerweg (hoe, met wie, wanneer)
- er is ruimte voor actief en onderzoekend leren
- bij opdrachten zijn uiteenlopende aanpakken en oplossingen toegestaan
- in de lessen worden open opdrachten gegeven waarmee de leerling kortere of langere tijd zelfstandig of samen met anderen aan de slag kan gaan
- de leraarrol is meer begeleidend/coachend dan sturend

In welke mate is dit uitgangspunt op uw school gerealiseerd?

(0 = helemaal niet; 100 = in alle mogelijke opzichten)

0

100

C Leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving

Bijvoorbeeld:

- leertaken hebben betekenis voor de leerlingen omdat ze refereren aan de wereld van de leerling buiten de school
- de leeromgeving is gevuld met materialen uit de leefwereld van de leerlingen
- lln verlaten onder schooltijd de school voor buitenschoolse leeractiviteiten
- mensen van buiten worden ingeschakeld bij les/leeractiviteiten
- de gebruikte schoolboeken/leermaterialen verwijzen naar een voor lln bekende context
- in de lessen worden opdrachten gegeven die voor de leerlingen relevant en betekenisvol zijn

In welke mate is dit uitgangspunt op uw school gerealiseerd?

(0 = helemaal niet; 100 = in alle mogelijke opzichten)

0

100

D Leren wordt beschouwd als een sociale activiteit

Bijvoorbeeld:

- tijdens de lessen wordt er in groepjes samengewerkt aan de opdrachten
- IIn treden als expert op bij het helpen van klasgenoten (tutor leren)
- tutor leren vindt groepsoverstijgend plaats
- IIn werken samen aan groepswerkstukken
- IIn worden geholpen bij het samenwerken als ze het moeilijk vinden
- de school heeft een leergang om kinderen op een goede manier te leren samenwerken en hun conflicten te leren oplossen
- de leergang 'samenwerken' bestrijkt meer leerjaren
- de school geeft in de vorderingenrapportage aandacht aan samenwerkingsvaardigheden
- de school registreert de ervaringen met samenwerking tussen leerlingen in het kader van beleidsontwikkeling

In welke mate is dit uitgangspunt op uw school gerealiseerd?

(0 = helemaal niet; 100 = in alle mogelijke opzichten)

0

100

E Leren vindt plaats met behulp van ict

Bijvoorbeeld:

- de computer wordt ingezet om lln de gelegenheid te bieden zich naar eigen tempo en belangstelling te ontwikkelen
- de computer wordt gebruikt bij webquests (een leeractiviteit waarbij lln informatie van het web halen, ordenen en presenteren)
- lln kiezen zelf het moment waarop ze op de computer een voortgangstoets maken
- lln kunnen via internet met hun leraar communiceren
- lln kunnen vanuit huis via internet met leraren of leerlingen communiceren
- lln maken een homepage waarop ze eigen of groepswerkstukken presenteren
- de computer wordt ingezet om met anderen buiten de school contacten te leggen of samen te leren
- lln houden op de computer een portfolio bij

In welke mate is dit uitgangspunt op uw school gerealiseerd?

(0 = helemaal niet; 100 = in alle mogelijke opzichten)

0

100

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

F Er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij de gekozen uitgangspunten

Bijvoorbeeld:

- In reflecteren op hun eigen leervorderingen door middel van een zelfbeoordeling
- In werken aan een portfolio waarin ze hun activiteiten en vorderingen documenteren
- In worden mede beoordeeld op hun vorderingen ten opzichte van hun voorafgaande prestaties
- de leraar spreekt met leerlingen op vaste momenten de vorderingen door aan de hand van het geleverde werk
- de klassieke schoolvorderingstoetsen spelen geen of slechts een bescheiden rol

In welke mate is dit uitgangspunt op uw school gerealiseerd?

(0 = helemaal niet; 100 = in alle mogelijke opzichten)

0

100

Bijlage 3 Schoolverslagen

Het nieuwe leren op basisschool Blijvliet, Rotterdam

Onderzoekers: Henk Blok, Ron Oostdam

Bezoekdag: dinsdag 22 november 2005

Noot

In dit verslag zijn de opmerkingen verwerkt die de school bij de vorige versie heeft gemaakt.

Inleiding

Blijvliet is een openbare basisschool in de deelgemeente Bloemhof/Hillesluis. De naam is voortgekomen uit de samenvoeging van kleuterschool Blijoord en lagere school Hillevliet bij de vorming in 1985. De school valt net als andere Rotterdamse openbare basisscholen onder het Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam (BOOR). De dagelijkse leiding is in handen van een directeur en een managementteam van drie leden.

Op dit moment heeft de school zo'n 230 leerlingen, verdeeld over dertien groepen. De kleutergroepen zijn combinatiegroepen. De groepsgrootte in de onderbouw (tot en met groep 4) wordt klein gehouden (circa twintig tot 25 leerlingen per groep) om individuele aandacht en begeleiding te garanderen. Vrijwel alle leerlingen zijn van allochtone afkomst. Volgens eigen opgave van de school spreekt bij binnenkomst circa 40 procent van de kinderen nog geen Nederlands. Naast Turkse en Marokkaanse leerlingen zijn er elf nationaliteiten op de school vertegenwoordigd. De schoolpopulatie is een goede afspiegeling van de populatie in de omringende wijk, die in Rotterdam bekend staat als een van de probleemwijken. Voor het overgrote deel van de leerlingen ontvangt de school extra gelden via de gewichtenregeling. Het gehele team van de Blijvliet bestaat uit 35 leden, inclusief conciërge en onderwijsassistenten.

Het schoolgebouw is vooroorlogs en wordt gedeeld met een andere basisschool. Er is relatief veel ruimte beschikbaar in de vorm van lokalen, brede

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

gangen en overlegruimtes, maar er is geen aula of centrale ruimte. Er is een grote zolder met verscheidene lokalen, waaronder een grote ruimte die door groep 8 wordt benut voor de eindmusical. Enkele ruimtes in het gebouw hebben een flinke opknappbeurt nodig, waaronder de zolderetage. Deze is door de brandweer afgekeurd en eigenlijk mag niemand hiervan gebruik maken.

Blijvliet is als een van de weinige binnenstadscholen in Rotterdam een groeischool, hetgeen een aantal jaren geleden niet zo was. De groei van de school manifesteert zich in de vijf kleutergroepen van gemiddeld twintig tot 25 leerlingen. Circa zes jaar geleden is er een nieuwe directie gekomen en is er veel werk gestoken in het vernieuwen van het onderwijs en het verbeteren van de relatie met de ouders. De afgelopen jaren zijn naschoolse activiteiten opgezet voor leerlingen en ouders. Zo zijn er voor de leerlingen onder andere computerlessen, danslessen, gymlessen, lessen Engels en huiswerkklassen. Voor de ouders worden er onder andere aerobiclessen gegeven en NT2-cursussen.

De school zet zich bijzonder actief in om ouders bij het onderwijs te betrekken. Er zijn thema-avonden en de school heeft een ouderlokaal waar ouders elkaar kunnen ontmoeten. Voor aanvang van de lessen zijn de ouders welkom in het gebouw en zijn alle leerkrachten aanspreekbaar (het 'inloopkwartiertje'). Vanuit de school wordt veel tijd gestoken in het afleggen van huisbezoeken en het benaderen van ouders om zich in te zetten voor schoolactiviteiten. Deze aanpak van de afgelopen jaren heeft er toe geleid dat de school een goede naam heeft opgebouwd en steeds meer is gaan functioneren als een centrale ontmoetingsplaats in de wijk. Dit past uitstekend bij het Wanitaconcept (zie hierna) dat beoogt om van Blijvliet een brede school te maken. Het is de bedoeling om dit brede schoolconcept de komende jaren verder uit te werken.

De school heeft in 2005 een periodiek kwaliteitsonderzoek van de Inspectie van het Onderwijs gehad. Uit het verslag spreekt waardering voor de wijze waarop men op de school werkt. De opbrengsten van de school, rekening houdend met de leerlingpopulatie, liggen rond het gemiddelde van vergelijkbare scholen. Ook over de ouderparticipatie is de inspectie bijzonder positief. Wel wordt in het inspectierapport geconstateerd dat het team soms niet werkt op basis van een gemeenschappelijke visie, vooral veroorzaakt door een gebrekkige interne communicatie. De school ziet dit zelf als een verbeterpunt voor de toekomst.

Gesprekspartners

Tijdens het bezoek is gesproken met Marjan van Eijck, lid van het managementteam, en vier teamleden. Marjan is al ruim 30 jaar actief in het onderwijs. Sinds zes jaar is zij werkzaam op de Blijvliet. De eerste drie jaar als leerkracht en de laatste jaren als intern begeleider en bouwcoördinator onderbouw. Het afgelopen jaar is haar functie uitgebreid en is zij tevens lid geworden van het managementteam. Daarnaast is gesproken met Tülay Koc (leerkracht groep 1/2, vier jaar werkzaam op de Blijvliet), Tessa Smal (leerkracht groep 3, drie jaar werkzaam op de Blijvliet), Gerhard Karreman (leerkracht groep 5, 29 jaar werkzaam op de Blijvliet), en Thomas Truijen (leerkracht groep 8 en algemeen coördinator van het Wanitaproject, drie jaar werkzaam op de Blijvliet). Ook spraken we met vier ouders: Ester (één kind op school), Hacer, Naziema en Paula (elk met twee kinderen op school). Geen van deze vier heeft voor de school gekozen vanwege Wanita. Wel genoemde motieven zijn het openbare karakter, het feit dat de school dichtbij is, de kleine klassen en de vriendelijke en open ontvangst. Alle vier de ouders tonen zich erg tevreden over de school. Wanita speelt hierbij een duidelijke rol, want de ouders roemen met name de vorderingen op sociaal-emotioneel gebied (kinderen worden zelfstandig, ze leren problemen zelf oplossen, ze verliezen hun verlegenheid). De directe betrokkenheid van deze vier ouders bij de realisatie van Wanita-activiteiten is gering. De school vraagt daar wel om, maar ouders vinden het moeilijk om de uitdaging op te pakken. Ze voelen zich erg betrokken bij allerlei schoolactiviteiten zoals feesten en thema-afsluitingen.

Invoeringsgeschiedenis

Van origine was Blijvliet een traditioneel ingerichte school waar klassikaal onderwijs werd verzorgd. Pas de afgelopen jaren heeft de school zich ontwikkeld tot een vernieuwingschool. Keerpunt was 2002 waarin de school het startdocument voor het Wanitaconcept ondertekende. De Wanitaschool als de school van de toekomst is bedacht door Dirk Monsma (directeur Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam, SKVR), Netty Breedveld (directeur Irene school in Nederlek) en Irma van Hoorik (voorheen medewerker SKVR). Aanleiding was de ontwerpwedstrijd 'Onderwijs in de kennismaatschappij' van het Ministerie van OC&W in januari 2001. Het betreft een onderwijsconcept dat uitgaat van het idee dat authentiek onderwijs de aanwezige leerpotenties van leerlingen volledig tot ontwikkeling laat komen, zodat elk kind adequaat voorbereid wordt op de complexe, multiculturele

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

maatschappij. Daarbij wordt de aanduiding ‘het nieuwe leren’ niet gebruikt. Als winnend concept heeft Wanita vanuit het ministerie extra middelen gekregen voor de realisatie ervan. Daarnaast heeft ook de Dienst Onderwijs Rotterdam een financiële bijdrage geleverd.

Idealiter moet het Wanitaconcept beginnen met de voorschoolse opvang en doorlopen via de basisschool naar het voortgezet onderwijs, zodat op die manier een doorgaande lijn ontstaat van 0 tot 16 jaar. In augustus 2002 (schooljaar 2002-2003) is een aanvang gemaakt met de implementatie van het Wanitaconcept in het basisonderwijs (groep nul tot met acht). In Rotterdam zijn naast de Blijvliet nog twee andere scholen bezig om het Wanitaconcept te implementeren: de Bloemhof, Nieuw Zuid en ook de Ireneschool uit Krimpen a/d Lek. Kenmerkende onderdelen zijn het centraal stellen van enkele kunstvakken in het curriculum en het inzetten van kunstenaars voor bepaalde activiteiten.

Vormgeving van het nieuwe leren

Het Wanitaconcept is op Blijvliet ingevoerd om extra verdieping te geven aan de opzet van een brede school met aandacht voor de ontwikkeling van kinderen binnen en buiten schooltijd. Wanita rust op drie pijlers: 1) authentiek onderwijs voor leerlingen, 2) specifieke positie voor kunstonderwijs, en 3) ‘community building’ (op school moeten kinderen zich breed kunnen ontwikkelen, zowel cognitief, sociaal-emotioneel, motorisch als creatief; kinderen moeten leren hun omgeving te ontdekken, creatief te zijn door onder andere het volgen van kunst- en muzieklessen).

Om het onderwijs authentieker of vraaggerichter in te richten wordt op de school gewerkt met zogeheten Wanitamiddagen. Tijdens die middagen werken de leerlingen zelfstandig aan het beantwoorden van de door hen zelf gestelde onderzoeksvragen. Bij deze opzet wordt in de groepen 3 tot en met 8 gewerkt met de thema's uit de SLO-mappen, die nu aan de Nederlandse Jenaplan Vereniging zijn overgedragen. In deze mappen worden zes hoofdthema's gegeven. De thema's komen steeds in een cyclus van drie jaar aan de orde. Dat betekent dat de onderstaande zes thema's in de onder- en de bovenbouw terugkeren: 1) Omgeving en landschap, 2) Communicatie, 3) Samen Leven, 4) Maken en gebruiken, 5) Mijn leven, en 6) Techniek. Elk thema staat gedurende een periode van zes weken centraal. Bij de thema's zijn doelen en tussendoelen geformuleerd. Deze aanpak moet ertoe leiden dat in groep 8 de leerstof voor alle kerndoelen is aangeboden.

In de kleutergroepen wordt gewerkt aan de hand van Ko-totaal, een programma voor voor- en vroegschoolse educatie, dat ook in gebruik is bij de partner in de voorschool. In de groepen drie tot en met acht wordt een onderscheid gemaakt tussen de vakken taal en rekenen/wiskunde, die methodegebonden en klassikaal worden geïnstreerd en de wereldoriënterende en creatieve vakken die vraaggestuurd worden aangeboden aan de hand van bovenstaande thema's. Daarbij nemen de kunstvakken een centrale plaats in. In de groepen 1 en 2 worden andere thema's gebruikt, al vindt er wel afstemming plaats met de hogere leerjaren om de doorgaande leerlijn te garanderen. Ook maken de kleutergroepen weinig gebruik van het activiteiten aanbod van de kunstenaars (zie hierna). Met de SLO wordt een stappenplan ontwikkeld om de kerndoelen en kunsteducatie met elkaar te verbinden.

Een thema als 'omgeving en landschap' heeft bijvoorbeeld betrekking op het wonen op aarde door planten, dieren en mensen. Dit wonen kan uitgedrukt worden in een beeld: de wereld als een huis. Binnen dit thema neemt een begrip als ruimte een belangrijke plaats in. Het gaat dan om zaken als de ecologische ruimte, de ruimte in de stad, de ruimte thuis, de ruimte op school.

Naast de genoemde zes thema's komt het 'het jaar rond' elk jaar terug. Bij dit thema gaat het vooral om de cyclische tijd, zoals het opeenvolgen van de jaargetijden. Maar ook het vieren van feesten kan binnen dit thema behandeld worden. Zo kan er bijvoorbeeld aandacht besteed worden aan de feesten van de verschillende culturen. Daarbij kunnen leerlingen dan bijvoorbeeld onderzoeksvragen stellen als: Wat is de betekenis van het Suikerfeest?, Wordt er in Turkije Sinterklaas gevierd?

De thema's staan gedurende een periode van ongeveer zes weken centraal in het onderwijsprogramma en ze vormen het kader voor het stellen van eigen onderzoeksvragen door leerlingen. De thema's worden door de leerkrachten geïntroduceerd door middel van een gemeenschappelijke startactiviteit die de nieuwsgierigheid van leerlingen prikkelt en waarmee wordt getracht om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren. Na deze introductie wordt het thema opgedeeld in deelthema's. Zo wordt bijvoorbeeld het algemene thema 'communicatie' door het opzetten van een woordweb met de leerlingen opgedeeld in deelthema's als communicatie tussen mensen, communicatie tussen dieren, communicatie tussen computers, et cetera. Vanuit zo'n woordweb kunnen leerlingen tot onderzoeksvragen komen zoals 'Hoe is gebarentaal ontstaan?'. De rol van

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

leerkracht is in deze fase van groot belang, omdat de wijze waarop het thema wordt geïntroduceerd de nieuwsgierigheid van leerlingen moet prikkelen. Voorafgaand aan elk thema maakt iedere leerkracht een voorbereiding met behulp van een specifiek stappenplan dat door de SLO is ontwikkeld. Deze voorbereidingen worden in een bouwvergadering besproken zodat leerkrachten met elkaar verschillende mogelijkheden kunnen onderzoeken om het thema te verdiepen of te verbreden.

Voor de leerlingen is er een ontwerpschema waarop de onderzoeksvraag genoteerd kan worden. Op dit schema staan allerlei activiteiten die de leerling alleen of in een klein groepje kan ondernemen, zoals 'ik ga boeken lezen', 'ik kijk op het internet', 'ik vraag het aan iemand', 'ik ga ergens naartoe'. Bij elk van deze activiteiten staan wat hulpvragen. Bij de activiteit 'ik kijk op het internet' staan bijvoorbeeld hulpvragen als 'Wat voor tekst wil je lezen?', 'Welke zoekwoorden kun je gebruiken?', 'Welke plaatjes wil je erbij zoeken?'.

In de groepen 3 en 4 wordt het formuleren van een onderzoeksvraag en het samenstellen van groepjes nog gezamenlijk gedaan. In groep 5 moeten de kinderen dit langzaamaan zelfstandig gaan doen. De kinderen zijn volkomen vrij in het formuleren van hun eigen onderzoeksvraag, maar ze moeten wel onderbouwen waarom ze juist voor die bepaalde vraag hebben gekozen. Bij het formuleren van onderzoeksvragen door leerlingen heeft de leerkracht de rol van coach. Er wordt formatieve feedback gegeven bij voorstellen van de leerlingen hetgeen moet leiden tot een realistische en een beantwoorbare vraagstelling. Nadat de onderzoeksvraag is geformuleerd mogen kinderen samenwerking zoeken met klasgenoten die ongeveer dezelfde vraagstelling hebben.

Als de onderzoeksvraag goed geformuleerd is, gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk (alleen of in een klein groepje). Allereerst gaan ze een eigen woordspin maken om te bepalen wat ze al weten over het onderwerp. Daarna gaan ze hun plannenmaker invullen, waarin ze stap voor stap aangeven hoe ze hun onderzoeksvraag denken te gaan beantwoorden. Tijdens de vaste Wanitamiddag op dinsdag kunnen de leerlingen allerlei activiteiten ondernemen en verschillende bronnen raadplegen in relatie tot hun onderzoeksvraag. De leerlingen leren aan de hand van het planbord, een instrument dat eveneens bij de kleuters in gebruik is, zelfstandig hun activiteiten te kiezen. In groep 4 beginnen de leerlingen met dagplannen te werken.

Leerlingen uit de groepen 3 en 4 werken tijdens Wanitamiddagen groepsdoorbroken, maar blijven wel bij hun lokalen en op de gang waar verschillende hoeken zijn ingericht. Leerlingen uit de groepen 5 tot en met 8 kunnen naar verschillende ateliers gaan: een computerlokaal, een informatiecentrum, een stiltecentrum, een ontdekhoek, of een audiovisueel atelier. Het audiovisuele atelier wordt verzorgd door een kunstenaar die via de SKVR wordt ingezet. Voordat de ateliers bezocht kunnen worden, moeten leerlingen voor zichzelf een logboekje invullen waarin ze noteren wat ze op een bepaalde middag gaan doen en welke ateliers ze willen gaan bezoeken. Door in deze logboekjes te kijken, weten de leerkrachten/begeleiders in de verschillende ateliers wat de leerlingen komen doen. Om ervoor te zorgen dat bepaalde ateliers niet overvol raken (er is een maximum aantal leerlingen dat bijvoorbeeld naar het audiovisuele atelier kan) moeten de leerlingen voor zichzelf een plek reserveren op het planbord dat bij dat atelier staat. Aan het einde van de middag verzamelen de kinderen zich weer in de eigen klas en gaan ze hun logboekje bijwerken voor de volgende Wanitamiddag. Tijdens de Wanitamiddag zijn de leerkrachten coaches en kunnen leerlingen hen aanspreken voor advies of het bespreken van problemen.

Op donderdagmiddag en in voorkomende gevallen op andere middagen wordt er gewerkt aan het verdiepen en verbreden van het thema. Tijdens deze middagen kunnen er allerlei zaken besproken worden naar aanleiding van vragen van leerlingen of kan de leerkracht vanuit eigen interesse zaken behandelen. Doel van deze middagen is om de verschillende doelen en tussendoelen aan bod te laten komen die in de SLO-mappen bij elk thema geformuleerd zijn.

Tijdens de Wanitamiddag op dinsdag en de donderdagmiddag worden ook de creatieve vakken aangeboden. Op dinsdag is er het dansatelier en op donderdag een atelier voor beeldende kunst. Daarvoor zijn via het SKVR kunstenaars aangetrokken. Voor muziek is er een vakdocent aangesteld die op maandag en vrijdagmiddag muziekles geeft in de groepen 3 tot en met 8. De ateliers voor de creatieve vakken sluiten met hun activiteiten aan bij het thema dat gedurende een bepaalde periode centraal staat. Op die manier zijn de creatieve vakken als het ware opgehangen aan de wereldoriëntatie.

De leervorderingen worden gevolgd door middel van diverse toetsen uit het leerlingvolgsysteem van Cito. Deze toetsen worden op vaste tijdstippen in het jaar afgenomen. In groep 8 wordt de Eindtoets Basisonderwijs (Cito) afgenomen. Voor de evaluatie van de bredere doelstellingen van het Wanitaconcept (zoals

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

samenwerken, zelfsturing en reflectieve vaardigheden) beschikt de school niet over instrumenten. Wel verrichten de leerkrachten leerlingobservaties ten aanzien van deze bredere doelstellingen. Het is de bedoeling om dit schooljaar te gaan werken met een elektronisch portfolio. Gekozen is voor het leerlingportfolio van het CPS.

