

Stappen vooruit!

Evaluatie van de Beleidsregel Vooruit!

T. Eimers
M. Habraken
M. Roelofs

Stappen vooruit!

Evaluatie van de Beleidsregel Vooruit!

T. Eimers
M. Habraken
M. Roelofs

25 april 2009

Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt

Deze publicatie is te bestellen bij
Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA)
Postbus 1422
6501 BK Nijmegen
Tel: 024 – 365 35 20
Fax: 024 – 365 34 93
E-mail: info@kbanijmegen.nl

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

T. Eimers
M. Habraken
M. Roelofs

Stappen vooruit!
Evaluatie van de Beleidsregel Vooruit!
Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
ISBN 978-90-77202-52-4
NUR 840

© 2009 Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van KBA Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

1 Inleiding

1. De beleidsregel Vooruit!

De Beleidsregel Vooruit! stamt uit 2004. De regeling beoogde een relatief makkelijk toegankelijke ondersteuning te bieden aan scholen die voorop liepen in onderwijsinnovatie. Bewust werd met de regeling gezocht naar initiatieven die tot daadwerkelijke vernieuwing zouden moeten leiden: nog niet eerder in die vorm vertoonde oplossingen. De innovatie was geen doel op zich, voorop stond dat de projecten tot concrete verbeteringen in het leren van leerlingen moesten leiden. Scholen voor voortgezet onderwijs, inclusief het praktijkonderwijs, konden voorstellen indienen. Aanvragen konden zowel door afzonderlijke scholen als samenwerkende scholen worden ingediend. Per project gold een maximaal subsidiebedrag van 300.000 euro voor een looptijd van maximaal drie jaar. De eerste projecten zijn gestart in 2004. In 2008 zijn de laatste projecten afgerond. SenterNovem heeft de regeling uitgevoerd. Dat geldt voor het uitzetten van de regeling, maar ook voor de tussentijdse projectbezoeken en de inhoudelijke en financiële afwikkeling.
Uiteindelijk zijn 84 subsidieaanvragen in het kader van Vooruit gehonoreerd. Het is een bont pallet van kleinere en grote projecten, waarbij in het totaal ruim 270 scholen betrokken waren.

2. Doel van de evaluatie

De beleidsregel Vooruit! stamt uit een tijdsperiode waarin er met veel optimisme werd gekeken naar de brede vernieuwingsbeweging die het onderwijs al enkele jaren kenmerkte. Niet alleen met Vooruit, maar ook met andere maatregelen werd de onderwijsvernieuwing breed ondersteund. Vooruit lijkt op vergelijkbare regelingen uit die tijd, zoals de subsidieregeling Impuls voor het beroepsonderwijs. Het waren brede, relatief open regelingen, die vooral beoogden scholen zelf in de gelegenheid te stellen om hun eigen innovaties uit te voeren.
In 2004 waren veel scholen zelf actief om hun onderwijs te vernieuwen. Het ministerie van OCW wilde die beweging ondersteunen en een signaal afgeven dat het vernieuwingsbeleid, anders dan in de jaren daarvoor, consequent van onderop zou worden ingericht (‘Scholen innoveren zelf’). De beleidsregel Vooruit! was vooral bedoeld om scholen te stimuleren zelf aan de slag te gaan. Voorwaarden ten aanzien van zaken als overdracht, wetenschappelijke fundering en horizontale verantwoording werden daarom relatief ‘licht’ gehouden. Ook de audits die werden uitgevoerd, moesten niet alleen een controlerende, maar ook een ondersteunende en aanmoedigende werking hebben.
Anno 2009 zouden voor een dergelijke stimuleringsmaatregel waarschijnlijk andere keuzes gemaakt worden. In deze tijd zouden strengere eisen gesteld worden aan de afbakening van de projectdoelen, de inhoudelijke verantwoording in termen van gerealiseerde doelen, de (wetenschappelijke) monitoring en evaluatie en aan de haalbaarheid van vernieuwing.

De 84 Vooruit-projecten zijn in drie tranches gestart vanaf 2004. Op het moment dat de evaluatie werd uitgevoerd in 2008 waren nagenoeg alle projecten afgerond, althans voor wat betreft het gesubsidieerde gedeelte. SenterNovem heeft alle projecten formeel af kunnen sluiten voor wat betreft de subsidiemaatregel.
De evaluatie die is uitgevoerd kwam voor veel projecten ruim na afloop van het project. Het doel van de evaluatie was niet om de projecten afzonderlijk te beoordelen op hun beoogde en geleverde prestatie. Voor de scholen ging het vaak om reeds langere tijd geleden afgesloten projecten, die voor hen bovendien formeel al afgerond waren. Daarnaast paste een scherp beoordelende evaluatie niet in de lijn van de beleidsregel Vooruit!, die zoals gezegd eerder een breed stimulerend, dan een gericht innoverend karakter had.

Het doel van de voorliggende evaluatie is om zichtbaar te maken wat Vooruit! heeft opgeleverd aan concrete inhoudelijke opbrengsten en aan inzichten over innovatiestrategie, zowel op school- als op landelijk niveau.

3. Het evaluatieonderzoek

In het evaluatieonderzoek zijn alle 84 projecten bezocht. Er hebben per project interviews plaatsgevonden, veelal met meerdere betrokkenen in de projecten. Naast de interviews is gebruik gemaakt van de projectplannen en van de eindrapportages die de projecten hebben opgesteld en ingediend bij SenterNovem.
Voor de interviews is gebruik gemaakt van een semigestructureerde vragenlijst, waarin drie blokken zijn opgenomen: vragen over het algemene verloop van het project, vragen over de inhoudelijke thema's en vragen over de inbedding van het project in de school.
De opzet was om per project tenminste met de projectleider, het management en met een of meer docenten te spreken. In een aantal gevallen is ook gesproken met leerlingen en andere betrokkenen in het project, zoals externe ondersteuners, ouders of bedrijven. In het totaal zijn gesprekken gevoerd met 79 projectleiders, 71 managers, 82 docenten, 51 leerlingen en 37 overige betrokkenen. Omdat vrijwel alle projecten al afgerond waren op het moment van onderzoek bleek het niet altijd mogelijk met bijvoorbeeld de projectleider of toenmalige verantwoordelijke manager te spreken. In bijna alle gevallen is het evenwel gelukt daarvoor een alternatieve oplossing te vinden.

In de navolgende presentatie van de onderzoeksuitkomsten spreken we regelmatig over percentages van het aantal projecten. Daarbij moet bedacht worden dat op de eerste plaats de projectscholen geen representatieve doorsnee vormen van alle scholen in Nederland en dat het geschetste beeld dus vooral op de onderzochte scholen betrekking heeft. Op de tweede plaats moet bedacht worden dat het 'slechts' gaat om 84 projecten en dat de genoemde percentages, zeker waar het gaat om verbanden tussen variabelen, opgevat dienen te worden als indicaties.

4. Leeswijzer

Het rapport bestaat verder uit vijf hoofdstukken. In het tweede hoofdstuk worden de projecten voorgesteld, vooral op basis van de plannen. In het derde hoofdstuk staat de inhoudelijke typering van de projecten centraal. Het blijkt dat er een zekere tweedeling bestaat van projecten die een wat bredere pedagogisch-didactische invalshoek hebben en projecten die wat meer op de programma's, lesmaterialen en instrumenten gericht zijn. In hoofdstuk vier kijken we naar het succes van de projecten. Daarvoor geven we een omschrijving van wat onder succes verstaan wordt. In hoofdstuk vijf wordt een verband gelegd tussen de door de projecten gevoerde innovatiestrategie, de inhoudelijke projecttypen en de mate van succes. Aan de hand van verschillende kenmerken wordt omschreven hoe projecten verschillen in benadering van de innovatie. Het blijkt dat er een zekere samenhang is tussen de inhoudelijke projecttypen en innovatiestrategieën.
In het slothoofdstuk kijken we terug op de opbrengsten van de beleidsregels Vooruit! als geheel. Wat heeft Vooruit! uiteindelijk opgeleverd?

Door de tekst heen zijn korte beschrijvingen opgenomen van 21 projecten. De selectie van projecten laat de diversiteit van de Vooruit-projecten zien en vormt een illustratie van de bevindingen die in het rapport worden beschreven. De korte beschrijvingen doen geen recht aan de vaak omvangrijke projecten met elk een projectgeschiedenis van meestal drie jaar. De voorbeelden geven wel een bloemlezing van de intenties, ervaringen en resultaten waarmee de projecten zijn uitgevoerd. Een volledige lijst van alle projecten is opgenomen in de bijlage bij het rapport. De nummers bij de projectbeschrijvingen verwijzen naar de lijst in de bijlage.

2 De projecten

1. Projectkenmerken

De 84 toegekende Vooruit-projecten vormen een bonte verzameling van uiteenlopende initiatieven. In het totaal waren ongeveer 280 scholen betrokken bij de projecten. Een groot aantal van de projecten (48) is uitgevoerd door samenwerkingsverbanden van twee of meer scholen, daarvan de meeste door drie of meer scholen samen (35).
De regeling stelde scholen uit het voortgezet onderwijs en het praktijkonderwijs in staat om voorstellen in te dienen. Het merendeel van de gehonoreerde projectvoorstellen had betrekking op het vmbo. Ook het praktijkonderwijs is relatief sterk vertegenwoordigd.
Een kwart van de projecten is aangevraagd door een brede scholengemeenschap met vmbo, havo en vwo. In de meeste gevallen had het project daar echter vooral betrekking op het vmbo.