De rapportage naar ouders toe vindt plaats in de vorm van schoolrapporten in combinatie met oudergesprekken. Ouders die behoefte hebben aan een tussentijds gesprek over hun kind kunnen altijd een afspraak maken met de leerkracht of iemand van het managementteam. De school onderhoudt contacten met scholen voor voortgezet onderwijs om de schoolloopbaan van leerlingen te volgen. De meeste leerlingen, zo meldt ook de onderwijsinspectie, vervolgen hun schoolloopbaan met succes. De ouders die wij spraken zijn tevreden met de vorderingen die ze bij hun kinderen zien. Ze noemen met name aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling, waaronder een toenemende zelfstandigheid, probleemoplossingsvaardigheden en een grotere durf.

Bestreken dimensies

De Blijvliet is een deels gekantelde school: de verschuiving van aanbodsturing naar vraagsturing vindt niet voor alle vakken plaats. Het kerncurriculum Nederlandse taal en rekenen/wiskunde wordt methodegebonden en klassikaal aangeboden. De wereldoriënterende en creatieve vakken worden aangeboden vanuit thema's waarbij de vragen van leerlingen centraal staan. Leerlingen hebben daarbij veel ruimte voor zelfverantwoordelijk leren en er is aandacht voor het zelfstandig plannen van het leerproces.

De zelfscoring ten aanzien van aspecten van het nieuwe leren bevestigt dat men van mening is dat de uitgangspunten 1, 2, 3 en 4 al behoorlijk zijn gerealiseerd. Tussen de leerkrachten van de onder- en bovenbouw is er wel enige discrepantie ten aanzien van het leren in een authentieke omgeving. De leerkrachten in de bovenbouw zijn van mening dat er wat minder in authentieke omgevingen wordt geleerd dan de leerkrachten in de onderbouw. Leren met ict en het toepassen van nieuwe beoordelingsmethodieken acht men minder kenmerkend.

Zelfscoring ten aanzien van de algemene uitgangspunten van het nieuwe leren

Algemene uitgangspunten	Marjan lid mt	Tülay groep 1/2	Tessa groep 3	Gerhard groep 5	Thomas groep 8
a. aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	60	55	60	65	70
b. ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	45	90	90	70	70
c. leren vindt plaats in een authentieke omgeving	50	70	85	50	55
d. leren wordt gezien als een sociale activiteit	60	80	75	70	70
e. leren gebeurt met behulp van ict	50	30	30	40	40
f. er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken	40	10	40	25	30

Noot: 0 = helemaal niet gerealiseerd; 100 = in alle mogelijke opzichten gerealiseerd.

Toekomstige uitdagingen

In de komende jaren wil de school het Wanitaconcept verder gaan implementeren. Door middel van themamiddagen en studiedagen moet ervoor gezorgd worden, dat er binnen het team een duidelijke consensus is over de ingeslagen weg en dat elke leerkracht de gekozen werkwijze op overeenkomstige wijze toepast. In dat kader wordt eveneens werk gemaakt van het informeren van scholen voor voortgezet onderwijs over de gekozen onderwijsaanpak.

Een ander doel is om binnen een periode van ongeveer drie jaar het aantal Wanitamiddagen uit te breiden. Voor dit schooljaar staat in ieder geval de implementatie van het elektronisch portfolio op de agenda.

Het komende jaar wordt duidelijk of er meer ruimtes beschikbaar komen in het schoolgebouw. Doel is dan om meer ateliers in te richten, zodat het aanbod op de Wanitamiddagen kan worden uitgebreid. Ook staat een grondige opknappbeurt van de zolderetage hoog op de agenda, evenals een opknappbeurt van de buitenruimte (speelplaats en zandbak).

Uiteindelijk doel in de komende jaren is het realiseren van een brede school met een groot aanbod aan buitenschoolse activiteiten voor zowel leerlingen als ouders. Het ideaal is een school met een centrale functie binnen de wijk

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

waar ouders en kinderen van acht uur 's morgens tot acht uur 's avonds terecht kunnen.

Het nieuwe leren op basisschool 'de Hasselbraam', Etten-Leur

Onderzoekers: Henk Blok, Ron Oostdam

Bezoekdag: donderdag, 1 december 2005

Noot vooraf

In dit verslag zijn de opmerkingen verwerkt die de school bij de vorige versie gemaakt heeft.

Inleiding

De Hasselbraam is een katholieke basisschool, ontstaan uit een fusie van twee basisscholen. De school is per 1 augustus 1996 van start gegaan onder de nieuwe naam, die ontleend is aan het boek 'Pluk van de Petteflet' van Annie M. G. Schmidt. Door het eten van bramen van de Hasselbraam gaan volwassenen zich gedragen als kinderen.

De school ligt midden in een naoorlogse woonwijk en heeft twee locaties: locatie Beukenlaan (het hoofdgebouw) en locatie Namenstraat (de dependance). De Hasselbraam valt onder de Stichting Katholiek Primair Onderwijs Etten-Leur (SKPOEL), net als alle overige katholieke basisscholen in Etten-Leur en een speciale school voor basisonderwijs (Het Kompas). De dagelijkse leiding van de school is in handen van een managementteam, bestaande uit de coördinator onderbouw, de coördinator middenbouw, de coördinator bovenbouw en de directeur.

De Hasselbraam heeft ongeveer 400 leerlingen, die hoofdzakelijk uit Etten-Leur komen. De locatie Beukenlaan biedt ruimte aan alle drie de bouwen, de locatie Namenstraat herbergt alleen onderbouw- en middenbouwgroepen. Het betreft een gemengde leerlingenpopulatie. Ongeveer eenderde van de leerlingen heeft een formatiegewicht hoger dan 1.00. Tien tot vijftien procent van de leerlingen is van allochtone herkomst. Er is een geleidelijke afname van het totale aantal leerlingen. Tegelijkertijd is er een toename van het aantal leerlingen met een taalachterstand en sociaal-emotionele problematiek. De locatie Beukenlaan heeft te maken met zwaardere problematiek dan de locatie Namenstraat, hetgeen samenhangt met de verschillende samenstelling van de wijken waarin deze locaties liggen. Bij de vernieuwing zijn beide locaties in gelijke mate betrokken. Wij hebben alleen de locatie Beukenlaan bezocht, de hoofdlocatie.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Het onderwijsteam van de Hasselbraam telt 32 medewerkers, waaronder de directeur, een interne coördinator leerlingenzorg, een remedial teacher, 22 leerkrachten, vijf onderwijsassistenten, een vakleerkracht handvaardigheid en een administratief medewerkster. Binnen het onderwijsteam is er een goede spreiding qua leeftijd en onderrijversvaring.

Het hoofdgebouw heeft een centrale hal met een trap naar het balkon van de eerste verdieping. Een aantal lokalen op de begane grond en de eerste verdieping hebben een deur die uitkomt op deze centrale hal. In de hal zelf is een hoek ingericht met computers waar leerlingen kunnen werken. Via de hal is er een doorloop naar een vleugel met verschillende lokalen, verspreid over twee verdiepingen. Daarnaast kent het gebouw enkele aparte ruimtes, waaronder een directiekamer, een kamer voor remedial teaching en een grote vergaderruimte. De directeur geeft aan dat de gebouwen op beide locaties slecht onderhouden zijn en weinig geschikt zijn voor het geven van onderwijs volgens het nieuwe concept. Er worden besprekingen gevoerd om te komen tot één nieuw schoolgebouw in het kader van het integraal huisvestingplan onderwijs voor de komende periode, maar de uitkomst van de besprekingen is nog onzeker. Een concreet perspectief op passende huisvesting ontbreekt.

In 2005 is de school bezocht door de Inspectie van het Onderwijs voor een periodiek kwaliteitsonderzoek. Over het algemeen is de inspectie positief over het pedagogisch-didactisch klimaat en is er waardering voor de implementatie van het nieuwe onderwijsconcept. Wel worden er enkele kritische kanttekeningen gemaakt over de leeropbrengsten. Hoewel de opbrengsten aan het einde van de schoolperiode op het niveau liggen dat verwacht mag worden op grond van de samenstelling van de leerlingenpopulatie, zijn de resultaten bij rekenen/wiskunde in de groepen 4 en 6 niet aan de maat en naderen de opbrengsten bij technisch lezen in groep 3 een kritische ondergrens. Dit gegeven is inherent aan het programma De Leeslijn. Tegelijkertijd constateert de inspectie dat de leesresultaten voor de groepen 4 en 5 wel op niveau zijn. Het aantal leerlingen met een verlengde schoolperiode ligt boven het landelijk gemiddelde, evenals de uitstroom naar het speciaal basisonderwijs. De uitstroom naar het praktijkonderwijs en het leerwegondersteunend onderwijs is vanuit landelijk perspectief gezien eveneens aan de hoge kant.

Gesprekspartners

We hebben gesproken met directeur Harry Hoppenbrouwers. Hij is al lange tijd werkzaam in het onderwijs. Begonnen in 1970 als onderwijzer op een basisschool in Breda en daarna al snel hoofd van een school geworden in Velthoven. Was vanaf 1984 hoofd van een van de locaties in Etten-Leur en is bij de fusie in 1996 directeur geworden van de Hasselbraam. We spraken tevens met Miranda Nelemans (coördinator onderbouw), Ria Barendswaard en Ilse van de Bemt (coördinatoren middenbouw) en Willeke van Huffelen (coördinator bovenbouw). Alle vier coördinatoren werken al langere tijd op de Hasselbraam en zijn van begin af aan betrokken geweest bij het implementeren van het nieuwe onderwijsconcept.

Aanvullend is gesproken met drie ouders: Annelies (kinderen in groep 4 en 7), Ninette (kinderen in groep 2, groep 6 en groep 8; voorzitter van de ouderaad) en Manita (kind in groep 7; secretaris van de ouderaad). Annelies heeft zeer bewust gekozen voor de Hasselbraam vanwege het onderwijsconcept. Zij heeft een hoogbegaafde dochter waarmee ze al op verschillende scholen negatieve ervaringen heeft opgedaan. Uiteindelijk is ze op de Hasselbraam terechtgekomen en nu gaat het goed. Haar dochter kan in haar eigen tempo en op haar eigen niveau werken. De twee andere ouders vonden de nabijheid van de school een belangrijke overweging.

De drie ouders voelen zich erg betrokken bij de school. Ze vinden dat de school een open karakter heeft en dat ouders altijd welkom zijn om even naar binnen te lopen of een praatje te maken met een van de leerkrachten. De introductie van de onderwijsvernieuwing was voor sommige ouders wel wennen, maar over het algemeen is een en ander zonder al te veel problemen verlopen. Enkele ouders hebben hun kind van school gehaald. Op dit moment is er weinig onrust onder ouders. De ouders merken op dat de school een zekere naam heeft in de wijk. Mensen leggen een verband met Iederwijs en het idee leeft dat kinderen op de Hasselbraam maar mogen doen wat ze willen.

Invoeringsgeschiedenis

Voor de fusie in 1996 was er nog sprake van klassikaal onderwijs in homogene jaargroepen. Ten tijde van de fusie is er een begin gemaakt met ervaringsgericht onderwijs. Twee jaar later is de school als pilotschool van het KPC-project 'Met kinderen leren' begonnen met de invoering van een nieuwe vorm van onderwijs

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

geven. Er is toen gekozen voor een gefaseerde invoering. De vernieuwing is gestart in de onderbouw (groepen 1 tot en met 3) en is later uitgebreid naar de middenbouw (groepen 4 en 5). In het schooljaar 2004-2005 is uiteindelijk ook de bovenbouw (groepen 6 tot en met 8) bij de vernieuwing betrokken. De laatste twee jaar is de relatie met het KPC minder intensief geworden en kiest de school meer haar eigen weg. Wel maakt de school deel uit van het netwerk van het door Luc Stevens opgerichte Nivoz. Dit netwerk heeft er veel aan bijgedragen dat de school landelijk in de belangstelling is komen te staan.

Het concept 'Met kinderen leren' gaat ervan uit dat kinderen zichzelf grotendeels ontwikkelen. In het concept wordt veel waarde gehecht aan zelfsturing en aan de eigen verantwoordelijkheid van de leerling. De rol van de leerkracht verschuift van lesgever naar begeleider. De leerkracht moet zorgen voor een uitdagende leeromgeving die het leren van de leerling uitlokt en stimuleert. Voorafgaand aan de keuze voor 'Met kinderen leren' was de school al in beweging. Verdeeld over vijf groepen hebben teamleden gesproken over hun visie en over de ideale school. Geformuleerde wensen waren onder meer: methodes zouden niet meer het tempo moeten bepalen, de koppeling tussen leerstof en leerjaren zou doorbroken moeten worden en de betrokkenheid van leerlingen moet worden vergroot. De eigen uitgangspunten vertoonden een duidelijke overeenkomst met de uitgangspunten van 'Met kinderen leren'. Het schoolbestuur stond in beginsel positief tegenover de vernieuwing, maar stelde zich afwachtend op. In een latere fase heeft het bestuur de vernieuwing goed ondersteund, met name in financieel opzicht. Zo heeft het bestuur het mogelijk gemaakt om leerkrachten eens in de zoveel tijd vrij te roosteren, zodat ze gelegenheid hebben voor nadere oriëntering en het ontwikkelen van nieuwe materialen.

Het begin van het veranderingsproces was volgens de directeur niet gemakkelijk. Sommige teamleden zagen problemen en de onderwijsinspectie speelde soms een moeilijke rol in het veranderingsproces door een zeer kritische houding. Ook de houding van ouders speelde een belangrijke rol. Op een gegeven moment was er veel onrust en zag het er naar uit dat de gehele vernieuwing bakzeil moest halen. Er is op dit cruciale moment een organisatieadviesbureau ingeschakeld om het proces weer op de rails te krijgen en uiteindelijk heeft dit geresulteerd in een positieve ommekeer. Al terugblikkend zegt de directeur dat de afgelopen jaren niet gemakkelijk waren, maar alle inspanningen hebben uiteindelijk wel een bevredigend resultaat opgeleverd.

Vormgeving van het nieuwe leren

Binnen het onderwijsconcept ‘Met kinderen leren’ staat het kind centraal en de innerlijke drang van kinderen om zelf te leren. Een belangrijke inspiratiebron voor ‘Met kinderen leren’ is de Pesta-school van Mauricio en Rebeca Wild in Tumbaco (Equador). Op deze school wordt al ruim twintig jaar op een niet-directieve manier met kinderen gewerkt. Kinderen zijn van zichzelf gemotiveerd om te leren en stellen vragen als ze niet verder kunnen. Vanuit deze gedachte moeten kinderen in staat zijn om de wereld te ontdekken vanuit hun eigen interesses, via hun eigen keuzes, in hun eigen tempo, op hun eigen tijdstip en met door hen zelf gekozen materialen. Volgens deze visie weten kinderen zelf het beste wat ze nodig hebben en welke stappen ze moeten zetten. Kinderen zijn de regisseurs van hun eigen leerproces en de docent speelt daarbij een begeleidende rol. Zelfverantwoordelijk leren, zelfregulatie en een authentieke en uitdagende leeromgeving zijn belangrijke kernbegrippen. Een en ander betekent niet dat de school en de leerkrachten geen belangrijke rol hebben in dit proces. Er moet een goed ingerichte en voorbereide leeromgeving zijn en er moeten gevarieerde activiteiten worden aangeboden waaruit leerlingen kunnen kiezen. Ook het systematisch volgen van de leerontwikkelingen en het zo nodig bijsturen zijn belangrijke taken van de leerkracht.

Het onderwijsconcept ‘Met kinderen leren’ heeft de afgelopen jaren op de Hasselbraam geleid tot een gedeeltelijke kanteling van het onderwijs. Dat betekent dat het systeem van klassikale instructie waarbij de methoden nauwkeurig worden gevolgd, is doorbroken. De school heeft er voor gekozen om meer aan te sluiten bij de natuurlijke leergierigheid van kinderen. Op dit moment is de onderwijsvernieuwing in de onderbouw (groepen 1, 2 en 3) in een ander stadium dan in de middenbouw (groepen 4 en 5) en de bovenbouw (groepen 6, 7 en 8). In de onderbouw is de vernieuwing het meest consequent doorgevoerd. Uiteindelijk moet het onderwijs in de midden- en bovenbouw ook deze vorm gaan aannemen.

De drie bouwen

De navolgende beschrijving betreft alleen de locatie Beukenlaan, de locatie die we bezochten. Qua werkwijze zijn de locaties gelijk, zo is ons verzekerd.

De onderbouw bestaat niet meer uit drie aparte leerjaargroepen, maar uit drie zogeheten mentorgroepen. Alle drie de mentorgroepen zijn heterogeen van samenstelling in de zin dat leerlingen van de groepen 1, 2 en 3 samen in een mentorgroep zitten. In totaal zijn voor de onderbouwafdeling drie bevoegde leer-

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

krachten en een onderwijsassistent aanwezig. Er zijn voor de onderbouw vier lokalen beschikbaar: een taal/rekenlokaal, een expressielokaal, een dramalokaal en een speellokaal. In deze lokalen zijn de beschikbare onderwijsmaterialen duidelijk geordend in allerlei hoeken met een vaste naam. Op deze wijze hebben de leerlingen houvast en weten ze precies wat er in elke hoek te doen is. Om de zoveel tijd worden de hoeken opnieuw ingericht met andere materialen. Er wordt tussentijds kritisch gekeken of een hoek bij leerlingen in trek is. Hoeken die niet voldoen worden vervangen.

Iedere mentorgroep heeft zijn eigen leerkracht of mentor. De dagopening van elke mentorgroep vindt plaats in het eigen lokaal met de eigen mentor en bestaat uit een kringgesprek waarin dagelijkse zaken aan de orde komen en waarin de indeling van de dag wordt besproken. Die indeling heeft een vast patroon: na de kring gaan alle leerlingen van de drie mentorgroepen zelfstandig aan het werk in de verschillende lokalen. Ze kunnen zelf kiezen naar welk lokaal ze gaan en wat ze daar gaan doen. Aan het einde van de ochtend komen de mentorgroepen weer bijeen in het eigen lokaal en vindt een korte reflectie plaats op wat de leerlingen gedaan hebben. Het middagdeel is op dezelfde wijze ingedeeld.

In de lokalen is een gevarieerd aanbod aan materialen beschikbaar. Zo worden in het taal/rekenlokaal materialen voor taal of rekenen aangeboden, waar de leerlingen uit de drie mentorgroepen die daarvoor gekozen hebben, naar toe kunnen. In feite verspreiden de leerlingen zich na de kring over de verschillende lokalen en gaan daar aan het werk in hun eigen tempo en op hun eigen niveau. Leerlingen kunnen zelf kiezen wat ze gaan doen en hoe lang ze iets gaan doen. Zo kan een leerling er bijvoorbeeld voor kiezen om eerst een taaltaak te maken in het taallokaal, daarna een half uur te gaan bewegen in het spellokaal, om vervolgens te gaan knutselen. Ieder kind kan op die manier zijn eigen dagindeling bepalen. Het is voor kinderen niet meer noodzakelijk om te wachten op uitleg van de leerkracht, maar ze kunnen meteen aan de slag. Kinderen die wel behoefte hebben aan uitleg of extra instructie, kunnen de leerkracht aanspreken. Doordat veel kinderen zelfstandig aan de slag gaan, heeft de leerkracht meer mogelijkheden om leerlingen apart of in een klein groepje instructie te geven. Daarnaast wordt er op bepaalde momenten gerichte instructie gegeven aan groepjes leerlingen die zijn geclusterd in mentoroverstijgende groepen. De groepen zijn heterogeen – niet homogeen – van samenstelling, omdat de school gebruik wil maken van de niveauverschillen. Kinderen die niet of nog niet in staat zijn om zelf een

dagindeling te bepalen, worden door de leerkracht uitgenodigd om aan een bepaalde activiteit mee te doen. In het geval dat een leerling erg eenzijdige keuzes maakt uit het aanbod, worden afspraken gemaakt over te volgen aanbod. Volgens de leerkrachten wennen leerlingen snel aan deze aanpak en zijn ze vervolgens goed in staat om uit zichzelf een dagindeling te bepalen. Kinderen houden zelf een registratieboekje bij waarin ze hun keuzes aangeven. Voor kinderen die meer sturing nodig hebben, hanteert de school een planningsboekje waarin verplichte activiteiten worden aangegeven. Deze instrumenten helpen kinderen de eigen ontwikkeling te sturen.

De middenbouw bestaat uit twee heterogene 4/5-combinaties. De overstap van de onderbouw naar de middenbouw valt voor de meeste kinderen samen met de afsluiting van het schooljaar. Maar een tussentijdse overstap behoort ook tot de mogelijkheden. Een minimumeis is dat leerlingen de basistoets bij de methode Leeslijn met goed gevolg af hebben gelegd. Met de basistoets wordt nagegaan, of leerlingen in staat zijn klankzuivere woorden te lezen. Een belangrijk element van de werkwijze in de middenbouw is het werken met een *contractbrief*. Elke leerling heeft een contractbrief, waarin afspraken staan over opdrachten die de leerling in de betreffende week moet maken. Leerlingen kunnen met deze contracten zelfstandig aan het werk gaan en ze kunnen de taken in hun eigen tempo afwerken. Leerlingen die geen behoefte hebben aan nadere instructie bij de activiteiten op hun contract, kunnen direct aan de slag. Leerlingen die wel behoefte aan instructie hebben, kunnen daarvoor terecht bij de leerkracht. Vaak worden instructies in kleine niveaugroepen verzorgd. Dit biedt de leerkracht tevens de mogelijkheid om sommige leerlingen extra aandacht te geven. Voor het mentor-groepsoverstijgende werken in de middenbouw zijn drie lokalen ingericht: een taallokaal, een rekenlokaal en een lokaal voor wereldoriëntatie. De leerkrachten rouleren over deze ruimtes.

De bovenbouw bestaat uit drie qua leeftijd homogene mentorgroepen, de groepen 6, 7 en 8. In deze bouw is de onderwijsvernieuwing nog het minst doorgevoerd. Er wordt in niveaugroepen instructie gegeven aan de hand van bestaande methoden. Verwerkingsopdrachten vinden een plaats in de contractbrief. De contractbrief bevat verplichte opdrachten voor Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en wereldoriëntatie. Daarnaast worden keuze-activiteiten aangegeven. Tijdens contractwerkuren functioneren de mentorgroepslokalen als vaklokalen (Nederlandse taal, rekenen/wiskunde, wereldoriëntatie).

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Lesmethoden en leerlijnen

In alle bouwen wordt gewerkt met bestaande lesmethoden. Voor de onderbouw zijn op basis van analyses van leerlijnen in methoden tussendoelen geformuleerd voor de vakken Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Dit biedt de mogelijkheid om elk tussendoel te koppelen aan zelfgemaakt materiaal of materiaal dat uit methoden is gehaald. Leerkrachten hebben door de geformuleerde leerlijnen betere mogelijkheden om hun instructie af te stemmen op de individuele behoeften van leerlingen. Vanwege het feit dat niet meer alle leerlingen op hetzelfde moment dezelfde opdrachten uitvoeren, heeft de school een besparing gerealiseerd bij de aanschaf van nieuwe lesmethoden. Zulke methoden worden nog maar voor een deel van de leerlingen aangeschaft. Het is de bedoeling dat ook de midden- en bovenbouw steeds meer tot deze aanpak overgaat.

Tweemaal per jaar wordt er met de hele school gewerkt aan een project. In dit schooljaar (2005-2006) gaat het om een catecheseproject ('Een positief jaar') en een project rond het thema kunst. Tijdens deze projecten kunnen leerlingen eigen keuzes maken. Ze kunnen bijvoorbeeld zelf bepalen wat ze te weten willen komen, hoe ze iets willen gaan doen, of ze met iemand willen samenwerken, et cetera. Naast deze schoolbrede projecten werken leerlingen ook individueel of in groepjes aan eigen projecten.

Het leerlingvolgsysteem

In de onderbouw wordt de ontwikkeling van de leerlingen vastgelegd met behulp van het observatie-instrument Ooggetuige. In Ooggetuige worden uiteenlopende zaken geregistreerd, zoals in welk lokaal een leerling werkt, in welke hoeken, met welk materiaal, wat er met het materiaal gedaan wordt, of er alleen of met andere kinderen gewerkt wordt, wat de mate van concentratie is, of er op eigen initiatief gewerkt wordt of op uitnodiging van de leerkracht, et cetera. Het instrument is ontwikkeld in samenwerking met KPC Groep en IBM. Registraties kunnen via een palmtop direct worden ingevoerd in een gegevensbestand. Via een door IBM ontwikkeld computerprogramma kunnen uit dit gegevensbestand uiteenlopende overzichten worden vervaardigd, overzichten per leerling, per materiaal, per hoek, enzovoort. Zulke overzichten kunnen aanleiding vormen om 'bij te sturen', bijvoorbeeld in het aanbod voor specifieke leerlingen, of in de inrichting van een specifieke hoek.

In Ooggetuige worden vijf ontwikkelingsniveaus onderscheiden, aangeduid met de letters KOBIE. Deze letters staan voor: Kijken en kennismaken met het materiaal, Onderzoeken of oefenen (het kind is volop met het materiaal bezig

en het lukt soms wel, soms niet), Beheersen (het kind doet met het materiaal wat logisch is in de gegeven situatie, Iets anders (het kind past het geleerde toe in vergelijkbare situaties), Echt iets anders (het kind past het geleerde toe in geheel andere, vakoverstijgende situaties). Met behulp van deze letters kan voor alle door de school onderscheiden leer- of ontwikkelingsdoelen de beheersing worden aangegeven.

Ooggetuige wordt op dit moment alleen nog in de onderbouw gebruikt. De midden- en bovenbouw maken gebruik van methodegebonden toetsen en van toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. In groep 8 wordt de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito afgenomen. Het streven is dat de midden- en bovenbouw ook gebruik gaat maken van Ooggetuige, maar zo ver is het nog niet.

Voor dit schooljaar is De Hasselbraam bezig met het invoeren van een nieuwe rapportvorm voor alle drie de bouwen. Het nieuwe rapport bevat een algemeen gedeelte, waarin op een vijfpuntsschaal de ontwikkeling voor een aantal aspecten van de werkhouding wordt weergegeven. Het gaat om aspecten als: autonomieontwikkeling, contact met leerkrachten, contact met medeleerlingen, regelhantering, samenwerking, concentratie, zelfstandigheid, werkverzorging, werktempo, inzet en motivatie. Daarna wordt informatie gegeven over de sociaal-emotionele ontwikkeling door middel van het aankruisen van observatiecategorieën. Tenslotte bevat het rapport een verslag van de leervorderingen voor de verschillende vakonderdelen (taal, rekenen/wiskunde, wereldoriëntatie, lichamelijke ontwikkeling en expressie). Net als in Ooggetuige worden de vorderingen beoordeeld in termen van KOBIE. Het rapport wordt tweemaal per jaar opgesteld (in januari en juni) en met de ouders besproken.

Dit schooljaar is ook een begin gemaakt met de voorbereiding van de invoering van drie soorten portfolio's: een werkportfolio (een archief voor recent gemaakt werk), een presentatieportfolio (een selectie van het gemaakte werk dat meegaat naar huis) en een evaluatieportfolio (voor intern schoolgebruik, bestaande uit een kopie van het presentatieportfolio aangevuld met observatie- en toetsgegevens). Voordat het presentatieportfolio meegaat naar huis, is er een gesprek tussen de leerling en zijn of haar mentor over het portfolio. Het verslag van het gesprek wordt aan het portfolio toegevoegd, voordat het mee naar huis gegeven wordt. In de onderbouw maakt de leerkracht het verslag, in de midden- en bovenbouw zorgt de leerling zelf hiervoor.

De ouders met wie we spraken, zijn over het algemeen tevreden met de verstrekte informatie over de gekozen rapportagevorm. Wel vragen ze zich af of het rapport wel kindvriendelijk genoeg is ('Het heeft toch een afwijkende vorm en kinderen kunnen het niet zo maar even aan oma of opa voorleggen').

Bestreken dimensies

De Hasselbraam is een deels gekantelde school. In alle bouwen is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren. Het nieuwe onderwijsconcept is op dit moment vooral breed doorgevoerd in de onderbouw waar duidelijk sprake is van een vraaggestuurde en ervaringsgerichte aanpak.

Alle dimensies van het nieuwe leren zijn op de Hasselbraam van toepassing, hetgeen door de zelfscoring bevestigd wordt. De coördinatoren zijn het met elkaar eens dat de onderbouw het verst gevorderd is en dat alle aspecten daar in hoge mate worden gerealiseerd, met uitzondering van het aspect leren met ict. In de middenbouw is het beeld ongeveer hetzelfde, ook al is de implementatie van het nieuwe onderwijsconcept daar minder ver gevorderd. In de bovenbouw zijn de uitgangspunten nog het minst gerealiseerd.

Zelfscoring ten aanzien van de algemene uitgangspunten van het nieuwe leren

Algemene uitgangspunten	Onderbouw	Middenbouw	Bovenbouw
a. aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	75	80	50
b. ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	90	80	55
c. leren vindt plaats in een authentieke omgeving	90	70	60
d. leren wordt gezien als een sociale activiteit	80	80	60
e. leren gebeurt met behulp van ict	40	40	20
f. er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken	70	85	20

Noot: 0 = helemaal niet gerealiseerd; 100 = in alle mogelijke opzichten gerealiseerd.

Toekomstige uitdagingen

Voor de komende tijd ziet de directeur enkele belangrijke aandachtspunten. In de eerste plaats is het de bedoeling om het programma Ooggetuige verder uit te werken, zodat het toegepast kan worden in de midden- en bovenbouw. Er moet met name gezocht worden naar een systematiek voor het opnemen van toetsgegevens. Een andere belangrijke uitdaging is het verder vormgeven van de voorbereide leeromgevingen: een gedifferentieerder aanbod in de onderbouw, meer mogelijkheden voor leerlingen in de midden- en bovenbouw om zelfstandig te werken. De planning is om over vijf jaar de bovenbouw net zo ver te hebben als de rest van de school, zodat het onderwijsconcept dan schoolbreed is ingevoerd. Tot slot benadrukt de directeur dat een wetenschappelijke onderbouwing van het onderwijsconcept en de uitwerking daarvan in de praktijk belangrijk is voor de legitimering.

Het nieuwe leren op CNS De Meander, Ede

Onderzoekers: Henk Blok, Ron Oostdam
Bezoekdag: donderdag 24 november 2005

Noot vooraf

In dit verslag zijn de opmerkingen verwerkt die de school bij de vorige versie gemaakt heeft.

Inleiding

De Meander is een nieuwe en innovatieve school in een nieuwbouwwijk te Ede. De school wordt bestuurd door de Vereniging voor Christelijk Nationaal Schoolonderwijs (CNS), een vereniging die een twintigtal protestants-christelijke basisscholen in de regio onder haar hoede heeft. Het bestuur van CNS heeft een voortrekkersrol gespeeld bij de ontwikkeling van de school en hiervoor ook extra financiële middelen beschikbaar gesteld (voor gebouw, inrichting en personeel). De dagelijkse leiding van de school is in handen van de directeur mevrouw Aafke Bouwman, gesteund door drie leraren met een coördinerende functie, respectievelijk in de onderbouw, de midden/bovenbouw en de leerlingenzorg.

Per november bedraagt het leerlingenaantal omstreeks 220 leerlingen, verdeeld over negen basisgroepen. De basisgroepen zijn heterogeen van samenstelling en omvatten steeds twee opeenvolgende leerjaren. De onderbouw bestrijkt leerjaar 1 tot en met 4, de midden- en bovenbouw bestrijkt de leerjaren 5 tot en met 8. De school heeft een duidelijke buurtfunctie, want ongeveer 80 procent van de kinderen komt uit de eigen nieuwbouwwijk. De resterende twintig procent komt van verder weg, veelal omdat ouders bewust hebben gekozen voor de vernieuwende aanpak van de school. In enkele gevallen betreft het kinderen die eerder al op een meer traditionele school hebben gezeten, maar daar zijn vastgelopen.

Per april 2005 heeft de school een nieuw schoolgebouw betrokken. Een Deense architect heeft het gebouw een bijzondere uitstraling weten te geven door een ruim gebruik van natuurlijke materialen en glas. Bij het ontwerpen van het gebouw is rekening gehouden met eisen die zijn afgeleid uit het onderwijsconcept van de school. Zo hebben alle groepsruimtes een open verbinding met de centrale hal (sommige zijn afsluitbaar via een schuifwandconstructie). Naast de hal liggen

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

enkele kleinere en meer besloten werkruimtes, waar leerlingen gebruik van kunnen maken als ze zelfstandig willen werken. Ook de hal en de daarin aangebrachte hoeken bieden mogelijkheden voor zelfstandig en samenwerkende leerlingen. Boven de hal is een vide aangebracht, waarin onder andere ruimte is gemaakt voor computers. De groepsruimtes fungeren 's middags als ateliers voor keuzeactiviteiten. Er zijn twee vaste ateliers, voor schrijven en voor beeldende vorming. In het begin zijn er problemen geweest met het geluidsniveau, maar na enkele aanpassingen is dit duidelijk verbeterd. In het gebouw is tevens een peuterspeelzaal ondergebracht en er is een buitenschoolse opvang. Het schoolgebouw biedt volgens de directeur goede mogelijkheden voor de realisatie van de vernieuwende onderwijskundige uitgangspunten.

Het schoolteam bestaat uit zeventien personen, inclusief twee onderwijsassistenten. Aangezien de teamleden aangetrokken zijn na de formulering van de onderwijskundige uitgangspunten, hebben ze een duidelijke affiniteit met het onderwijsconcept. Naar analogie van de leerlingen die hun ontwikkelingen in het leerlingportfolio documenteren, houden ook teamleden een portfolio bij over de eigen professionele ontwikkeling.

De school is actief in uiteenlopende landelijke netwerken, waaronder het Nivoz-netwerk van Stevens en het project Tom (Teamonderwijs-op-maat). Ook zijn er relaties met het Expertisecentrum Nederlands. De school verzorgt regelmatig rondleidingen en leden van het managementteam verzorgen af en toe workshops of inleidingen.

De Meander heeft in januari 2005 op verzoek van de directeur een onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs gehad, toen de school nog in een tijdelijke huisvesting was ondergebracht. De Inspectie heeft waardering voor de onderwijskundige uitgangspunten van de school en voor de manier waarop de school aan kwaliteitsverbetering werkt. Een uitspraak over de eindresultaten bij leerlingen is gezien de jonge leeftijd van de school nog niet goed mogelijk.

Gesprekspartners

We hebben met zes personen gesproken. Aafke Bouwman is directeur van de school. Zij is begonnen in het kleuteronderwijs en heeft inmiddels ruim twintig jaar ervaring in het onderwijs. Zij heeft altijd veel belangstelling gehad voor het ontwikkelingsgerichte werken. Vanaf het allereerste begin in 1999 is zij bij de schoolontwikkeling betrokken geweest. Dicky Vinke coördineert de onderbouw.

Zij is vanaf 1975 werkzaam in het onderwijs (met een onderbreking) en heeft als lid van de resonansgroep aan de wieg van de school gestaan. Ineke Bruning coördineert de midden- en de bovenbouw. Zij is inmiddels meer dan twintig jaar werkzaam in het onderwijs, waaronder als vakleerkracht handvaardigheid. Nico-line Beijderwellen coördineert de leerlingenzorg en kan inmiddels ook al terugkijken op een meer dan twintigjarige loopbaan in het onderwijs. Alle drie de coördinatoren zijn ook groepsleerkracht en werken op De Meander vanaf de start. We spraken ook twee ouders, Henk vd Pol en Johan Bakker. Beiden hebben twee nog jonge kinderen op school. Ze voelen zich actief betrokken bij de school en hebben bestuursfuncties binnen CNS.

Invoeringsgeschiedenis

De Meander is een nieuwe school in een nieuwe wijk van Ede met een ecologische opzet. Al voor de feitelijke start van de school in januari 2001 was bepaald dat de school zou gaan werken aan de hand van een vernieuwend onderwijsconcept. Belangrijkste uitgangspunt van het concept was – en is nog steeds – dat leerlingen moeten worden voorbereid op de maatschappij van de toekomst. Die maatschappij vraagt andere vaardigheden dan de maatschappij van vandaag of gisteren. In dat perspectief acht de school het van belang dat leerlingen leren creatief te denken, dat ze zelfstandig en in teamverband leren functioneren en dat ze leren omgaan met nieuwe media. Het nieuwe onderwijsconcept is uitgewerkt in een partnerschap van drie instellingen, de Vereniging voor Christelijk Nationaal Schoolonderwijs (CNS), het CPS en O2L (Organize to learn, een organisatie voor consultancy in het onderwijs). De school heeft voor de inzet van het CPS en O2L niet hoeven betalen. Het CPS is nog steeds een belangrijke partner.

De directeur, mevrouw Aafke Bouwman, is van begin af aan betrokken geweest bij de uitwerking. Ze heeft, samen met andere betrokkenen, onder andere buitenlandse scholen en congressen bezocht. Ook de andere leden van het managementteam hebben in een vroeg stadium al aan de wieg van de school gestaan. In de beginjaren is bovendien veel energie gestoken in het ontwerpen van het schoolgebouw, natuurlijk zo goed mogelijk passend bij de onderwijskundige uitgangspunten. De school is in januari 2001 gestart met een handvol leerlingen in een noodgebouw in de wijk. In april 2005 is het huidige schoolgebouw in gebruik genomen. De school is nu bijna volgroeid. Er is ruimte voor tien basisgroepen, waarvan er inmiddels negen functioneren. De tiende groep zal in januari starten.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

De school heeft in korte tijd een flinke groei doorgemaakt, zoals van begin af aan was voorzien. Het vernieuwende onderwijsconcept heeft een rol gespeeld bij het aantrekken van de nieuwe teamleden. Ook ouders is van begin af aan voorgehouden dat de school een vernieuwende weg is ingeslagen, waardoor oude verwachtingen niet meer van toepassing zijn.

Vormgeving van het nieuwe leren

De directeur van de school duidt de kern van het schoolconcept aan met de term 'zinnvol onderwijs'. Zinnvol onderwijs typeert ze aan de hand van een vraaggerichte en ervaringsgerichte aanpak. Een *vraaggerichte* aanpak betekent dat vragen van leerlingen in belangrijke mate het onderwijs bepalen. Een *ervaringsgerichte* aanpak betekent dat de school veel ruimte biedt aan de natuurlijke leer- en ontwikkelingsdrang van kinderen. Kinderen zijn van nature nieuwsgierig en willen ontdekken en experimenteren. De school probeert aan deze natuurlijke drang zoveel mogelijk tegemoet te komen. Een belangrijke notie is ook dat leerlingen leren samenwerken en omgaan met elkaar. In de hedendaagse samenleving zijn dat belangrijke competenties. De genoemde uitgangspunten hebben consequenties voor de doelstellingen en de leerstof, voor de werkwijze en voor de manier waarop de vorderingen worden gedocumenteerd. In het navolgende werken we deze punten nader uit.

De kerndoelen vormen voor de school een belangrijke richtlijn. Voor de vakgerichte kerndoelen maakt de school gebruik van bestaande methoden, waaronder methoden voor rekenen/wiskunde en taal/spelling. De methoden worden echter niet 'van kافت tot kافت' doorgewerkt. Door het formuleren van leerlijnen probeert de school het gebruik van methoden te flexibiliseren. Voor het vak Nederlandse taal werkte de school tot voor kort met een leerlijn spelling/grammatica, maar een interne evaluatie bracht aan het licht dat de zelf geformuleerde leerlijn en de daarop aangegeven 'mijlpalen' voor de leerlingen onvoldoende duidelijk waren, en leerlingen ook te zeer afhankelijk van de leraar maakten. Dit schooljaar wordt gestreefd naar een synthese tussen enerzijds de leerlijn- en mijlpalenaanpak en anderzijds de gekozen taalmethode.

Bij de kerndomeinen lezen, taal en rekenen/wiskunde hanteert De Meander flexibele instructiegroepen. De leerlingen ontvangen instructie op eigen niveau, zoveel mogelijk door de eigen basisgroepleraar. Wereldoriëntatie wordt aangeboden met een aanbod per thema en vooral via 'leervragen' (zie hierna). De

creatieve vakken komen veelal 's middags aan bod via keuzeactiviteiten, waarbij de leerlingen uit verschillende basisgroepen met elkaar samenwerken en de groepsruimtes als atelier dienst doen. De school hecht grote waarde aan de vakoverstijgende kerndoelen. De pedagogisch-didactische aanpak, gekenmerkt door elementen als keuzevrijheid voor leerlingen, je eigen verantwoordelijkheid nemen en een nadruk op samenwerking biedt leerlingen goede kansen de vakoverstijgende kerndoelen te realiseren.

De dagindeling biedt een afwisseling van werkperiodes en kringen. Het eerste half uur van de dag is gereserveerd voor inloopactiviteiten. Leerlingen kiezen zelf wat en met wie ze iets willen doen. In de onderbouw zorgt de leraar dat er voldoende aanbod klaar staat. In de midden- en bovenbouw hanteren de leerlingen een weekplanning met verplichte en vrije keuzes. Via een gemeenschappelijke kring per basisgroep gaat de inloop over in de eerste werkperiode. Voor leerlingen die daaraan toe zijn, ligt het accent in deze periode op de instrumentele vaardigheden lezen, schrijven, taal en rekenen/wiskunde. Leerlingen krijgen de instructies die ze nodig hebben en ze werken alleen of in groepjes aan verwerkingsopdrachten. In het tweede deel van de ochtend hebben leerlingen ook de mogelijkheid aan wereldoriëntatie te werken. Deze wordt voor een belangrijk deel thematisch aangeboden aan de hand van vier thema's per jaar die voor de hele school dezelfde zijn. Thema's die dit jaar aan de orde komen zijn wonen, communicatie, techniek en recreatie. Creatieve activiteiten krijgen meestal in de middag een plaats. De middag biedt ook ruimte voor andere ateliers zoals verkeer, Engels ed. De dagindeling biedt leerlingen door de afwisseling in groepeeringsvormen structuur, maar tevens aanzienlijke keuzemogelijkheden.

Een essentieel element in het programma vormen de leervragen die leerlingen zichzelf stellen. Dit is een activiteit die al bij leerlingen in de onderbouw wordt geïntroduceerd. In de onderbouw formuleren leerlingen leervragen aan de hand van het 'boek van de week', in de midden- en bovenbouw biedt het thema het raamwerk waarbinnen leerlingen leervragen formuleren. Leervragen bieden leerlingen de gelegenheid hun eigen belangstelling te volgen en de leervragen nodigen uit tot zelfstandig onderzoeken en leren. Ze bieden dus bij uitstek goede mogelijkheden voor de vraaggerichte en ervaringsgerichte aanpak die in het concept van de school zo centraal staat. Naarmate leerlingen ouder worden is het werken met leervragen steeds minder vrijblijvend. Leerlingen leren dat een goede leervraag aan bepaalde criteria moet voldoen, dat ze een stappenplan moeten ma-

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

ken, dat ze het zoekproces moeten documenteren en dat de leervraag wordt afgesloten met een presentatie.

Leren samenwerken en omgaan met elkaar krijgt op uiteenlopende manieren vorm. Binnen de eigen basisgroep worden leerlingen aangemoedigd om samen aan gegeven opdrachten te werken, bijvoorbeeld aan verwerkingsopdrachten die in vervolg op instructies gegeven worden. Maar ook groepsoverstijgend wordt samenwerking tussen leerlingen aangemoedigd. Immers, er zijn veel momenten waarop leerlingen de eigen basisgroep kunnen verlaten. De inrichting van de school is er mede op gemaakt leerlingen tot samenwerking te brengen. Bij het leesonderwijs wordt gewerkt met een systeem van tutores, waarbij oudere leerlingen jongere leerlingen helpen. De inloop in de ochtend en de creatieve keuzeactiviteiten in de middag bieden eveneens goede mogelijkheden voor groepsoverstijgende samenwerking.

De ontwikkelingen en vorderingen van de leerlingen worden gedocumenteerd in het leerlingportfolio. Dit bestaat uit drie delen: het werk-, het presentatie- en het evaluatiedeel. In het werkdeel verzamelen leerlingen werk dat ze recent gemaakt hebben. Het doet dienst als een bewaarplaats voor werkstukken die later in het presentatiedeel gekozen kunnen worden. In het presentatiedeel verzamelen leerlingen werk waarmee ze hun ontwikkeling willen documenteren. Vier maal per jaar merkt de school een periode van twee weken aan als portfolioweken. In deze periode richten leerlingen hun presentatiedeel in en bespreken het met de leraar. Doel van het gesprek is met de leerling terug te blikken op het geleverde werk en op ontwikkelingen op allerlei terreinen en om afspraken te maken over de komende periode. Het verslag van het portfoliogesprek wordt opgenomen in het evaluatiedeel. In het evaluatiedeel komen ook de scores op de afgenomen toetsen terecht. Het portfolio wordt tweemaal per jaar met de ouders besproken. Ouders worden uitgenodigd om een eigen reactie op de gedocumenteerde ontwikkeling te formuleren en aan het portfolio toe te voegen. Leerlingen worden gestimuleerd om met elkaar over hun portfolio in gesprek te gaan. Leerlingen kunnen hiervoor groepsgenoten kiezen, maar ook leerlingen uit andere groepen. De vierde jaarlijkse portfolioperiode is speciaal gewijd aan zulke portfoliogesprekken tussen leerlingen. Portfoliogesprekken vereisen van de leraren bijzondere gespreksvaardigheden. De leraren hebben een training gekregen om het reflecteren van leerlingen te bevorderen. Portfoliogesprekken worden met alle leerlingen gehouden, ook met leerlingen in de onderbouw.

Zoals hiervoor al bleek, worden de vorderingen van de leerlingen ook gevolgd via onderwijskundige toetsen. De school gebruikt methodegebonden toetsen en toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. In de bovenbouw wordt daarnaast gebruik gemaakt van de Entreetoets voor het zevende leerjaar en de Eindtoets Basisonderwijs, beide van het Cito. Voor het eerst wordt dit jaar ook een enquête afgenomen aan leerlingen die de school inmiddels verlaten hebben.

De beide ouders die wij spraken zijn positief over de school. Voor een van hen is het vernieuwende karakter van de school geen motief voor de schoolkeuze geweest, maar hij heeft inmiddels ondervonden dat zijn kinderen er wel bij varen. Ze signaleren dat het onderwijskundige concept nog volop in ontwikkeling is. Ze zien dat als een aanwijzing voor de professionele en kritische houding van het schoolteam. Via thematische ouderavonden worden ouders, vinden ze, goed op de hoogte gehouden van de ontwikkelingen die plaatsvinden. Ook over de vorderingen van hun kinderen zijn ze goed geïnformeerd. Het leerlingportfolio was weliswaar een onbekend instrument, maar de school heeft hierover goede voorlichting gegeven. Het portfolio laat duidelijk zien hoe hun kinderen zich ontwikkelen, duidelijker dan uit rapportcijfers zou kunnen blijken. Ze wijzen erop dat de school altijd open staat voor ouders met vragen. Ouders hoeven geen drempel te ervaren.

Bestreken dimensies

De Meander is wat men zou kunnen noemen een ‘school in kanteling’. De activiteiten worden deels bepaald door een vast aanbod van de leraren, maar deels ook door vragen en keuzes van de leerlingen. Desgevraagd beamen de leraren dat er sprake is van een gedeeltelijke kanteling. Onuitgesproken is of de school nog veel verder zou willen kantelen. De Meander kiest wat betreft de kanteling voor een behoedzame aanpak. Opedane ervaringen bepalen mede de koers die wordt gestuurd.

Het schoolconcept van De Meander vertoont veel kenmerken van het nieuwe leren. Onze gesprekspartners menen dat aan alle zes uitgangspunten heel veel aandacht wordt besteed. Ze denken hierover ook min of meer gelijk (zie de zelfscoring hieronder). De hoogste scores worden gerealiseerd voor de uitgangspunten 4 (leren als sociale activiteit) en 5 (toepassing van nieuwe beoordelingstechnieken). Alleen ten aanzien van de uitgangspunten 2 (zelfver-

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

antwoordelijk leren) en 3 (authenticiteit van de leeromgeving) is soms enkele aarzeling te bespeuren.

Zelfscoring ten aanzien van de algemene uitgangspunten van het nieuwe leren

Algemene uitgangspunten	Dicky	Nicoline	Ineke	Aafke
a. aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	85	85	85	85
b. ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	70	85	90	90
c. leren vindt plaats in een authentieke omgeving	95	65	90	75
d. leren wordt gezien als een sociale activiteit	90	100	95	95
e. leren gebeurt met behulp van ict	80	85	90	80
f. er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken	100	100	100	90

Noot 0 = helemaal niet gerealiseerd; 100 = in alle mogelijke opzichten gerealiseerd.

Toekomstige uitdagingen

Op De Meander is de afgelopen jaren veel gebeurd. De school is sterk gegroeid, het aantal personeelsleden is navenant gestegen, het nieuwe gebouw is betrokken en het onderwijsconcept ontwikkelt zich nog steeds verder. Aangezien het managementteam actief de vinger aan de pols houdt, kost het weinig moeite de belangrijkste uitdagingen voor de komende jaren te noemen.

Een belangrijke uitdaging is de borging van het onderwijsconcept bij leraren die nog niet lang op de school werken en bij toekomstige leraren. Voor de borging is onder andere nodig dat kernaspecten van de werkwijze op papier worden gezet en dat in het team regelmatig tijd wordt ingeruimd voor inhoudelijke besprekingen.

Ook het onderwijsconcept zelf biedt uitdagingen. Een punt van aandacht blijft de balans tussen vraaggestuurd en aanbodgestuurd werken. Te veel aanbodsturing brengt de betrokkenheid van de leerlingen in gevaar. Te veel vraaggestuurd werken bedreigt de doorgaande lijn en brengt ook risico's met zich mee ten aanzien van de kerndoelen en de leeropbrengsten. Voorop moet blijven staan dat De Meander de leerlingen het complete arsenaal aan kerndoelen biedt. De omgang met beoordelingen is een ander aspect van het onderwijsconcept dat aandacht blijft vragen. Hoe moet de afstemming zijn tussen het ingevoerde portfolio en de toetsen uit het leerlingvolgsysteem. In wezen gaat het hier ook weer om de balans tussen vraag- en aanbodsturing. Bij het portfolio hebben leerlingen zelf een belangrijke stem. Zij geven een waardering aan de eigen vorderingen.

Bij het leerlingvolgsysteem moeten leerlingen zich onderwerpen aan bestaande toetsen. In het komende periode gaat de school via het zelfevaluatie-instrument Werken met Kwaliteitskaarten gebruiken om nog beter te beschrijven welke leeropbrengsten de school op dit vlak behaalt. Er is een kwaliteitskaart portfolio/leerlingvolgsysteem in ontwikkeling.

Andere onderwerpen waarop we hier niet verder zullen ingaan zijn de omgang met leervragen en de ervaringen met het programma 'De vreedzame school'.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Het nieuwe leren op SBO Sjalom, Zandijk

Onderzoekers: Henk Blok, Thea Peetsma

Bezoekdag: woensdag 7 december 2005

Noot

In dit verslag zijn de opmerkingen verwerkt die de school bij de vorige versie heeft gemaakt.

Inleiding

Sjalom is een voormalige school voor leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom). De school gaat fuseren met de Petraschool, eerder een school voor leerlingen met leermoeilijkheden (mlk). Beide scholen worden bestuurd door Agora, een stichting voor bijzonder primair onderwijs in de Zaanstreek. Bij Agora zijn 23 christelijke scholen aangesloten. Agora ondersteunt de schoolontwikkeling op Sjalom en De Petra actief, onder meer door het verlenen van extra middelen voor de begeleiding door het APS. Bart Brinkkemper is van beide scholen de directeur. Samen met twee locatiemanagers, Esther Tieman en Kasper Scholte Albers, vormt hij het gemeenschappelijke managementteam van de twee scholen. De scholen werken inmiddels intensief samen. Er is een gezamenlijke onderwijsvisie geformuleerd en ook de uitwerking daarvan in de dagelijkse praktijk stemt sterk overeen. Centraal in beide scholen staat het werken met leerwerkplaatsen in de vorm van ateliers. Het is onze keuze geweest om in het onderhavige verslag alleen aan Sjalom aandacht te besteden.

Het aantal leerlingen op Sjalom is ongeveer 150. Ze zijn verdeeld over tien groepen en drie bouwen (zes- tot en met negenjarigen, negen- tot en met tienjarigen, tien- tot en met twaalfjarigen). Binnen elke bouw zijn de groepen naar leeftijd heterogeen samengesteld. De school telt weinig leerlingen uit de doelgroepen van het achterstandsbeleid. Het aantal nieuwe inschrijvingen is enigszins gedaald, mogelijk in samenhang met de vernieuwing van de school, maar mogelijk ook als gevolg van veranderingen in het samenwerkingsverband (een grote nadruk op inclusief onderwijs).

Sjalom is gevestigd in een schoolgebouw uit de negentiger jaren. De school beschikt over zeven groepslokalen en een handenarbeidlokaal. Naast de school zijn noodlokalen geplaatst waarin twee groepen zijn ondergebracht. In de

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

zomer van 2004 is er een verbouwing geweest en zijn de lokalen ingericht als leerwerkplaatsen (waaronder een kookatelier, theateratelier). Ondanks de verbouwing is de huisvesting een serieuze beperking bij de uitvoering van het onderwijsconcept. De noodlokalen zijn klein en gehorig. Voor het natuuratelier, dat in de visie van de school heel belangrijk is (zie hierna), zijn onvoldoende faciliteiten en materialen beschikbaar. Er zijn afspraken met een zorgboerderij waar leerlingen onder ateliertijd naartoe kunnen, maar het vervoer ernaartoe levert veel problemen op. Een verdere beperking is dat de fusieschool, de Petraschool, een eigen vestiging heeft op een tiental kilometers afstand. Over nieuwbouw wordt nagedacht, maar er zijn vooralsnog geen concrete vooruitzichten.

Het schoolteam bestaat uit circa 40 personen. Het wordt gevormd door ongeveer dertig leerkrachten, waaronder een vakleerkracht voor gymnastiek en een interne begeleider, aangevuld met personeelsleden in de onderwijsondersteunende sfeer. Er zijn enkele personeelwisselingen geweest die samenhangen met de invoering van het nieuwe onderwijsconcept. De leerkrachten die gebleven zijn, signaleren dat sommige randvoorwaarden (zoals beschikbare ruimte en menskracht) nog onvoldoende vervuld zijn.

Sjalom heeft in het schooljaar 2004-2005 een jaarlijks onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs gehad. De inspectie waardeert de inzet van de school op alle onderzochte indicatoren als voldoende. De inspectie heeft waardering voor de manier waarop Sjalom en de Petraschool de fusie voorbereiden. Tegelijkertijd signaleert ze dat er grote inspanningen geleverd moeten worden, die van de directie en het team nog het nodige zullen vergen.

Gesprekspartners

We hebben met acht personen vraaggesprekken gevoerd. Bart Brinkkemper is directeur van Sjalom en van de Petraschool, de fusiepartner. Hij is in 1972 begonnen als leerkracht op een reguliere basisschool. Sinds 1977 is hij, eerst als groepsleerkracht en daarna als adjunct-directeur en directeur, werkzaam op Sjalom. Hij vervulde nevenfuncties bij het APS en bij het Seminarium voor de Orthopedagogiek. Esther Tieman is locatieleider van Sjalom. Ze is in 1976 begonnen op de Petraschool en heeft daar tot juli 2005 als groepsleerkracht, IB-er en adjunct-directeur gewerkt. Michaela Back is leerkracht van Sjalom. Ze heeft ongeveer vier jaar als leerkracht in het reguliere basisonderwijs gewerkt en inmiddels acht jaar op Sjalom. Brenda Smit is leerkracht van Sjalom. Ze zit zes

jaar in het onderwijs, waarvan de eerste drie in het montessorionderwijs en daarna op Sjalom. Irene Jansen is leerkracht van de Petraschool. Ze zit zeventien jaar in het onderwijs, waarvan tien jaar op een basisschool. In de afgelopen jaren heeft ze als leerkracht gewerkt op Sjalom, de Petraschool en op een asielzoekerscentrum. Ze heeft het voortraject van de onderwijsvernieuwing op de Petraschool en Sjalom nauwelijks meegemaakt. Ineke Rademakers is leerkracht van de Petraschool. Ze zit ongeveer vijftien jaar in het onderwijs, waarvan veertien op de Petraschool en één jaar op een school voor speciaal onderwijs (zmlk).

We spraken ook met twee ouders. Marga Spee heeft een zoon op Sjalom. Haar zoon zit voor het vijfde jaar op de school, in de oudste bouw. Hij zat in de kleuterschoolperiode op de reguliere basisschool en werd daar vandaan verwezen naar het speciaal basisonderwijs. Het gezin woont in de buurt van Sjalom, waardoor de keuze voor de school voor de hand lag. Daarbij komt dat de school een goede opvang bood bij de overstap, die voor kind en ouders moeilijk is geweest. Marga vindt de sfeer op de school heel goed en de geboden structuur sluit aan bij de opvoeding thuis. Ze helpt een ochtend per week bij de leesbegeleiding in verschillende groepen op school. Ditmer Weertman heeft ook een zoon op Sjalom. De zoon heeft eerst op een andere school voor speciaal basisonderwijs gezeten die niet goed beviel. Hij zit nu voor het derde jaar op Sjalom. De keuze voor Sjalom werd gemaakt, omdat er zowel een goede sfeer op de school heerste en omdat de visie op vernieuwing van het onderwijs, die de directeur toen al uitdroeg, de vader aansprak. De vader is lid van de medezeggenschapsraad en van de schooladviesraad.

Invoeringsgeschiedenis

Vanaf augustus 2002 ontstonden op de school de eerste ideeën over een andere aanpak. Een belangrijke inspiratiebron voor de directeur was een studiereis naar Green Chimneys in de Amerikaanse staat New York. Green Chimneys biedt onderwijs aan kinderen met leer- en gedragsproblemen via een intensieve omgang met de natuur. De aanpak van Green Chimneys laat zien dat dierverzorging en allerlei andere groenactiviteiten een context bieden, waarbinnen zulke kinderen goede ontwikkelingsmogelijkheden hebben. De voorgenomen fusie met de Petraschool noopte bovendien tot de ontwikkeling van een nieuwe en gedeelde onderwijsvisie. Beide scholen ervoeren een toename van de gedragsproblematiek.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

In september 2004 is Sjalom daadwerkelijk gestart met de atelierwerkwijze. Deze houdt in dat leerlingen zich enkele malen per dag verdelen over ateliers of themalokalen, zoals het kookatelier, het techniekatelier en het creatieve atelier. Vanzelfsprekend omvatte het aanbod aan ateliers ook een natuuratelier. Een belangrijk element is van begin af aan geweest, dat leerlingen zelf een keuze maken uit de verschillende ateliers. Aan het begin van het genoemde schooljaar deden alleen nog de vijf oudste groepen mee, maar later in het schooljaar zijn ook de drie middelste groepen erbij betrokken. De invoering is niet zonder slag of stoot verlopen, ondanks de begeleiding door het APS in de persoon van Jan Hooijveld. Inmiddels is het aantal ateliertijden teruggebracht van drie naar twee uur per dag, omdat uiteraard ook het werk in de stamgroepen (de aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en de aanbieder van de basisvaardigheden voor taal en rekenen) de nodige tijd vraagt. De school is relaties aangegaan met onder andere een boerderij in de buurt, de Stichting Landzijde, de Stichting Eco-kids en de Universiteit van Wageningen. Deze relaties zijn dienstig aan een verdere ontwikkeling van het natuuratelier. De twee jongste groepen doen overigens nog niet mee aan de atelierwerkwijze.

De ontwikkelingen op Sjalom zijn ingebed in het Breed Onderwijszorgcentrum (bOZ). Het bOZ is een samenwerkingsverband van scholen voor speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs, jeugdzorginstellingen en welzijnsorganisaties. Het doel van bOZ is de ontwikkeling van een nieuwe voorziening voor kinderen van twee tot veertien jaar met ernstige gedrags- en/of psychiatrische problemen. Het gaat om een brede school met een opvang van 8 tot 20 uur voor kinderen met een indicatie voor het speciaal basisonderwijs of voor REC-cluster 4. Sjalom en de Petraschool zijn in deze samenwerking belangrijke partners, omdat ze zullen opgaan in het zorgcentrum, en ook omdat de atelieraanpak proeftuin is voor de nieuwe school.

Vormgeving van het nieuwe leren

Op Sjalom wordt de term 'het nieuwe leren' niet of bijna niet gebruikt. Men spreekt liever over de leerwerkplaatsenaanpak of over de atelieraanpak. De aanpak is bedoeld om te bereiken a. dat kinderen gemotiveerd zijn om te leren, b. dat kinderen successen kunnen ervaren, en c. dat kinderen alles leren wat nodig is om een eigen plek in de samenleving te vinden. Op zichzelf beschouwd zijn deze doelstellingen niet nieuw of bijzonder. Veel andere scholen hanteren dezelfde of

vergelijkbare formuleringen. Nieuw is echter wel de weg waarlangs deze doelen gerealiseerd worden. In het navolgende zullen we enkele van de meest kenmerkende nieuwe aspecten de revue laten passeren¹.

De dagindeling

Leerlingen werken zowel in de eigen stamgroep als in de ateliers. Per dag zijn er twee ateliertijden, een in de ochtend en een in de middag (op de woensdag zijn beide ateliertijden 's morgens). De leerlingen beginnen de schooldag in de stamgroep. In de stamgroep wordt aandacht gegeven aan de sociaal-emotionele ontwikkeling, met gebruikmaking van methodes als Leefstijl en het leerplan Pad. Ook komen de kernvakken Nederlandse taal en rekenen/wiskunde aan de orde. In de midden- en bovenbouw wordt daarbij het GIP-model voor klasmanagement gebruikt, in de onderbouw is de werkwijze ontwikkelingsgericht. De kernvakken worden aangeboden aan de hand van methodes, zoals Leeslijn, Spelling in de Lift en Rekenrijk. De leraar verzorgt de instructies die de leerlingen nodig hebben en biedt begeleiding bij de verwerkingsopdrachten. Door de heterogene samenstelling van de stamgroepen, worden instructies veelal in kleine groepjes geven. In de stamgroep is verder natuurlijk aandacht voor de omgang met elkaar, voor vieringen en voor allerlei organisatorische aspecten.

Een belangrijk organisatorisch aspect is het kiezen van de ateliers. In elk lokaal hangt een planbord waarop de beschikbare ateliers worden aangegeven. Bij elk atelier wordt gemeld voor hoeveel leerlingen uit de stamgroep er plaats is. Leerlingen geven om de beurt het atelier van hun keuze aan. Wie het eerst aan de beurt is, heeft een volledig vrije keuze. Wie later is, is steeds meer beperkt, want 'vol is vol'. Aangezien er evenveel atelierplaatsen zijn als deelnemers aan de ateliers, is er voor de laatste leerlingen vaak sprake van een 'gedwongen keuze'. Zo nodig helpen leraren een leerling met kiezen, als deze kiezen moeilijk vindt of de neiging heeft eenzijdig te kiezen. Tijdens ateliertijden mengen de leerlingen uit de beide bouwen zich. Dat biedt leerlingen gelegenheid ook met leerlingen uit andere stamgroepen te werken.

¹ We laten de werkwijze in de twee jongste groepen buiten beschouwing, aangezien deze een andere aanpak volgen dan de atelierwerkwijze.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

De ateliers

Het aanbod bestaat uit dertien verschillende ateliers, waaronder het kookatelier, het theateratelier, het crea-atelier, het speelleeratelier en het natuuratelier. Sommige ateliers, zoals het taalatelier, het rekenatelier en het wereldatelier hebben een aanbod dat overlapt met domeinen die ook in de stamgroep tijd aan bod komen. In enkele gevallen zijn de ateliers gehuisvest in een lokaal dat niet een stamgroeplokaal is, bijvoorbeeld het techniekatelier. Maar in de meeste gevallen gaat het om stamgroeplokalen, die dus een dubbel gebruik kennen. Dit beperkt de mogelijkheden voor ateliers om leerlingen een goed voorbereide omgeving aan te bieden. Maar met enige improvisatie valt er toch een hoop te doen.

Het aanbod per atelier is enigszins verschillend. Sommige ateliers bieden leerlingen de keuze uit 'miniprojecten' zoals het bakken van pepernoten of het timmeren van een hamsterhok. Zulke activiteiten nemen meer tijd in beslag dan beschikbaar is in één ateliertijd. De leerlingen krijgen dan de mogelijkheid een aantal malen achter elkaar hetzelfde atelier te bezoeken. Bij andere ateliers, zoals het taalatelier en het rekenatelier kunnen leerlingen hun eigen werk meenemen. Maar natuurlijk bieden deze ateliers ook extra activiteiten zoals taal- en reken-spelletjes en opdrachtkaarten. Een bijzondere ateliervorm is de workshop. Workshop betekent dat de activiteit voor alle deelnemers dezelfde is, bijvoorbeeld het maken van kerstkaarten.

In de meeste ateliers hanteren de leerlingen een *stappenplan*, een voorbedrukt formulier waarop ze aangeven wat ze willen gaan doen, met wie ze willen samenwerken en welke aanpak ze kiezen. Op het tweede deel van het formulier is ruimte voor verslaglegging achteraf. Leerlingen houden in hun *ateliermap* zelf bij welke ateliers ze hebben bezocht en wanneer. De ateliermap is ingedeeld in dertien rubrieken, corresponderend met de dertien ateliers die de school aanbiedt. De ingevulde stappenplannen kunnen leerlingen in de map opbergen.

Het Leespaleis

Het Leespaleis is de overkoepelende naam voor activiteiten die gericht zijn op leerlingen met een ernstige leesachterstand. In het Leespaleis worden verschillende aanpakken gevolgd, waarbij veel gebruik wordt gemaakt van vormen van samenwerkend leren. De aanpak 'speciale leesbegeleiding' houdt in dat eens per week tijdens het atelieruur met een groepje van vier leerlingen gewerkt wordt volgens orthodidactische, neuropsychologische en gedragstherapeutische princi-

pes. De uitvoering van de leeshulp is in handen gelegd van tutores, die daartoe speciaal geïnstrueerd zijn. Het Leespaleis biedt ook de Ralfi-aanpak aan. Vier maal per week komt een Ralfi-groepje van maximaal zes leerlingen onder atelier-tijd bij elkaar. De groep wordt begeleid door een leraar, maar leerlingen helpen ook elkaar. Op uitnodiging van de leraar ontvangen sommige leerlingen in het Leespaleis individuele begeleiding, bijvoorbeeld als een groepsgewijze aanpak niet geschikt blijkt.

Het leerlingvolgsysteem

De leervorderingen worden gevolgd via methodegebonden toetsen en toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. Aan het eind van de schoolloopbaan neemt de school de Nederlandse Differentiatie Testserie (NDT) af. De afname van de Cito-toetsen stelt de school in staat de ontwikkeling van de leervorderingen van jaar tot jaar te vergelijken. Een recente vergelijking heeft laten zien dat de scores voor begrijpend lezen in de lift zitten. Het is niet duidelijk of de atelierwerkwijze hierin een aandeel heeft.

Vanuit de doelstelling de leerling meer grip te geven op de eigen ontwikkeling onderzoekt de school de mogelijkheid een leerlingportfolio in te voeren. De hiervoor genoemde ateliermap is te beschouwen als een voorloper.

De ouders

Sommige ouders hebben moeite gehad met de vernieuwde aanpak. Tijdens klankbordavonden voor ouders zijn veel kritische vragen gesteld. De zorg van de ouders komt vooral voort uit twijfel over het onderwijs in lezen, taal en rekenen. Nu er een beter evenwicht gevonden is tussen het werken in de stamgroepen en in de ateliers is het vertrouwen bij ouders weer gegroeid.

De ouders die wij spraken ondersteunen de onderwijsvernieuwing, hoewel ze menen dat bij de invoering ervan veel onduidelijk of niet georganiseerd was. De ziekte van de toenmalige locatieleider droeg waarschijnlijk bij aan het rommelige verloop van de overgang naar het nieuwe leren op de school. De informatievoorziening aan ouders over de organisatie van de school zou nog steeds verbeterd kunnen worden, maar over de informatievoorziening over het eigen kind zijn de ouders tevreden. Over het algemeen sluit de aanpak op school goed aan bij de specifieke behoeften van de kinderen. Bovendien luisteren leerkrachten

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

goed naar de ouders, ook als deze een wat andere aanpak en eventueel meer nadruk op het leren van de basisvakken voor hun kind willen.

Bestreken dimensies

De zelfscoring is gevuld door zes personen: twee leden van het managementteam, twee leraren van Sjalom en twee leraren van de Petraschool. Omwille van de eenvoud hebben we de scores van de leraren per school samengevoegd (door het gemiddelde weer te geven). De zelfscoring maakt duidelijk dat het tweede uitgangspunt van het nieuwe leren, de ruimte voor zelfverantwoordelijk leren,

Zelfscoring ten aanzien van de algemene uitgangspunten van het nieuwe leren

Algemene uitgangspunten	Bart (directeur)	Esther (loc. leider Sjalom)	Sjalom lkrn. (n = 2)	Petra lkrn.(n = 2)
a. aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	65	45	55	50
b. ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	65	70	85	80
c. leren vindt plaats in een authentieke omgeving	60	60	60	80
d. leren wordt gezien als een sociale activiteit	50	75	90	60
e. leren gebeurt met behulp van ict	40	65	55	25
f. er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken	45	40	30	40

Noot 0 = helemaal niet gerealiseerd; 100 = in alle mogelijke opzichten gerealiseerd.

brede en sterke instemming ontmoet. Dit uitgangspunt wordt volgens alle zegsliden in belangrijke mate gerealiseerd. Daarentegen is de realisatie van het vijfde en zesde uitgangspunt veel minder sterk. Leren via ict en het gebruiken van nieuwe beoordelingsmethodieken acht men in veel mindere mate kenmerkend voor de aanpak van de school.

Op sommige punten lijken de informanten van mening te verschillen. Binnen het Sjalomteam is dit met name het geval voor het vierde uitgangspunt, leren als sociale activiteit. Ook tussen de beide lerarenteams tekenen zich enkele

verschillen af, met name voor het vierde en vijfde uitgangspunt (leren als sociale activiteit, leren via ict). Deze twee uitgangpunten lijken op Sjalom meer of verder te zijn gerealiseerd dan op de Petraschool. Omdat wij alleen Sjalom bezochten, is niet te zeggen of dit verschil in waardering gegrond is op een feitelijk verschillende aanpak op de twee scholen.

Toekomstige uitdagingen

Op Sjalom is de laatste anderhalf jaar heel veel veranderd. Het werken met ateliers is inmiddels een vaste routine geworden, maar volgens de directeur is er nog veel werk aan de winkel. Hij noemt in dat verband vier punten. Allereerst moet er in de aansturing van de ateliers nog het een en ander worden aangepast. Sommige ateliers zoals het kookatelier en het techniekatelier hebben inmiddels een duidelijke vorm gevonden. Andere ateliers moeten nog een ontwikkelingsslag maken, bijvoorbeeld wat betreft de inrichting van de ruimte, de beschikbare materialen en de organisatie. Het uiteindelijke doel is dat alle ateliers een kwalitatief hoogwaardig aanbod hebben dat voor leerlingen aantrekkelijk is. Een tweede uitdaging is het werken aan de hand van lesmethoden te vervangen door het werken volgens leerlijnen. Leerlijnen maken het mogelijk flexibeler om te gaan met ontwikkelingsverschillen tussen leerlingen. Een wens is, ten derde, om meer handen in de klas te hebben. De mogelijkheden om onderwijsassistenten in te zetten en stagiaires vanuit de relevante beroepsopleidingen zouden moeten worden verruimd. Maar het vierde punt is eigenlijk het belangrijkste: hoe houd je er voor de leerlingen voldoende uitdaging in? Enerzijds moeten er vaste procedures en vaste routines zijn om de leerlingen zekerheid te bieden. Anderzijds is uitdaging nodig om de leerlingen blijvend te stimuleren zichzelf verder te ontwikkelen. De balans tussen regelmaat en steeds nieuwe en uitdagende activiteiten vergt zeker nog de nodige aandacht.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Het nieuwe leren op basisschool De Stuifhoek, Made

Onderzoekers: Henk Blok, Ron Oostdam

Bezoekdag: maandag 28 november 2005

Noot vooraf

In dit verslag zijn de opmerkingen verwerkt die de school bij de vorige versie gemaakt heeft.

Inleiding

De Stuifhoek is een rooms-katholieke basisschool in Made en valt onder de Stichting Katholiek Onderwijs Drimmelen. Deze stichting bestuurt zes basisscholen en heeft een bovenschoolse directeur aangesteld. De dagelijkse leiding van De Stuifhoek is in handen van Annie Maijers, die wordt bijgestaan door Mary Damen (coördinator onderbouw) en Toon van der Ven (coördinator bovenbouw).

De school wordt bezocht door ongeveer 425 leerlingen. De omvang van de school is al jaren stabiel. Een bescheiden deel van de leerlingen komt uit andere wijken of omliggende dorpen. Het is aannemelijk dat voor de ouders van deze leerlingen het onderwijsconcept dat op De Stuifhoek gehanteerd wordt, doorslaggevend is geweest bij de schoolkeuze. Het percentage leerlingen dat op grond van de gewichtenregeling voor extra financiering in aanmerking komt, bedraagt zo'n 20 procent. De leerlingen zijn verdeeld over vier bouwen en daarbinnen over in totaal zeventien groepen. De meeste groepen zijn homogeen naar leeftijd samengesteld. De eerste bouw telt drie 0/1-combinaties en drie groepen 2. De tweede bouw telt twee groepen 3 en twee groepen 4. De derde bouw telt twee groepen 5 en een groep 6. De vierde bouw telt een 6/7-combinatie, een groep 7, een 7/8-combinatie en een groep 8.

Het team van De Stuifhoek bestaat uit circa 30 leden. Naast groepsleerkrachten beschikt de school over onderwijsassistenten en een conciërge. Het gebouw stamt uit de jaren zeventig en kenmerkt zich door schuin oplopende daken die van binnen een ruimtelijk effect geven. Alle lokalen liggen op de begane grond en er is bij benadering sprake van een klaverbladindeling, waarbij elke hoek van het gebouw vier lokalen heeft met een eigen hal. De school beschikt over een aula, een handenarbeidlokaal, een speelzaal en een aparte computerruimte. De computerruimte en een extra lokaal zijn in 2001 gerealiseerd door het

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

overkappen van de voormalige patio. Boven de computerruimte is een zoldervlie- ring aangebracht die gebruikt wordt als docentenkamer en vergaderruimte. In de meeste lokalen voor de kleuters zijn entresols aangebracht, zodat de effectieve ruimte per lokaal is vergroot. De aanpassingen zijn gerealiseerd uit reguliere mid- delen en eigen middelen vanuit opbrengsten oud papier e.d. Hoewel de aanpassingen het gebouw geschikter hebben gemaakt voor het onderwijsconcept van De Stuifhoek, vindt de directeur het aantal vierkante meters nog steeds te klein. De werkwijze waarbij leerlingen zelf activiteiten kiezen die in verschillen- de ruimtes worden aangeboden, vereist bovendien een andere indeling. De directeur zou voorts graag meer 'handen in de klas' willen in de vorm van onder- wijsassistenten, die de eenvoudiger leraarstaken zouden kunnen overnemen.

De school heeft in 2005 een periodiek kwaliteitsonderzoek gehad van de Inspectie van het Onderwijs. De inspectie is van oordeel dat de school erin slaagt op vrijwel alle indicatoren een voldoende tot goed niveau te realiseren. Op enkele indicatoren is volgens de inspectie verbetering nodig. Het betreft twee indicatoren voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Gesprekspartners

Tijdens het schoolbezoek is gesproken met de directeur Annie Maijers en drie teamleden. Zij is inmiddels meer dan 30 jaar werkzaam in het onderwijs. In 1985, tijdens de fusie tussen kleuteronderwijs en lager onderwijs werd zij adjunct- directeur op De Stuifhoek. Sinds 2000 is zij directeur. We spraken verder met Mary Damen (coördinator van de beide eerste bouwen, 20 jaar werkzaam op De Stuifhoek), Toon van der Ven (coördinator van de twee hoogste bouwen, 22 jaar werkzaam op De Stuifhoek) en Theo Segeren (interne coördinator leerlingenzorg, 24 jaar werkzaam op De Stuifhoek).

We spraken ook vier ouders: Monique (kinderen in groep 3 en 6; pen- ningmeester van de ouderraad), Hans (kinderen in groep 2 en 4; voorzitter van de ouderraad), Rico (kinderen in groep 1 en 4; voorzitter van de MR) en Engeliën (kinderen in groep 2, 3 en 5; lid van de MR). Alle vier de ouders zijn zeer betrok- ken bij de school en bij het concept 'Met kinderen leren' (zie hierna). Ze benadrukken allemaal dat de school zich bijzonder openstelt en dat er goed ge- luisterd wordt naar de mening van ouders. De introductie van de onderwijsvernieuwing naar ouders toe was niet erg gelukkig ('erg van bovenaf', 'voor een voldongen feit gesteld'), maar door de veelvuldige informatieavonden

en contactmomenten zijn de ouders uiteindelijk goed betrokken in het gehele proces. Ze benadrukken dat de school een open oor heeft en niet star vasthoudt aan bepaalde principes. Hoewel de onderwijsvisie op zichzelf niet ter discussie staat, wordt er goed geluisterd en worden bepaalde zaken tussentijds aangepast. Er is dan ook geen grote onrust geweest onder ouders en er zijn geen kinderen tussentijds van school gehaald (uitzonderingen daargelaten). Terugblikkend vond men de overgang naar het nieuwe onderwijsconcept behoorlijk soepel verlopen.

Invoeringsgeschiedenis

De Stuifhoek is al langere tijd met onderwijsvernieuwing bezig. In 1993 werd gekozen voor een onderwijsvisie op basis van ervaringsgericht onderwijs. De school is daarbij begeleid door het KPC. In het schooljaar 1999/2000, ten tijde van de benoeming van de huidige directeur, is de onderwijsvisie verder ontwikkeld. Inspiratiebronnen vormden Mauricio en Rebeca Wild en de ideeën van Luc Stevens over de gekantelde school. De school is nu aangesloten bij het project 'Met kinderen leren' van KPC Groep. De aanduiding 'met kinderen leren' brengt tot uitdrukking dat er niet *aan* kinderen iets geleerd wordt, maar dat kinderen vanuit een natuurlijke drang *samen met* medeleerlingen, leraren en andere volwassenen in een goed voorbereide omgeving leren. De school wil kinderen in belangrijke mate zelf laten bepalen wat, wanneer en hoe ze leren. Idealiter is de leerling zelf de regisseur van zijn of haar ontwikkeling.

De introductie van het nieuwe onderwijsconcept was een uitdaging voor zowel teamleden als ouders. Leerkrachten moesten hun werkwijze aanpassen en ouders moesten wennen aan een andere manier van onderwijs aan hun kinderen. De directeur geeft aan dat hierbij natuurlijk de nodige spanningen optraden, maar dat het gehele proces toch in redelijke samenspraak is verlopen. Ook het bestuur heeft altijd kritisch positief, met enige scepsis op de verandering gereageerd. De vernieuwing is van onderaf ingevoerd, te beginnen in de eerste bouw. Daardoor is de vernieuwing in de derde en vierde bouw nog duidelijk minder ver gevorderd.

Vormgeving van het nieuwe leren

Algemene uitgangspunten

Het onderwijsconcept ‘Met kinderen leren’ vereist van leerkrachten een andere manier van kijken naar leerlingen en een andere werkwijze. De leerkracht moet transformeren van een aanbieder van leerstof naar een begeleider van kinderen. Daarvoor is een goede relatie tussen leerkrachten en leerlingen noodzakelijk, evenals een stimulerende leeromgeving waarin kinderen in eigen tempo en op eigen niveau kunnen werken en leren. Ook het samenwerkend leren met andere kinderen en het leren omgaan met elkaar zijn daarbij van belang. Volgens Annie Majers gaat het traditionele onderwijs te veel voorbij aan het kind zelf, omdat de leerkracht in feite bepaalt wat er geleerd moet worden. Door onder andere een uitdagende leeromgeving aan te bieden is het mogelijk, dat het kind de regisseur wordt van de eigen ontwikkeling. Dat wil overigens niet zeggen dat er geen enkele sturing mag plaatsvinden. Als de ontwikkeling van een leerling stagneert, dan is het de taak van de school en de leerkracht om de redenen voor de stagnatie te onderzoeken en te proberen de ontwikkeling te begeleiden op het niveau van het kind. De school heeft in de schoolgids de volgende kenmerken gekozen als karakteriserend voor de aanpak:

- a. zoveel mogelijk laten ontwikkelen;
- b. liefde, geduld en wijsheid;
- c. totale persoonlijkheidsontwikkeling;
- d. voorbereiden op de omgeving;
- e. aansluiten bij de belangstelling;
- f. zich inleven in de kinderlijke geest;
- g. gemeenschappelijk iets leren verwezenlijken;
- h. bereid zijn iets voor een ander over te hebben;
- i. vrijheid geven binnen heldere kaders;
- j. kinderen laten leren door te doen;
- k. zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid bevorderen;
- l. begeleiden in de zelfsturing;
- m. heldere regels en een duidelijke structuur.

De kerndoelen van het basisonderwijs zijn en blijven op De Stuiifhoek richtinggevend voor het onderwijskundige handelen. De weg waarlangs deze worden bereikt, is evenwel anders. Leerlingen bepalen – binnen zekere grenzen – zelf hoe

ze de kerndoelen willen bereiken. Dat lukt alleen als kinderen ondersteund worden bij het maken van eigen keuzes en als ze ruimte krijgen voor zelfstandigheid en een eigen verantwoordelijkheid.

De eerste bouw (groepen 0/1 en 2)

In de eerste bouw wordt veel groepsoverstijgend gewerkt. Elke groep start met een gemeenschappelijke activiteit. Vervolgens waaiëren de kinderen naar eigen keuze uit over de verschillende lokalen waar ze uiteenlopende activiteiten kunnen gaan doen. Elk lokaal is op een specifieke manier ingericht met verschillende hoeken vanuit verschillende ontwikkelingsaspecten. Er is bijvoorbeeld een lokaal waar kinderen kunnen knutselen, een lokaal waar ze met de zand- en watertafel en andere techniekmaterialen zoals een groot houten kasteel kunnen spelen, een lokaal waar ze taal- en rekenwerkjes kunnen doen, en een lokaal met allerlei ontdekhoeken. Het speellokaal met klaargezette speeltoestellen en spelmateriaal behoort eveneens tot de keuzemogelijkheden. Ook de units bieden activiteiten, waaronder het werken met een computer.

De kinderen hebben allemaal een eigen kaartje met hun naam en als ze naar een bepaald lokaal gaan, kunnen ze hun kaartje ophangen op een groot planbord waar alle activiteiten in dat lokaal op staan aangegeven. Op dat bord kunnen ze ook zien of er bij een bepaalde activiteit nog ruimte is. Als een activiteit vol zit, kunnen ze op een later tijdstip terugkomen of ze maken een afspraak met een medeleerling.

Elke leerkracht draagt de zorg voor een lokaal en observeert en begeleidt alle kinderen die in dat lokaal aan de slag gaan. In iedere groep liggen hiervoor de observatiemappen met de verschillende ontwikkelingsgebieden. Door middel van een rotatieschema wordt er elke week gewisseld. Op die manier doet elke leerkracht ervaring op met het gehele aanbod en kunnen leraren de ontwikkeling van de kinderen in de verschillende omgevingen observeren en registreren. In het lokaal zorgt de leerkracht ervoor dat kinderen veilig spelen en op een goede manier met elkaar samenwerken. Kinderen gaan regelmatig naar de leerkracht toe met vragen of krijgen adviezen/tips als de leerkracht rondloopt. Op sommige momenten wordt er centraal aanbod verzorgd in de vorm van een instructie voor de gehele groep (de kinderen gaan dan terug naar hun eigen lokaal) of een voor een groep kinderen die daarvoor kiezen of die met een strippenkaart werken.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

De tweede bouw (groepen 3 en 4)

De tweede bouw herbergt vier groepen. De aanpak van groepsoverstijgend werken wordt ook hier toegepast. Wel is er meer structuur aangebracht in het dagprogramma. Naast de vrije-keuzemomenten zijn er meer vaste instructiemomenten voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Daarbij wordt er gebruik gemaakt van het werken met de kleine kring. Dit betekent dat er op sommige momenten in een lokaal aan een deel van de leerlingen instructie wordt gegeven, terwijl andere leerlingen op hun eigen niveau of met andere activiteiten bezig zijn.

De school maakt gebruik van lesmethoden voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Voor Nederlandse taal heeft het schoolteam zich de afgelopen jaren intensief georiënteerd op het proces van de taalontwikkeling. De school is daarbij uitgegaan van de leerlijnen en tussendoelen van het Expertisecentrum Nederlands. Dit heeft geresulteerd in een koppeling van leerlijnen aan beschikbare methodische materialen en bronnenboeken. Hierdoor hebben de leerkrachten meer mogelijkheden om het aanbod af te stemmen op de individuele behoeften van leerlingen. Deze werkwijze heeft ertoe geleid dat kinderen uit verschillende groepen bij elkaar zitten in een eigen niveaugroep. Ondanks deze sterke differentiatie is het doel dat aan het eind van groep 4 verreweg de meeste kinderen zelfstandig kunnen lezen, zodat er geen problemen ontstaan met de overgang naar de volgende bouw.

Hoewel de kinderen eigen keuzes kunnen maken uit het beschikbare aanbod, is het programma niet volledig vrij. Door middel van een leercontract worden er met kinderen afspraken vastgelegd over het uitvoeren van bepaalde taken. Het contract heeft de vorm van een werkbrieff waarin leerlingen zelfstandig of in overleg met de leerkracht een aantal taken plannen. De werkbrieff stimuleert de eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid en garandeert dat leerlingen een leerroute zonder omissies kiezen. In het begin beslaat zo'n werkbrieff meestal een dagdeel. Als leerlingen wat ouder zijn, wordt de werkbrieff uitgebreid naar een dag of zelfs een hele week. Meestal heeft de planning betrekking op taken uit de vakken van het kerncurriculum (Nederlandse taal, rekenen/wiskunde) en de zaakvakken. Een deel van de taken is verplicht, een ander deel behoort tot de keuzeruimte. Afgeronde taken worden veelal zelf nagekeken en na het afwerken van de werkbrieff vindt er een kort overleg met de leerkracht plaats over het vervolg. Kinderen die niet of nog niet in staat zijn om zelfstandig met een werkbrieff

te werken, krijgen individuele begeleiding. Om samenwerking tussen leerlingen te bevorderen worden oudere leerlingen ingeschakeld voor het zogeheten maatjes-lezen en tutorlezen. Leerlingen uit groep 7 hebben een leesmaatje in groep 0-1, leerlingen uit groep 8 hebben een maatje in groep 2 en leerlingen uit groep 5/6 hebben een maatje in groep 3.

De derde en vierde bouw (groepen 5 tot en met 8)

Het is de bedoeling dat de werkwijze van de eerste bouwen langzaamaan wordt ingevoerd in de derde en vierde bouw. Op dit moment is daar al een goed begin mee gemaakt in de derde bouw. In deze bouw wordt op dit moment vijf keer per week groepsoverstijgend gewerkt. In de vierde bouw beperkt zich dat vooralsnog tot één keer.

Het groepsoverstijgend werken op maandag kan op verschillende vakken betrekking hebben: techniek, ict, natuur, wereldoriëntatie, beweging, drama, et cetera. De andere overstijgende activiteiten geven brede keuzes in een voorbereide omgeving met betrekking tot taal/lezen en schrijven. Tijdens de observaties van enkele lesmomenten werd er bijvoorbeeld door leerlingen gewerkt in een technieklokaal waar ze bezig waren met allerlei opstellingen. Voor techniek zijn een aantal kisten samengesteld met opdrachten en materialen. Leerlingen kiezen zelf een kist en gaan daarmee zelfstandig aan het werk, alleen of in een groepje. In een ander lokaal werden presentaties gehouden. In tweetallen was een verhaaltje verzonnen en de leerlingen presenteerden dat aan de andere leerlingen in de vorm van een schimmenspel met bijbehorende tekst. Na afloop kregen ze tips en adviezen van medeleerlingen en de leerkracht. In het handenarbeidlokaal werd door de aanwezige leerlingen gewerkt aan het maken van tekeningen binnen het thema licht/donker en in het computerlokaal waren kinderen bezig met het schrijven van teksten en het verzorgen van de lay-out.

Tijdens de groepsoverstijgende middag kiezen leerlingen uit verschillende activiteiten. In elk lokaal zijn leerkrachten aanwezig die het aanbod verzorgen en toezicht te houden en begeleiding te bieden. In tegenstelling tot de onderbouw is er geen roulatie van leerkrachten over de verschillende lokalen, maar leraren maken veelvuldig gebruik van elkaars specifieke deskundigheden.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Het leerlingvolgsysteem

Het leerlingvolgsysteem op De Stuifhoek wordt ook wel het rapportfolio genoemd. Het bestaat uit drie onderdelen: de kijklijst voor leerlingen in de groepen 1 tot en met 4, een verzameling onderwijskundige toetsen en het leerlingportfolio.

De kijklijst is het door het RPCZ (Regionaal Pedagogisch Opvoedingcentrum Zeeland) ontwikkelde observatie-instrument Kijk! Het instrument biedt de mogelijkheid het ontwikkelingsprofiel van leerlingen tot en met het vierde leerjaar te observeren en te registreren. Het profiel bevat ontwikkelingslijnen (zoals 1. sociaal-emotionele ontwikkeling, 2. speel- en werkgedrag, 3. motoriek, 4. zintuiglijke waarneming, 5. mondelinge taalontwikkeling, 6. lichaamsoriëntatie, 7. ruimtelijke oriëntatie, 8. tijdsoriëntatie, 9. symboolverkenning, 10. ontwikkeling van het logisch denken...) en vanaf groep 3 ook leerlijnen (zoals geletterdheid, gecijferdheid, fijne motoriek, schrijven, spelling, ruimtelijke oriëntatie, tijdsoriëntatie, grove motoriek, mondeling taalgebruik, relatie met andere kinderen, relatie met volwassenen, zelfbeeld, tekenontwikkeling, ontwikkeling van het logisch denken). Elke lijn is opgedeeld in afzonderlijke fasen. Op basis van kindobservaties bepaalt een leraar in welke fase een leerling zich bevindt. Kijk! bevat normen op grond waarvan kan worden bepaald hoe de ontwikkeling van een gegeven leerling is in vergelijking met die van leeftijdgenoten (sneller of langzamer). De Stuifhoek zou Kijk! ook graag in de hogere leerjaren willen gebruiken, maar het systeem gaat vooralsnog niet verder dan tot en met groep 4.

De school maakt daarnaast gebruik van toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito, waaronder toetsen voor technisch en begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde. Aan het eind van de schoolloopbaan neemt de school de Drempeeltest (uitgeverij Eduforce) af. Deze test bestaat gedeeltelijk uit een beperkte IQ-meting (verbaal vermogen en redeneervermogen) en poogt daarnaast leermotivatie, zelfvertrouwen en doorzettingsvermogen te meten. De toetsuitslag wordt gerapporteerd in een zogenoemd leerlingprofiel. De school gebruikt de uitslag bij het opstellen van vervolgadvis.

Het leerlingportfolio is een verzameling werkjes en werk van leerlingen. Werk dat zich niet makkelijk in een doos of klapper laat opbergen kan via een foto worden gerepresenteerd. Het leerlingportfolio is in gebruik in de groepen 1 tot en met 7 (volgend jaar ook groep 8). Het portfolio maakt voor leerlingen, hun ouders en andere geïnteresseerden zichtbaar hoe de ontwikkeling van een gegeven leerling tot nu toe is gegaan. Het portfolio bestrijkt in principe het hele basis-

schooldomein. In leerjaar 5 bijvoorbeeld bevat het portfolio de volgende rubrieken: Nederlandse taal, rekenen/wiskunde, wereldoriëntatie, motoriek en keuzeactiviteiten.

Met ouders worden tweemaal per jaar gesprekken gevoerd aan de hand van de gegevens in het rapportfolio.

Ouders

De ouders die wij spraken, zijn tevreden over de school en hebben de indruk dat er goed naar hen geluisterd wordt. De school doet veel aan uitwisseling van informatie, onder andere in de vorm van thema-avonden, informatieavonden door leerkrachten, voorlichting en ouderenquêtes. De ouders zijn van mening dat de gekozen onderwijsaanpak hun kinderen meer weerbaar heeft gemaakt. Thuis denken de kinderen met bepaalde zaken mee en de ouders constateren een zelfstandige houding van hun kind(eren) buiten de schoolcontext. De ouders zeggen dat hun kinderen met veel plezier naar school gaan. Een van de ouders doet de uitspraak dat zijn kinderen vroeger aan het begin van een vakantie blij waren, dat ze even niet naar school hoefden. Nu is het zo dat zijn kinderen tijdens een vakantie soms al aangeven dat ze weer naar school willen. De ouders worden regelmatig betrokken bij activiteiten op de school en vinden het bijzonder plezierig dat de deuren van de school altijd openstaan. Ze kunnen altijd even mee naar binnen lopen met hun kind om wat te bekijken of een leerkracht aan te spreken.

Bestreken dimensies

We kunnen De Stuifhoek karakteriseren als een school die gedeeltelijk gekanteld is. Er is ruimte gemaakt voor een vraaggestuurd en ervaringsgerichte aanpak, hoewel een niet te verwaarlozen deel van het onderwijs ook nog aanbodgestuurd wordt aangeboden. De spanning tussen vraag- en aanbodgestuurd onderwijs komt in de verschillende gesprekken regelmatig naar voren. De directeur stelt zichzelf de vraag hoe de school nog verder zou kunnen kantelen, zoals bijvoorbeeld Stevens bepleit. De school is op zoek naar een goede balans. Die balans moet als een rode lijn door de school lopen. Mogelijk is een verdere kanteling in de bovenste bouwen moeilijker te realiseren dan in de onderste bouwen.

Alle onderscheiden dimensies van het nieuwe leren zijn in het onderwijs op De Stuifhoek terug te vinden (zie de zelfscoring hierna). Onze gesprekpartners zijn het in grote lijnen met elkaar eens dat de verschillende uitgangspunten al in

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

hoge mate worden gerealiseerd. Alleen op de dimensie ‘leren met ict’ is er sprake van een discrepantie tussen de directeur en de twee bouwcoördinatoren. De coördinatoren zijn van mening dat de computer in het feitelijke leerproces een geringe rol heeft.

Zelfscoring ten aanzien van de algemene uitgangspunten van het nieuwe leren

Algemene uitgangspunten	Annie directeur	Mary coördinator ob	Toon coördinator bb
a. aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	60	75	90
b. ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	80	80	90
c. leren vindt plaats in een authentieke omgeving	80	90	90
d. leren wordt gezien als een sociale activiteit	90	100	100
e. leren gebeurt met behulp van ict	90	25	25
f. er zijn nieuwe beoordelings-methodieken	60	75	75

Noot: 0 = helemaal niet gerealiseerd; 100 = in alle mogelijke opzichten gerealiseerd.

Toekomstige uitdagingen

Als uitdaging voor de toekomst formuleert de directeur het vergroten van het aanbod in de verschillende ruimtes voor het groepsoverstijgend werken. Er zouden nog meer ‘handelende’ materialen beschikbaar moeten komen, zoals bijvoorbeeld taal- en rekenspellen. Daarnaast is een belangrijke doelstelling om het groepsoverstijgend werken verder uit te breiden in de bovenbouw. Ook de verdere professionalisering van het team staat hoog op de agenda. Door middel van nascholing en themabijeenkomsten zal getracht worden meer kennis en deskundigheid in huis te halen. Tegelijkertijd wordt gewerkt aan het verbeteren van de vaardigheden van leerkrachten om kinderen goed te begeleiden. In dat kader hebben de directeur en de interne coördinator leerlingenzorg bijvoorbeeld de cursus School Video Interactie Begeleider afgerond. De teamleden zullen ook geschoold worden in het voeren van goede gesprekken met kinderen.

Het nieuwe leren op De Wichelroede, Udenhout

Onderzoekers: Henk Blok, Thea Peetsma

Bezoekdag: vrijdag 25 november 2005

Noot

In dit verslag zijn de opmerkingen verwerkt die de school bij de vorige versie heeft gemaakt.

Inleiding

De Wichelroede is een school voor basisonderwijs die heel actief aan onderwijsvernieuwing werkt. De vernieuwing behelst onder meer de invoering van het concept 'meervoudige intelligentie (MI)' en de prominente plaats die het vak techniek gekregen heeft. Weliswaar lijken deze vernieuwingen niet rechtstreeks in verband te staan met het nieuwe leren, maar we zullen zien dat er belangrijke raakvlakken zijn.

De Wichelroede wordt bestuurd door Tangent, een stichting voor katholiek basisonderwijs, die veertien scholen onder haar hoede heeft. Het bestuur van de school staat positief tegenover de veranderingen die zich in de afgelopen jaren op De Wichelroede hebben voltrokken, maar heeft hiervoor geen extra middelen beschikbaar gesteld. De dagelijkse leiding van de school is in handen van de directeur Piet Lagarde, bijgestaan door Roel Paridaans (coördinator van de onderbouw, groepen 1 tot en met 4) en Ans de Jong (coördinator bovenbouw, groepen 5 tot en met 8). De directeur vormt samen met de leerkrachten Anouk Gulickx uit de bovenbouw en Marieke van Keulen uit de onderbouw de MI-werkgroep, die verantwoordelijk is voor de schoolontwikkeling volgens het concept MI.

Het aantal leerlingen bedraagt momenteel ongeveer 460. Ze zijn verdeeld over achttien groepen. De kleutergroepen zijn heterogene 1/2-combinaties, de andere groepen zijn homogene jaargroepen. Het aandeel leerlingen met een achterstandsgewicht bedraagt minder dan 20 procent, waarvan ongeveer vijf procent van allochtone afkomst. Het overgrote deel van de leerlingen komt uit de directe omgeving van de school. De school heeft een goede naam in de omgeving. De onderwijsvernieuwing vormt voor sommige ouders die verder weg wonen, een motief om voor De Wichelroede te kiezen.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

De school telt naast de directeur en de beide bouwcoördinatoren een dertigtal groepsleerkrachten, twee vakleerkrachten (voor muziek, respectievelijk gymnastiek) en een tiental medewerkers in ondersteunende functies (onderwijsassistenten, conciërges, e.d.).

De Wichelroede is ontstaan na een fusie van twee basisscholen van Tangent in 1995. Eén van de scholen, een reeds 100 jaar bestaande voormalige fraterschool, groeide door de komst van een nieuwe woonwijk in de buurt van de school, terwijl de andere kromp. De gefuseerde school is nog steeds in twee gebouwen gehuisvest: de groepen 1 tot en met 4 in de nevenvestiging en de groepen 5 tot en met 8 in de hoofdvestiging. De beide gebouwen liggen ongeveer 700 meter uit elkaar. De verdeling over twee vestigingen is een handicap bij de ontwikkeling van de school en ook financieel onvoordelig. Er is geen uitzicht op een verandering in deze situatie. De nevenvestiging heeft geen bouwkundige ingrepen ondergaan die samenhangen met de onderwijskundige vernieuwing. Op de hoofdvestiging, de voormalige fraterschool, zijn zulke aanpassingen wél gedaan. Toiletblokken zijn omgebouwd tot extra werkruimtes en de gangen zijn zodanig aangepast, dat leerlingen daar zelfstandig kunnen werken. Tevens is een atrium gebouwd, waarin belangrijke onderwijskundige uitgangspunten van de school ('het leerlandschap'; zie hierna) tot uitdrukking zijn gekomen. Het atrium bevat een open leerruimte (aula) en twee lokalen (een technieklokaal en een overblijflokaal). Ook de speelplaats heeft een aangepaste inrichting gekregen. De financiering van de aanpassingen is voor een deel via sponsoring of vriendendiensten tot stand gekomen. Zo is de school via het vak techniek met veel bedrijven in de regio in aanraking gekomen, die restmaterialen en dergelijke aan de school geven en soms ook een financiële bijdrage. De herinrichting van de speelplaats is gefinancierd door de ouderraad.

De Wichelroede heeft in het schooljaar 2003-2004 een periodiek kwaliteitsonderzoek van de Inspectie van het Onderwijs gehad. De inspectie is opvallend positief over de sinds 1999 in gang gezette veranderingen, al worden in het verslag ook enkele punten genoemd die meer aandacht verdienen (de borging van de vernieuwing en de monitoring van de leervorderingen). Het oordeel over de opbrengsten is positief. Aan het einde van de schoolloopbaan presteren de leerlingen op het niveau dat de inspectie van hen verwacht. Het percentage zittenblijvers en de uitstroom naar het speciaal basisonderwijs zijn opvallend laag.

Gesprekspartners

Piet Lagarde is directeur van De Wichelroede. Hij is sinds 1972 werkzaam in het onderwijs en vanaf de fusie directeur van De Wichelroede. Anouk Gulickx is leerkracht van groep 7 en inmiddels zeven jaar werkzaam in het onderwijs, steeds op De Wichelroede. Tineke van Esch is leerkracht van groep 6. Al voor de fusie was zij verbonden aan een van de fusiescholen. Haar onderwijsloopbaan omspannt meer dan dertig jaar. Joke Nouwens is leerkracht van groep 1/2; zij is vanaf 1978 met tussenpozen werkzaam in het basisonderwijs, waarvan de laatste zeven jaar op De Wichelroede. Marieke van Keulen is leerkracht van groep 4 en vanaf het begin van haar loopbaan in 2001 werkzaam op De Wichelroede.

We spraken ook vier moeders en vier leerlingen. Anne is moeder van twee zonen op de school (in groep 5, respectievelijk groep 7) en voorzitter van de medezeggenschapsraad. Ze koos voor de school vanwege de nabijheid en de goede naam van de school, die op dat moment nog niet zo was vernieuwd. Jeanne had drie zonen op school, van wie nu alleen de jongste er nog zit. Ze koos voor de school vanwege de nabijheid. Marja heeft twee zonen op school (in groep 3, respectievelijk groep 5). Ze heeft gezocht naar een vernieuwingsschool en vond De Wichelroede meer structuur bieden dan de plaatselijke Jenaplanschool. De visie van de school sprak haar aan. Miriam heeft drie zonen op school (in groep 1, respectievelijk groep 4 en 5). De beide zonen in groep 4 en 5 hebben ieder een groep overgeslagen. Bij de schoolkeuze heeft ook zij naar een vernieuwingsschool gezocht. De Wichelroede bood een prettige ontvangst en de school leek ook haar meer structuur te bieden dan de Jenaplanschool. De leerlingen die we spraken zijn: Olivier uit groep 5, Daan uit groep 6, Freek uit groep 7 en Femke uit groep 8.

Invoeringsgeschiedenis

Ten tijde van de fusie rond 1995 ontstond de behoefte een aansprekende onderwijsvisie te ontwikkelen. Uit twee verschillende teams moest één nieuw team worden gesmeed. In die periode diende de mogelijkheid zich aan om ervaringen op te doen met leskisten voor techniek. Jan van Gorp, een vrijwilliger met een technische achtergrond, heeft samen met Piet Lagarde de eerste stappen op dit terrein gezet. Al snel bleek dat leerlingen dit initiatief enorm waardeerden. Zelfs in een klas met gedragsmatig moeilijke leerlingen bleek het werken met leskisten techniek een groot succes. Leerlingen met een vmbo-toekomst, die op school nog

al eens faalervaringen opdoen, bleken techniek als een geweldige uitdaging te beschouwen. Een belangrijke verklaring voor het succes is dat techniek een beroep doet op competenties die bij de meeste andere schoolvakken niet zo'n grote rol spelen. Techniek biedt leerlingen kansen om zelfstandig te werken, om te experimenteren en om hun handen te gebruiken. Inmiddels heeft techniek een meer geaccepteerde plaats gekregen in het basisonderwijs. De school is deelnemer in het project Verbreding Techniek Basisonderwijs. Het project biedt een platform voor uitwisseling van ervaringen en verdere ideeënvorming.

Een belangrijke volgende stap was de kennismaking met het begrip meervoudige intelligentie. Publicaties van Howard Gardner maken duidelijk dat mensen niet één, maar meer intelligenties hebben. Gardner onderscheidt acht verschillende intelligenties. De verbaal-linguïstische en de logisch-mathematische intelligenties zijn algemeen bekend, omdat juist deze intelligenties op school gekoesterd worden. Andere intelligenties, waaronder de visueel-ruimtelijke, de muzikaal-ritmische en de interpersoonlijke intelligenties, komen op school veel minder aan bod. Het concept meervoudige intelligentie (MI) is op De Wichelroede een belangrijke inspiratiebron geworden. De school probeert het onderwijs zo in te kleden, dat leerlingen op alle intelligenties worden aangesproken. Belangrijke inhoudelijke ondersteuning is geboden door Theo Lansu, tot voor kort werkzaam bij de schoolbegeleidingsdienst, nu werkzaam bij adviesbureau BMC.

In latere jaren zijn de twee elementen, techniek en MI, nauwer op elkaar betrokken. Techniek biedt een goed handvat om de meervoudige intelligentie van leerlingen aan te spreken. Daarnaast zijn ook dwarsverbindingen gelegd tussen MI en andere schoolvakken. Toch zijn techniek en MI als dragende elementen nog steeds herkenbaar. Beide bieden goede mogelijkheden om aandacht te schenken aan de vakoverstijgende kerndoelen van het basisonderwijs. Ook de bevordering van de zelfstandigheid van leerlingen en het versterken van de zelfregulatie zijn op De Wichelroede belangrijke doelen.

Techniek en MI zijn binnen het schoolteam belangrijke bindmiddelen gebleken. Oorspronkelijke tegenstellingen tussen teamleden uit de twee fusiescholen zijn grotendeels verdwenen. Toch is de vernieuwing niet van een leien dakje gegaan. Leerkrachten hebben soms moeite hun in een reeks van jaren opgebouwde voorkeurswerkwijze los te laten.

Vormgeving van het nieuwe leren

Enkele belangrijke uitgangspunten van de werkwijze op De Wichelroede zijn al genoemd: de prominente plaats van techniek en de aandacht voor meervoudige intelligentie. Een derde, nog niet genoemd uitgangspunt is dat de school leerlingen moet uitdagen en activeren. Leren vereist een actieve werkhouding en dat betekent dat leerlingen ruimte moeten krijgen om zelf dingen te doen en te ontdekken. Activeren en ruimte bieden aan de eigen ontwikkeling zijn hierbij belangrijke kernwoorden.

De genoemde uitgangspunten hebben consequenties voor uiteenlopende aspecten van het onderwijsleerproces. In het navolgende besteden we aandacht aan het leerstofjaarklassensysteem, de werkvormen, het zwammen, het leerlandschap en het leerlingvolgsysteem.

Het leerstofjaarklassensysteem

Een groot gedeelte van de leerstof wordt via lesmethoden aangeboden. Zo gebruikt de school methoden voor onder andere lezen, spellen, taal, rekenen/wiskunde en voor deelgebieden van wereldoriëntatie. De verdeling van de leerstof is in beginsel volgens het leerstofjaarklassensysteem (vaste leerstof per leerjaar). Leerlingen die zich in een ander tempo ontwikkelen, langzamer of juist sneller, krijgen een aangepast aanbod. Een voorbeeld vormen leerlingen die in groep 1/2 willen starten met aanvankelijk lezen. Zulke kinderen worden begeleid met materialen die bij Veilig leren lezen, de gebruikte methode voor aanvankelijk lezen, horen. Het is geen uitzondering dat leerlingen bij de start van groep 3 al kunnen lezen. Voor rekenen/wiskunde geldt in beginsel hetzelfde. Vanaf groep 4 hanteert de school het 'piramide-rekenen'. Dit betekent dat de klas wordt opgedeeld in groepjes die in een afwijkend tempo (langzamer of juist sneller) door de leerstof vorderen. Piramide-rekenen is in essentie een vorm van niveaudifferentiatie binnen klassen.

Activerende werkvormen

Vanaf de groepen 1/2 hanteren de leerkrachten werkvormen die erop gericht zijn leerlingen te activeren. De werkvormen worden op De Wichelroede aangeduid als didactische structuren. Voorbeelden van didactische structuren zijn: het 'mix 2-tal gesprek' (leerlingen voeren in tweetallen gesprek rond een opgegeven onderwerp of vraag), de '2-tal coach structuur' (leerlingen werken samen aan een opdracht

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

waarbij ze elkaar coachen), de structuur ‘koppen bij elkaar’ (in een tafelgroepje overleggen leerlingen samen over een vraag of onderwerp) en de structuur ‘rondpraat’ (leerlingen wisselen in een groepje ervaringen uit; wie de vingerpop heeft, heeft de beurt; een zandloper helpt bij de verdeling van de gesprekstijd). Door een zorgvuldige opbouw (elke twee weken wordt een nieuwe structuur geïntroduceerd) en door een schoolbrede hantering van dezelfde benamingen wordt bereikt, dat alle leerlingen op school snel vertrouwd raken met de verschillende werkvormen. Tafelteams, groepjes van vier leerlingen wier tafels tegen elkaar staan, vormen bij het werken met de didactische structuren een essentieel element. Binnen tafelteams hebben leerlingen benoemde relaties: het schoudermaatje (de leerling die naast je zit) en het oogmaatje (de leerling die tegenover je zit). De leraren zijn geschoold in het hanteren van de verschillende structuren, waarvan er een twintigtal in gebruik is.

Een andere activerende werkvorm zijn de excursies die leerlingen in de bovenbouw organiseren en die in de plaats komen van het bekende schoolreisje. Vanaf groep 5 organiseren leerlingen groepsgewijs voor zichzelf een excursie. In groep 5 blijven de leerlingen nog in de buurt van de school, in groep 8 bezoeken ze een grote stad ergens in Nederland. De leerlingen handelen de verschillende fases (voorbereiding, uitvoering en verslaglegging) zoveel mogelijk zelfstandig af. Ze maken bijvoorbeeld het reisplan en beheren zelf de kas. Op de dag van de excursie gaat er weliswaar een leerkracht mee, maar deze onthoudt zich zoveel mogelijk van sturing.

Zwammen

Zwammen is de benaming voor 'zelfstandig werken als middel of methode'. Het is een werkvorm die voor alle leerlingen vanaf groep 3 is ingeroosterd. Zwammen betekent dat leerlingen in twee- of drietallen zelfstandig werken met leskisten. De leskisten bevatten opdrachtkaarten en de materialen die leerlingen nodig hebben om de opdrachten uit te voeren. De leskisten bieden een grote variëteit aan onderwerpen op het terrein van de verschillende intelligenties (waaronder techniek, wereldoriëntatie en de creatieve vorming). De leskisten zijn naar leerjaar ingedeeld, waardoor voor elke klas leskisten op een passend niveau beschikbaar zijn. De leskisten zijn door de school samengesteld. Via het zwammen worden niet alleen vakinhoudelijke kennis en vaardigheden aangeboden. Zwammen biedt leerlingen mogelijkheden praktisch bezig te zijn, met elkaar samen te werken en

verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen ontwikkeling. Het is een van de taken van de MI-werkgroep eraan bij te dragen, dat de leskisten zo veel mogelijk verschillende intelligenties aanspreken.

Een belangrijk nevendoeel van zwammen is dat het leerkrachten de gelegenheid biedt om sommige leerlingen extra te ondersteunen, terwijl het grootste deel van de groep zelfstandig aan het werk is.

Het leerlandschap

De Wichelroede besteedt veel aandacht aan de inrichting van de school en de schoolomgeving. Die inrichting moet in overeenstemming zijn met de uitgangspunten van de school. Zo zijn in de gangen en op andere plaatsen hoeken en hoekjes gemaakt waar leerlingen alleen of in kleine groepjes kunnen werken. Het hoofdgebouw leent zich hiervoor beter dan de nevenvestiging. Door plaatsing van schotten en kasten zijn zijn expositiewanden en planken gecreëerd. De prominente plaats van techniek is op allerlei plaatsen zichtbaar gemaakt. Op het buitenterrein zijn onlangs enkele tuinhuisjes geplaatst. In de komende periode zullen deze zoveel mogelijk door leerlingen zelf worden omgetoverd tot ruimtes waar gespeeld, gewerkt en geleerd kan worden. Alle initiatieven samen worden binnen de school wel aangeduid als de inrichting van het leerlandschap. Het leerlandschap zijn alle ruimtes waar leerlingen kunnen leren, zoals de gangen, de lokalen, de overige binnenruimtes, maar ook alles buiten de school waar kinderen naartoe gaan om te leren.

Het leerlingvolgsysteem

De kern van het leerlingvolgsysteem wordt gevormd door een batterij van uiteenlopende toetsen. In de kleutergroepen gebruikt de school het Pravoobservatiesysteem, aangevuld met toetsen van het Cito voor beginnende geletterdheid. In hogere leerjaren gaat het om methodegebonden toetsen en om toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito voor lezen, spelling en rekenen/wiskunde. In de groepen 7 en 8 gebruikt de school bovendien de Entreetoets voor het zevende leerjaar en de Eindtoets Basisonderwijs, beide van het Cito.

Een nieuwe ontwikkeling is de introductie van een leerlingportfolio in de groepen 7 en 8, en straks ook voor de groepen 5 en 6. De leerlingen verzamelen in het portfolio werkbladen en werkstukken (bijvoorbeeld verslagen over 'zwamactiviteiten') uit diverse vakgebieden. Ze verzamelen ook reflecties op eigen werk

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

en feedback van hun leerkracht. Een reflectie op de eigen sterke en zwakke punten, aangegeven in het 'MI-wiel' vormt eveneens een onderdeel van het portfolio.

De ouders en leerlingen

De ouders die wij spraken, staan achter de vernieuwingen op de school en achten zich daarover ook goed geïnformeerd. Ze waarderen dat de school een breed beroep doet op capaciteiten en interesses van leerlingen, bijvoorbeeld bij techniek, waardoor de leerlingen veel verschillende talenten kunnen ontwikkelen, ook leerlingen die moeite hebben met de kernvakken taal en rekenen. Ook voor begaafde leerlingen biedt het brede aanbod op de school ruime mogelijkheden zich te ontwikkelen. De ouders waarderen bovendien dat de school veel doet om een kind zich prettig te laten voelen tussen de medeleerlingen. Hiervoor zijn verschillende gebruiken ingevoerd, zoals een roulerend systeem van 'kind van de week' per groep en het laten uitdelen van complimentkaartjes door leerlingen onderling. De ouders zijn tevreden met de manier waarop de school met hen overlegt over de didactische aanpak van hun kind en hen informeert over de vorderingen. Ook vinden ze dat de school bijzonder openstaat als ouders willen overleggen.

De leerlingen die wij spraken, allen uit de bovenbouw, bevestigen dat zij techniek en het zwammen erg waarderen. Zij zouden deze onderdelen beslist niet willen missen.

Bestreken dimensies

De werkwijze op De Wichelroede vertoont belangrijke overeenkomsten met vijf van de zes uitgangspunten van het nieuwe leren (zie de zelfscoring). Beide teamleden hebben hierover dezelfde opvattingen. Gezien hun scores beschouwen zij de authentieke of betekenisvolle leeromgeving als het belangrijkste punt van overeenkomst met het nieuwe leren. De inschakeling van computers (uitgangspunt 5) achten zij daarentegen juist weinig kenmerkend voor de aanpak van de school.

Zelfscoring ten aanzien van de algemene uitgangspunten van het nieuwe leren

Algemene uitgangspunten	Piet Lagarde	Anouk Gulickx
a. aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	80	80
b. ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	75	75
c. leren vindt plaats in een authentieke omgeving	95	95
d. leren wordt gezien als een sociale activiteit	75	75
e. leren gebeurt met behulp van ict	25	30
f. er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken	75	75

Noot 0 = helemaal niet gerealiseerd; 100 = in alle mogelijke opzichten gerealiseerd.

Toekomstige uitdagingen

Een verdere invoering van het MI-concept blijft de komende jaren een belangrijk aandachtspunt. Enerzijds betekent het dat er nog meer verbindingen gelegd kunnen worden tussen MI en de traditionele leerdomeinen. Anderzijds kan de vertrouwdheid met MI binnen het team nog verder groeien. Op termijn, als MI een teambrede verankering heeft gekregen, wil men de mogelijkheden onderzoeken om meer onderwijsassistenten in te schakelen. De groepen zijn vrij groot, soms meer dan 30 leerlingen, en meer handen in de klas zou een welkome ontwikkeling zijn. Onderwijsassistenten bieden de mogelijkheid een groep te splitsen: de helft wordt buiten het eigen lokaal begeleid door de onderwijsassistent, de andere helft blijft achter onder de hoede van de leraar (of andersom).

Uiteindelijk wil men van de school één groot en gevarieerd leerlandschap maken, waarin elke leerling zich voelt uitgedaagd tot inzet van zijn of haar intelligenties. De Wichelroede moet een school worden die iedereen, ongeacht capaciteiten of belangstelling, ontwikkelingskansen kan bieden.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Het nieuwe leren op basisschool Wittering.nl, Rosmalen

Onderzoekers: Henk Blok, Ron Oostdam

Bezoekdagen: donderdag 17 november en dinsdag 29 november 2005 (Op donderdag hebben we deelgenomen aan de miniconferentie 'De praktijk van het nieuwe leren'. Deze conferentie bestond uit een ochtendprogramma met over het onderwijsconcept dat op Wittering.nl wordt geïmplementeerd, gevolgd door een kort bezoek aan de school zelf. Na afloop van het programma hebben we nog kunnen rondkijken op de school en nagepraat met teamleden. Omdat op deze manier nog onvoldoende gegevens over de school beschikbaar kwamen, hebben we op dinsdag 29 november een vervolfbezoek gebracht.)

Noot

In dit verslag zijn de opmerkingen verwerkt die de school bij de vorige versie heeft gemaakt.

Inleiding

Wittering.nl is een nieuwe basisschool in de wijk De Groote Wielen in Rosmalen. Deze woonwijk is nog volop in ontwikkeling en in de komende jaren zullen naar schatting circa 4300 woningen gebouwd worden voor zo'n 10.000 inwoners. Op dit moment bevindt de school zich samen met een andere basisschool in een noodgebouw. Het ontwerp voor het nieuwe schoolgebouw is in de eindfase en volgens planning zal het nieuwe gebouw in augustus 2006 opgeleverd worden. De dagelijkse leiding is in handen van directeur Ton van Rijn.

Wittering.nl is in september 2004 met veertien leerlingen van start gegaan. De school wordt bestuurd door Signum, schoolbestuur voor primair onderwijs op bijzondere grondslag in 's-Hertogenbosch. Signum telt 23 basisscholen waarvan één voor speciaal basisonderwijs. Signum heeft een voortrekkersrol gespeeld bij de ontwikkeling van het onderwijsconcept voor Wittering.nl.

Wittering.nl telt momenteel 36 leerlingen, voornamelijk in de leeftijdsgroep van vier tot en met zeven jaar. De ouders zijn over het algemeen goed opgeleid. Het vernieuwende karakter van de school is voor velen van hen een belangrijk motief voor de schoolkeuze.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

Naast de directeur zijn er op de school nog acht personen werkzaam, veelal in deeltijd. Wittering.nl onderscheidt de volgende vier functies: regisseur (een ervaren leerkracht, die leiding geeft aan een unit of bouw), mentor (een groepsleerkracht), begeleider (onderwijsassistent) en specialist (vakleerkracht). Deze functieverdeling biedt – door de toedeling van relatief eenvoudige taken aan begeleiders/onderwijsassistenten – meer ruimte voor inschakeling van specialisten. Wittering.nl heeft vier specialisten op de loonlijst staan, naast twee begeleiders, een mentor, een regisseur en een directeur.

In 2005 is de school door de Inspectie van het Onderwijs bezocht in het kader van het jaarlijkse onderzoek. Gezien het gegeven dat de Wittering.nl nog in de startfase verkeert, doet de inspectie nog geen uitspraak over de resultaten bij leerlingen. Wel constateert ze dat de school in voldoende mate werkt aan onderwijsverbetering.

Gesprekspartners

We voerden gesprekken met Ton van Rijn (directeur), Marita van den Heuvel (regisseur) en Marianne Rongen (mentor). Ton werkt inmiddels 35 jaar in het onderwijs, waarvan een groot deel als schoolleider. Sinds november 2004 is hij directeur van Wittering.nl. Hij is vanaf het begin betrokken geweest bij het ontwikkelen van het nieuwe onderwijsconcept van de school. Marita en Marianne hebben eveneens een lange onderwijservaring. Beiden zijn vanaf de start werkzaam op de Wittering.nl. Marita is regisseur en mentor van de middenbouw, Marianne is mentor van de onderbouw.

We voerden eveneens een gesprek met twee ouders. Mireille heeft een kind van vier jaar op school en is lid van de medezeggenschapsraad. Bernardien heeft een kind van vijf jaar op school en is actief als voorleesmoeder. Mireille heeft bewust gekozen voor Wittering.nl vanwege het vernieuwende onderwijsconcept. Zij heeft goed rondgekeken op enkele scholen (waaronder Montessori en de Vrije School) alvorens haar kind op Wittering.nl aan te melden. Bernardien heeft in eerste instantie vanuit een wat praktischer oogpunt gekozen voor de Wittering.nl. De school heeft een continuooster en ook het kinderdagverblijf was een prettige extra voorziening. Toch geeft ook zij nadrukkelijk aan dat het onderwijsconcept haar erg aanspreekt, met name de individuele benadering van kinderen. Volgens de ouders heeft de school een goede naam, maar buitenstaanders denken soms dat de aanpak op Wittering.nl wel erg vrijblijvend is. De ouders zijn van

mening dat de school binnen de wijk nadrukkelijk gezien wordt als een heel innovatieve school.

Invoeringsgeschiedenis

In 2001 is een convenant gesloten tussen het al genoemde Signum en KPC Groep ten behoeve van de ontwikkeling van een vernieuwende basisschool, die later Wittering.nl is gaan heten. Belangrijke motieven waren dat vigerende basisscholen veelal onvoldoende aandacht hebben voor verschillen tussen leerlingen en bovendien een onvoldoende voorbereiding bieden op de hedendaagse samenleving. Burgers moeten voortdurend keuzes maken en dat vereist dat ze in staat zijn tot een zelfstandige afweging. Zelfstandig kunnen kiezen is daarom een belangrijke doelstelling die Wittering.nl bij leerlingen wil bereiken. Tussen 2001 en 2004 hebben beide partners gewerkt aan het onderwijskundige ontwerp van de school, een ontwerp dat KPC Groep in 2005 heeft uitgebracht als ‘herontwerp van het primair onderwijs’. In september 2004 is de school daadwerkelijk van start gegaan in een tijdelijke huisvesting, buiten de wijk waarvoor de school bedoeld is. Een jaar later is de school verhuisd naar een locatie in de wijk. Ook deze huisvesting is nog tijdelijk. In augustus 2006 wordt het definitieve schoolgebouw opgeleverd. Signum en KPC Groep hebben veel werk gestoken in het uitwerken van de plannen voor de nieuwe huisvesting. Het betreft een buurtcentrum, waarin naast een tweetal scholen ook andere functies zullen worden ondergebracht. Voor Wittering.nl is ruimte gepland voor maximaal 400 leerlingen (inclusief een groep van ongeveer 100 nul- tot vierjarigen).

In de huidige huisvesting is reeds rekening gehouden met het onderwijskundige concept van de school. Voor de twee groepen zijn twee lokalen beschikbaar die in elkaar overlopen. Dat vergemakkelijkt samenwerking tussen teamleden en tussen leerlingen van verschillende leeftijd. Zowel Signum als KPC Groep stellen voor de tijd van de ontwikkeling van Wittering.nl extra faciliteiten beschikbaar (huisvesting, personeel).

Vormgeving van het nieuwe leren

Aan de vernieuwing op Wittering.nl ligt een uitgebreide argumentatie ten grondslag. We beperken ons hier tot drie pijlers die sterk in het oog springen. De eerste pijler is dat de ontwikkeling van een leerling niet wordt bepaald door het leerstofjaarklassensysteem, maar dat leerlingen zich naar eigen tempo moeten kunnen

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

ontwikkelen. De tweede pijler is dat de school tegemoet komt aan de verschillende manieren waarop kinderen leren. De school dient een veel ruimere keuze aan leerbronnen (leermaterialen) te bieden dan alleen methoden. De derde pijler is dat opvoeden een gezamenlijke taak is van ouders en school. Dit betekent voor de school dat opvoeding een kerntaak is, en voor ouders dat ze – samen met de school – de ontwikkeling van het kind volgen en begeleiden. In het navolgende laten we zien welke uitwerking deze pijlers hebben voor de werkwijze op Wittering.nl

Pijler 1: leerlingen ontwikkelen zich in eigen tempo

De leerlingen zijn verdeeld over twee units (bouwen), de unit 'vier tot en met zes jaar' en de unit 'zes tot en met negen jaar'. Als de school straks groter wordt, komt er een derde unit bij, de unit 'negen tot en met twaalf jaar'². Er is geen vaste koppeling tussen unit en leerstof. Leren lezen kan zowel in de jongste als in de middelste unit plaatsvinden.

De dagindeling is voor de leerlingen in de verschillende units in grote lijnen dezelfde. 's Ochtends worden de kinderen door de ouders naar binnen gebracht. De meeste ouders blijven dan nog even om met hun kind ergens naar te kijken of om met een van de teamleden nog wat uit te wisselen. Als de ouders vertrokken zijn, begint het kringgesprek waarin aandacht wordt besteed aan dingen die de kinderen hebben meegemaakt of die ze willen vertellen. In de kring wordt de dagindeling besproken en het aanbod dat die dag verzorgd gaat worden.

Na de kring gaan de leerlingen alleen of in kleine groepjes aan het werk in de verschillende hoeken met aanbod. Met hulp van kasten en schotten zijn in de werkruimte uiteenlopende hoeken gemaakt. In de middelste unit gaat het bijvoorbeeld om een meet- en wetruimte, een taalhoek, een atelier (beeldende vorming), een ontdekruimte (natuur en techniek) en een mediatheek. De leerlingen hebben tijdens werktijd een grote keuzevrijheid. Leerlingen die zonder instructie aan de slag kunnen, gaan direct aan het werk, terwijl teamleden andere leerlingen individueel of in groepjes instructie of begeleiding bieden. Tijdens het zelfstandig werken is altijd iemand beschikbaar om vragen te beantwoorden of hulp te bieden bij het uitvoeren van bepaalde taken. Op in een rooster bepaalde tijdstippen verzorgt een mentor of een specialist aanbod waar de leerlingen naar toe kunnen gaan.

² Voorzien is ook dat Wittering.nl ruimte biedt aan nog een vierde unit voor nul tot vierjarigen. Deze unit blijft hier buiten beschouwing.

De leerlingen zijn niet volledig vrij in hun keuze voor bepaalde activiteiten. Zo kan de mentor aan leerlingen vragen om per dag aan bepaalde activiteiten te werken binnen een domein. Ook worden er afspraken gemaakt over taken (bijvoorbeeld taal- en rekentaken) die de leerling in een bepaalde periode moeten afronden. De leerlingen zijn wel vrij in het plannen van hun dagindeling. Ze kunnen zelf bepalen wanneer ze bijvoorbeeld aan een bepaalde taak gaan werken.

Aan het einde van de dag helpen leerlingen alles opruimen en vindt de dagafsluiting plaats in de eigen unit. Er wordt dan besproken wat er die dag gedaan is en er worden zo nodig al wat afspraken gemaakt voor de volgende dag.

Pijler 2: verruiming van de leerbronnen

Op Wittering.nl spelen bestaande lesmethodes een bescheiden rol. Zo wordt voor rekenen/wiskunde gebruik gemaakt van speciaal door KPC Groep ontwikkelde klappers met werkbladen. Voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen beschikt de school over de Leeslijn/Leesweg, maar deze wordt selectief ingezet, namelijk alleen wanneer de leerling aangeeft daar behoefte aan te hebben. Voor begrijpend lezen gebruikt de school geen lesmethode, maar teksten die niet speciaal voor het onderwijs geschreven hoeven te zijn. Deze teksten worden geselecteerd binnen de kernconcepten die op dat moment aan de orde zijn (zie hierna).

Een belangrijk principe op Wittering.nl is het onderscheid tussen basisdomeinen en kernconcepten. De school kent vijf basisdomeinen: a. taal, b. rekenen/wiskunde, c. sport en bewegen, d. kunstzinnige vorming en e. algemene vaardigheden (zoals genoemd in de kerndoelen, versie 1998). De basisdomeinen lenen zich bij uitstek voor het ontwikkelen en oefenen van vaardigheden of routines, zoals geletterdheid en gecijferdheid. Naast de basisdomeinen kent de school een tiental kernconcepten, zoals macht, binding, communicatie, energie en materie. De kernconcepten zijn geordend in twee hoofdgroepen – mens & maatschappij en natuur & techniek – die doen denken aan de profielen die in het voortgezet onderwijs worden aangeboden. De kernconcepten zijn zorgvuldig geselecteerde kernhema's op het terrein van wereldoriëntatie. Kernthema's maken een geïntegreerde aanbieding mogelijk van de kennisgebieden en ze bieden leerlingen goede mogelijkheden bestaande voorkennis in te brengen. Samen bestrijken de basisdomeinen en de kernconcepten het hele curriculum van het basisonderwijs, zoals vastgelegd in de kerndoelen.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

De basisdomeinen komen het hele jaar door aan de orde. De kernconcepten volgen elkaar cyclisch op. Het schooljaar is verdeeld in vier kwartalen en in elk kwartaal worden twee kernconcepten centraal gesteld. Per kernconcept staan elke keer één of enkele kernvragen centraal, die zo gekozen zijn dat ze de leerlingen direct aanspreken. Op basis van de kernvragen ontwikkelt de school opdrachten en activiteiten die leerlingen steun bieden bij hun ontwikkeling. Per kernconcept beschikt de school over een door KPC Groep ontwikkelde handleiding om het kennisgebied voor leerlingen toegankelijk te maken. Basisdomeinen en kernconcepten worden zo veel mogelijk geïntegreerd aangeboden. De kernconcepten bieden leerlingen goede mogelijkheden om ervaring op te doen met het toepassen van de vaardigheden (lezen, schrijven, vertellen, beeldende vorming) die het onderwerp vormen van de basisdomeinen. Waar mogelijk worden de kernconcepten aangegrepen voor het inzetten van buitenschoolse leerbronnen. Het kan gaan om excursies, maar ook om het binnenhalen van materialen uit een buitenschoolse context.

Verruiming van leerbronnen betekent ook dat de school zich er rekenschap van geeft dat leerlingen op verschillende manieren leren. Wittering.nl maakt onderscheid tussen drie soorten kennis: inzichten, routines (vaardigheden) en feiten. Voor het opdoen van inzicht vormen leerboeken lang niet altijd de meest aangewezen bron. Veel leerlingen leren beter door doen. Bij de aanbidding van de kernconcepten wordt rekening gehouden met dit praktische leren.

Pijler 3: school en ouders zijn partners in opvoeding en onderwijs

Ouders zijn op veel momenten welkom in de school en in de werkroosters van de teamleden is dan ook veel ruimte gemaakt voor contacten met ouders (wekelijks twee uur). De school biedt ouders voorlichting over de werkwijze, zowel bij inschrijving als via een viertal jaarlijks te organiseren thema-avonden. De laatste thema-avond was gewijd aan het leerlingvolgsysteem. Maar op andere avonden kunnen ook opvoedingsvraagstukken centraal staan, waar zowel school als ouders mee te maken hebben. Elk kwartaal wordt afgesloten met een presentatie voor ouders van de kernconcepten die aan de orde geweest zijn. De afsluiting kan verschillende vormen krijgen, zoals een theatervoorstelling, een tentoonstelling, een presentatie of een mengvorm daarvan.

De school verwacht dat ouders verspreid over het jaar twee dagen meedraaien. Via deze zogenaamde kijkdagen maken ouders op heel praktische wijze

kennis met de aanpak van de school en krijgen ze ook een beter begrip van de ontwikkeling die hun kind doormaakt. Uit ons gesprek met ouders komt naar voren dat de kwartaalafsluitingen en de kijkdag erg op prijs worden gesteld. Ze beamen dat de school zich erg inspant om met ouders een goed contact te onderhouden en ze onderschrijven de wens van de school de grens tussen opvoeden thuis en opvoeden op school te slechten. Het zou voor kinderen ideaal zijn als beide situaties naadloos in elkaar overgaan.

Veel scholen volstaan met twee of drie jaarlijkse voortgangsrapportages aan ouders, maar Wittering.nl kent een cyclus van vier voortgangsgesprekken per jaar (zie hierna).

Het leerlingvolgsysteem

Wittering.nl hanteert verschillende middelen om de vorderingen van de leerlingen in kaart te brengen. Voor de basisdomeinen wordt gebruik gemaakt van methodegebonden toetsen (voor technisch lezen) of van zelf gemaakte opdrachten. Er is overleg met het Cito over de mogelijkheden om onderdelen van het Cito-leerlingvolgsysteem zodanig te gebruiken, dat de onderwijskundige uitgangspunten van de school geen geweld wordt aangedaan. In verband met het vrijlaten van het individuele ontwikkelingstempo acht de school het hanteren van vaste afnamemomenten onwenselijk. Voorts houden teamleden een systeem bij waarin ze dagelijkse observaties over het werken en het gedrag van de leerlingen vastleggen en ordenen.

Een belangrijk element vormt het leerlingportfolio. Het portfolio heeft nu nog de vorm van een archiefmap, maar dat gaat binnenkort veranderen. Aangezien leerlingen zelf beslissen of ze een bepaald eindresultaat (verslag, tekening, werkblad, et cetera) mee naar huis nemen dan wel toevoegen aan hun map, zijn de mappen van de verschillende leerlingen ongelijk gevuld. Het is de bedoeling om vanaf januari 2006 het leerlingportfolio te digitaliseren. In het nieuwe portfolio zullen niet alleen producten worden opgenomen, maar moeten leerlingen tevens hun eigen leerstappen beschrijven en daarop reflecteren. Gekozen is voor het programma 'Learning Gateway' van Microsoft.

Eerder gaven we al aan dat ouders vier maal per jaar worden geïnformeerd over de vorderingen van hun kind. Elk kwartaal wordt een van de volgende vier rapportagevormen gehanteerd: een ontwikkelingsgesprek, een spiegelblad, een portfoliogesprek en een ontwikkelingsverslag. In het ontwikkelingsgesprek wordt de ontwikkeling van de leerling uitvoerig met de ouders doorgesproken aan de

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

hand van de indrukken van de school. Het spiegelblad, dat een schriftelijke verslaglegging is, bestaat uit drie reflecties (van de leerling zelf, de ouders en de mentor) op de voorafgaande periode. Door deze drie invalshoeken op het spiegelblad te combineren ontstaat een integraal beeld van de ontwikkeling. Tijdens het portfoliogesprek wordt de ontwikkeling besproken aan de hand van de producten in het leerlingportfolio. In het ontwikkelingsverslag, een schriftelijke rapportagevorm, doet de mentor verslag over de ontwikkeling van een leerling op leerlijnen (de basisdomeinen) en de bereikte doelen (gerelateerd aan de kernconcepten). In het ontwikkelingsverslag worden in ieder geval de toetsresultaten opgenomen voor zover deze beschikbaar zijn. Toetsresultaten kunnen overigens ook bij de andere rapportagevormen aan de orde worden gesteld, als ze daar aanleiding toe geven.

Bestreken dimensies

De vormgeving van het onderwijs op Wittering.nl vertoont sterke overeenkomst met vrijwel alle uitgangspunten van het nieuwe leren. Alleen het vijfde uitgangspunt, leren via ict, de school op dit moment nog minder kenmerkend (zie de tabel). Het is evenwel de bedoeling deze vorm van leren in de komende jaren, als ook het aantal bovenbouwleerlingen stijgt, een explicietere plaats te geven.

Zelfscoring ten aanzien van de algemene uitgangspunten van het nieuwe leren

Algemene uitgangspunten	Ton van Rijn
a. aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	90
b. ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	95
c. leren vindt plaats in een authentieke omgeving	85
d. leren wordt gezien als een sociale activiteit	90
e. leren gebeurt met behulp van ict	50
f. er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken	80

Noot 0 = helemaal niet gerealiseerd; 100 = in alle mogelijke opzichten gerealiseerd.

Toekomstige uitdagingen

De implementatie van het onderwijskundige concept in de dagelijkse onderwijspraktijk vergt in de komende periode nog veel aandacht. De verdere invulling van het leerlingvolgsysteem en de invoering van een elektronisch portfolio zijn daarbij belangrijke aandachtspunten. Ook een versterkte inbreng van ict bij het leren staat hoog op de agenda.

Het nieuwe leren op Wonderwijs, Loenen

Onderzoekers: Henk Blok, Thea Peetsma

Bezoekdag: dinsdag 1 november 2005

Noten vooraf

1. Wonderwijs gebruikt de term 'kind' of 'kinderen', waar op andere scholen over 'leerling' of 'leerlingen' gesproken wordt. Hiermee benadrukt de school dat de leerling als persoon wordt aangesproken, niet als iemand die alleen naar school komt om te leren. In onderstaande tekst hebben we dit woordgebruik om redenen van standaardisatie evenwel niet overgenomen.

2. In dit verslag zijn de opmerkingen verwerkt die de school bij de vorige versie gemaakt heeft.

Inleiding

Wonderwijs wordt bestuurd door een vereniging die wordt gevormd door ouders. De vereniging Wonderwijs huurt het gebouw van Erik Reith en Elly Baart, en ook hun diensten worden ingehuurd voor de dagelijkse leiding van Wonderwijs. De vereniging is aangesloten bij de Stichting Iederwijs in Nederland. Wonderwijs biedt onderwijs volgens het Iederwijsconcept. De dagelijkse leiding is in handen van Erik Reith en Elly Baart, die ook als dagelijkse begeleiders aan de school verbonden zijn.

De school biedt particulier onderwijs en ontvangt derhalve geen bekostiging van de overheid. De kosten worden gedragen door de ouders, die maandelijks afhankelijk van hun financiële draagkracht een bepaald bedrag inleggen (gemiddeld ongeveer € 200 per maand).

Wonderwijs is gestart in 2000 met vier leerlingen. Per september 2005 bedraagt het leerlingenaantal 28, variërend in leeftijd van drie tot en met vijftien jaar. De school voorziet in een regionale behoefte. Het merendeel van de leerlingen komt van wat verder weg, uit naburige gemeenten. Momenteel zijn alle leerlingen van autochtone afkomst. De meeste leerlingen stromen op latere leeftijd in. Ongeveer drie op de vier leerlingen hebben een problematisch of traumatisch schoolverleden achter de rug.

De school is tevreden met de huidige huisvesting die in 2003 werd betrokken. De school huist in de voormalige papiervakschool, die verbouwd is om

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

het werken in de geest van Iederwijs mogelijk te maken. Er zijn drie grote centrale ruimtes: de grote zaal (een studieruimte met een keukenhoek), de multifunctionele sport-, spel- en theatterruimte en het kunstenaarsatelier. Daarnaast zijn enkele ruimtes afgescheiden waar leerlingen alleen of in kleine groepen rustig kunnen werken. De school beschikt over een grote buitenruimte met speeltoestellen. Er is ook een tuin en er is plaats voor huisdieren waaronder paarden en kleinvee. De huisvesting biedt volgens de school goede mogelijkheden voor een doorgroei naar 50 tot 60 leerlingen.

De school telt drie dagelijkse begeleiders. Vakleraren komen op uitnodiging van de school om specifieke lessen te geven. Momenteel zijn er een vijftal vakleraren aan de school verbonden, onder andere voor rekenen/wiskunde, Nederlands, Duits, algemene natuurwetenschappen en aardrijkskunde. Vakleraren werken op vrijwillige basis en worden niet betaald. Er is overleg met een naburige school voor voortgezet onderwijs om te waarborgen dat een volledig vakkenpakket op vo-niveau kan worden aangeboden.

Wonderwijs heeft in het schooljaar 2004-2005 drie inspectiebezoeken gehad. De inspectie heeft een positief oordeel uitgesproken over de aanmerking als school. Dit betekent dat ouders die hun kind op Wonderwijs hebben ingeschreven, voldoen aan de Leerplichtwet. Het laatste inspectiebezoek dateert van 23 september 2005 en had met name betrekking op de afdeling voortgezet onderwijs. Ook voor deze afdeling was het oordeel positief.

We hebben met drie personen vraaggesprekken gehad. Miriam Schreurs is bestuurslid van Iederwijs en ook ouder van een ingeschreven leerling. Zij is van begin af aan bij Iederwijs en Wonderwijs betrokken geweest. Ze heeft een aantal jaren ervaring als leraar basisonderwijs. Nu is ze als onderwijskundige (Hogere Kaderopleiding Pedagogiek) werkzaam bij het Landelijk Bureau Vernieuwend Onderwijs dat scholen advisering, begeleiding en coaching biedt. Erik Reith is schoolleider, dagelijks begeleider en ouder van een dochter op school. Hij heeft als leraar basis onderwijs een lange staat van dienst. In de tachtiger jaren werkte hij op scholen in Rijswijk en Den Haag. In 1998 is hij betrokken geweest bij de oprichting van Tresore, eveneens een school voor particulier onderwijs en voorloper van Wonderwijs, waaraan hij vanaf het begin verbonden is geweest. Conny is ouder van drie leerlingen op Wonderwijs in de leeftijd van drie, zes en negen jaar. Het huidige schooljaar is het tweede jaar dat haar kinderen de school bezoeken. Het gaat naar haar stellige indruk met de kinderen op Wonderwijs veel beter

dan op eerdere scholen. Als vrijwilliger verleent zij veelal op woensdag hand-enspandiensten in de school.

Invoeringsgeschiedenis

Strikt genomen is er van een invoeringsgeschiedenis geen sprake. De school heeft van begin af aan dezelfde vernieuwende uitgangspunten gehanteerd. In 2002 heeft de school zich gevoegd bij Iederwijs en sindsdien kunnen deze uitgangspunten dus worden aangeduid als het Iederwijsconcept. De school heeft in de afgelopen jaren belangrijke ontwikkelingen doorgemaakt. De verbeterde huisvesting en het gegroeide leerlingenaantal zijn al genoemd. Andere ontwikkelingen zijn: grotere landelijke bekendheid (met positieve en negatieve verhalen in de media), uitbreiding van het onderwijsaanbod tot en met de basisvorming (in verband met het ouder worden van de leerlingen) en het verwerven van erkenning door de onderwijsinspectie. De school beschikt over een schoolplan (periode 2005 – 2009).

Vormgeving van het nieuwe leren

Het schoolconcept van Wonderwijs heeft enkele belangrijke inspiratiebronnen, waaronder Rebeca en Mauricio Wild (het boek 'In vrijheid leren'), de Sudbury Valley School in de Verenigde Staten en Carl Rogers (het boek 'Leren in vrijheid'). Kerngedachten zijn het respecteren van de individualiteit van de leerling en het stimuleren van de eigen belangstelling en het eigen initiatief. Deze gedachte is door Iederwijs uitgewerkt in vijf 'innovaties':

1. leerlingen spelen en leren zo veel mogelijk samen, ongeacht hun leeftijd;
2. leerlingen kiezen vanuit de eigen interesse wat, hoe, met wie en op welk moment ze iets willen leren;
3. de ruimtelijke inrichting van de school weerspiegelt de activiteiten waaruit leerlingen kunnen kiezen (studieruimte, multifunctionele theatterruimte, kunstenaarsatelier, etc.);
4. leerlingen en begeleiders ontplooiën activiteiten waardoor deelnemers zich kunnen ontwikkelen;
5. de school wordt geleid door begeleiders en leerlingen samen.

Dit vijftal uitgangspunten is in de dagelijkse praktijk op de volgende manieren uitgewerkt.

Er is geen enkele groepering vooraf van leerlingen naar leeftijd (innovatie 1), al doet zich als gevolg van keuzes die leerlingen maken natuurlijk wel een

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

zekere groepering voor. Leerlingen kiezen er nu eenmaal voor om sommige activiteiten met leeftijdgenoten te ondernemen. Maar uit onze observaties en gesprekken blijkt ook dat leerlingen zich qua leeftijd mengen, niet alleen bij spel, maar ook bij leeractiviteiten. Zo is het heel gewoon dat oudere leerlingen jongere uitleg geven of helpen met oefenen.

Wonderwijs oefent op leerlingen geen druk uit om te leren (2). Leerlingen volgen hun intrinsieke motivatie. Ze kiezen dus zelf welke activiteiten ze op een dag willen doen, vanzelfsprekend rekening houdend met de lopende afspraken en regels. Zo zijn er regels voor het gebruik en de reservering van ruimtes (de toneelzaal) en materialen (zoals spelmateriaal, computers, e.d.). De praktijk wijst uit dat de meeste leerlingen voor zichzelf een afwisselend dagprogramma samenstellen. Spel, ontspanning en leren volgen elkaar op. In de studiehoeken zijn bijna altijd wel leerlingen te vinden die werken aan zelf gekozen taken op het terrein van Nederlandse taal, rekenen/wiskunde of wereldoriëntatie. Sommige leerlingen besteden hieraan het grootste deel van de dag. Andere leerlingen kiezen voor spel als belangrijkste dagactiviteit. De ervaring wijst uit dat leerlingen naarmate ze ouder worden, meer kiezen voor werken binnen het domein van de traditionele schoolvakken. Een belangrijke drijfveer is dat leerlingen op een gegeven moment door een groter inzicht in de samenleving ontdekken, dat de schoolse vaardigheden een belangrijke sleutel vormen om toegang te krijgen.

Wonderwijs kent geen klaslokalen, maar ruimtes die zich lenen voor specifieke vormen van spelen en leren (3). De geboden mogelijkheden zijn bovendien beduidend ruimer dan op basisscholen gebruikelijk is (de theaterzaal, het kunstenaarsatelier, de keuken, de buitenruimte).

De dagelijkse begeleiders hebben beperkte sturingsmogelijkheden. Het initiatief ligt immers bij de leerlingen (2). Maar de begeleiders zijn wel verantwoordelijk voor een rijk en gestructureerd vormingsaanbod voor de leerlingen (4). Een voorbeeld vormt de lessenreeks rond het onderwerp 'spijsvertering' die aangeboden werd in de periode dat wij de school bezochten. Het initiatief hiervoor is genomen door een van de begeleiders en voldoende leerlingen zijn erop ingegaan. De lessenreeks wordt aangeboden door de begeleider zelf. Deelname aan de reeks is voor leerlingen niet vrijblijvend. Van leerlingen die zich hebben opgegeven, wordt verwacht dat ze daadwerkelijk blijven deelnemen.

Elke vrijdag is er een schoolkring. Leerlingen en begeleiders bespreken samen de gang van zaken (5). De leerlingen hebben de mogelijkheid de rol van

voorzitter en notulist op zich te nemen. Genomen besluiten gelden voor iedereen, ook voor degenen die niet aanwezig zijn geweest of die niet aan de schoolkring wilden deelnemen (deelname is niet verplicht). Besluiten worden alleen sociocratisch genomen. Elke stem telt even zwaar, van leerlingen en van begeleiders. Besluiten worden alleen genomen als iedere aanwezige akkoord gaat, of als althans niemand overwegende bezwaren heeft. Sociocratie is binnen Iederwijs een belangrijke grondslag. Besproken onderwerpen van de laatste tijd vormen de omgang met snoep en het schoonmaken van de school. Voor beide onderwerpen zijn dankzij de actieve bijdrage van de leerlingen oplossingen gevonden. De overeengekomen afspraak is nu dat snoepen alleen op de eerste maandag van de maand is toegestaan. Handhaving van deze regel is geen probleem, omdat de leerlingen hem zelf hebben opgesteld en meedoen aan de handhaving.

Op bekostigde basisscholen zijn de kerndoelen bepalend voor het onderwijsaanbod. Op Wonderwijs spelen de kerndoelen een ondergeschikte rol. De school hanteert het wereldkerncurriculum van Robert Muller als uitgangspunt voor de doelen die men met de leerlingen wil bereiken. In dit curriculum worden zeven domeinen onderscheiden: a. wil, b. liefde, c. creatieve intelligentie, d. harmonie, schoonheid, kunst, e. concrete kennis, f. idealisme en g. ordening. De kerndoelen bieden slechts een operationalisatie van het vijfde domein, de concrete kennis. De doelstellingen van Wonderwijs zijn dus beduidend ruimer dan die van andere basisscholen. Men zou ze kunnen samenvatten onder drie noemers: leerlingen helpen een gelukkig mens worden, leerlingen helpen hun capaciteiten te ontwikkelen, en leerlingen een goede voorbereiding bieden op het vinden van een plaats in de samenleving, passend bij de individuele mogelijkheden. Ook al zijn de kerndoelen op Wonderwijs niet richtinggevend, leerlingen komen het erin beschreven onderwijsaanbod wel tegen. Wonderwijs beschikt over een verzameling schoolboeken en leermaterialen die de kerndoelen dekken. Leerlingen zijn vrij om hier een eigen keuze uit te maken.

Zo beschikt Wonderwijs ook over een verzameling onderwijskundige toetsen, inclusief de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito. Leerlingen die willen weten hoe ver ze gekomen zijn, kunnen een passende toets maken. De praktijk wijst evenwel uit dat leerlingen zelden om een toets vragen. De consequentie is dat de vorderingen van de leerlingen alleen in kwalitatieve termen aan te geven zijn.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs

De school houdt een leerlingvolgsysteem bij. In het systeem vinden observaties over de leerlingen een plaats, onder andere aan de hand van de ontwikkelingsprongen die leerlingen maken. Op gezette tijden worden de observaties geordend en schrijft de begeleider een verslag. Het verslag is geënt op het eerder genoemde wereldkerncurriculum. Met ouders worden enkele malen per jaar, minimaal tweemaal maar op verzoek vaker, uitgebreide gesprekken gevoerd over de vorderingen van hun kind, de zogenoemde honderdminutengesprekken. Ouders en kinderen hebben recht van inzage in het deel van het leerlingvolgsysteem dat op hen zelf betrekking heeft.

Ouders hebben een duidelijke plaats in de school. Zij kunnen optreden als gastdocent en in die rol hun interesses, kennis en vaardigheden overbrengen op de leerlingen die daarvoor gekozen hebben. In de praktijk gebeurt dat ook regelmatig. Als lid van de vereniging Wonderwijs zijn ze bovendien nauw bij het bestuur van de school betrokken.

Bestreken dimensies

Wonderwijs is wat men zou kunnen noemen een gekantelde school. Niet meer het onderwijsaanbod vormt het leidende principe, maar de vragen van de leerlingen. Het schoolconcept van Wonderwijs komt in bijna alle opzichten tegemoet aan de centrale uitgangspunten van het nieuwe leren (zie de zelfscoring hierna). Alleen het vijfde uitgangspunt, de belangrijke positie van de computer, komt minder goed tot zijn recht. Dat is evenwel geen principiële kwestie, maar een gevolg van het feit dat leerlingen tot nu toe betrekkelijk weinig behoefte hebben om de computer te betrekken bij hun verdere ontwikkeling. Als leerlingen ouder worden, zou dit kunnen veranderen.

Zelfscoring ten aanzien van de algemene uitgangspunten van het nieuwe leren

Algemene uitgangspunten	Erik Reith	Miriam Schreurs
1. aandacht voor zelfregulatie en metacognitie	95	90
2. ruimte voor zelfverantwoordelijk leren	100	100
3. leren vindt plaats in een authentieke omgeving	100	100
4. leren wordt gezien als een sociale activiteit	100	90
5. leren gebeurt met behulp van ict	20	30
6. er zijn nieuwe beoordelingsmethodieken	95	100

Noot 0 = helemaal niet gerealiseerd; 100 = in alle mogelijke opzichten gerealiseerd.

Toekomstige uitdagingen

De publieke discussie over Iederwijs zorgt voor druk op de school. Te vaak wordt in de media een beeld geschetst waarin de school zich niet herkent. De school heeft er belang bij dat de Iederwijsaanpak correct en herkenbaar wordt neergezet. De school probeert hieraan bij te dragen door een open opstelling. Regelmatig worden journalisten en ook politici op de school rondgeleid. Voor potentiële nieuwe ouders is er vier keer per jaar een informatiedag. Met de inspectie bestaat een goede verstandhouding. De school heeft deelgenomen aan de proefvisitatie die de inspectie heeft gedaan in verband met de ontwikkeling van de 'Proeve van een toezichtkader niet bekostigd primair onderwijs'. Het is voor de school van groot belang dat het in ontwikkeling zijnde toezichtkader voldoende ruimte biedt voor de verdere uitwerking van het eigen schoolconcept.

Inmiddels hebben de oudste leerlingen de leeftijd bereikt dat ze toe zijn aan het voortgezet onderwijs. Op het niveau van de basisvorming is er nu een voldoende onderwijsaanbod ontwikkeld. Maar dit aanbod dient te worden geborgd en ook te worden uitgebreid, zodat leerlingen een brede vervolgkeuze kan worden geboden. Er zijn besprekingen gaande met een nabije school voor voortgezet onderwijs. Het is een belangrijke uitdaging het scholingsaanbod zodanig uit te breiden dat leerlingen het door hen gekozen examen kunnen afleggen.

Ook op het vlak van de bekostiging ligt er een uitdaging. Bekostiging door de overheid zou financieel gezien een stevige basis bieden om de school verder te ontwikkelen. Maar vooralsnog lijkt er een spanning te bestaan tussen enerzijds de bekostigingsvoorwaarden en het toezichtkader voor het bekostigde onderwijs en anderzijds de uitgangspunten van de school.

Het nieuwe leren in het basisonderwijs