Type school	Aantal	Percentage
Pro	11	13
Pro-vmbo	2	2
Pro-vmbo-havo-vwo	1	1
Vmbo	27	32
Vmbo-havo-vwo	22	26
Havo	5	6
Havo-vwo	11	13
Vwo	5	6
Totaal	84	100

In het totaal is in het kader van Vooruit ruim 16 miljoen euro toegekend aan subsidies. De toegekende subsidiebedragen variëren van 30.000 tot 300.000 euro. Dertig van de 84 projecten ontvingen een bedrag van 250.000 euro of meer. In zeventien gevallen ging het om een subsidiebedrag van minder dan 100.000 euro. Sommige scholen hebben twee projecten uitgevoerd.

2. Inhoud van de projectplannen

Inhoudelijk hebben de projecten betrekking op een groot aantal verschillende onderwerpen. Wanneer we naar de projectplannen kijken, valt op hoe breed het inhoudelijke bereik van de projecten is. Hieronder geven we een overzicht van alle thema's die de scholen in hun projectplannen hebben opgenomen. Het getal tussen haakjes is het aantal van alle 84 projecten waarin dat thema een rol speelt. Projecten richten zich altijd op meerdere thema's, of anders geformuleerd: de thema's zijn vaak onderling verwant en komen in combinaties voor.

Competentiegericht leren (47)

- Competentie is een verzamelbegrip. Het verwijst naar het vermogen om kennis, vaardigheden en (werk/leer)houding toe te passen in praktische situaties. Het gaat om de toepassingsgerichtheid.
- Het begrip komt uit het beroepsonderwijs, maar wordt ook in het VO vaak gebruikt. Vaak dient het als een containerbegrip waarin ook elementen als zelfstandig leren, projectmatig werken, praktijkleren en individuele ontwikkeling passen. We spreken van competentiegericht leren als er sprake is van een combinatie van die verschillende elementen. Daarnaast komen thema's als zelfstandig leren of projectmatig werken ook afzonderlijk voor.

Zelfstandig leren (47)

- De leerling krijgt meer sturing over zijn eigen leerproces, werkt meer zelfstandig en krijgt meer verantwoordelijkheden.
- De zelfstandigheid varieert van verantwoordelijkheid voor de planning en uitvoering, tot zelfstandig werken onder toezicht.

73. Cultuurpraktijk, Den Haag

Naast havo/vwo, vmbo-t en praktijkonderwijs biedt de scholengemeenschap ook verschillende typen onderwijs speciaal voor nieuwkomers. Voorafgaand aan de Vooruit! subsidie was men al bezig met het ontwikkelen en implementeren van programma's op het gebied van cultuurgebaseerd onderwijs (cgo) voor havo/vwo en vmbo-t. Op basis van positieve ervaringen wilde de scholengemeenschap het vernieuwde onderwijsconcept ook in het praktijkonderwijs en het onderwijs voor nieuwkomers invoeren. Een primeur in Nederland! Naast het doel om verdere integratie van allochtone leerlingen en nieuwkomers te verstevigen, stond het doel om leerlingen makkelijker en beter te laten leren voorop. Door middel van culturele activiteiten, zoals een bezoek aan een museum, dans- of theatervoorstelling vanuit een thematische, vakoverstijgende benadering, werd de leerling gestimuleerd om zelfstandig kennis en vaardigheden op te doen. Een belangrijke leerervaring tijdens de uitvoer van het project was dat de invoer van vernieuwingen niet zonder een stevige coördinatie en steun van de directie kan. Door de samenvoeging van twee gebouwen en een directeurswissel was dit in het laatste projectjaar niet altijd optimaal. Merkbaar is nu dat de opgedane ervaringen wel sterk bij de projectdocenten zijn blijven hangen, maar op een minder grote schaal bij de collega-docenten. Iets dat overigens door de directie is opgepikt. Er zijn ontwikkeluren toegewezen, een vast vergadermoment per week, een beschikbaar budget per leerling en nascholing. Daarnaast zijn er in totaal acht nieuwe modules ontwikkeld, die allen minimaal in de vorm van een pilot hebben gedraaid. Het project heeft ook als een soort van vliegwiel gefungeerd. Door de opgedane ervaringen kwamen andere onderwijsvernieuwingen in een stroomversnelling. Daarnaast zijn maatschappelijke en culturele instellingen enthousiast geraakt. Hierdoor is er samenwerking met ook andere scholen ontstaan. De effecten en het rendement voor leerlingen zijn nog niet goed te overzien. Wel is er sprake van enthousiasme bij de leerlingen. Daarnaast is het project specifiek voor de doelgroep. Voor andere doelgroepen is het niet één op één over te nemen.

Maatwerk en individualisering (42)

- Maatwerk staat voor het flexibiliseren van het onderwijsprogramma, zodat beter aangesloten kan worden bij het leertempo en de leerstijl van individuele leerlingen.
- Individualisering kan ook blijken uit individuele begeleiding, gebruik van ELO om eigen werk te plannen, stimuleren van samenwerking in groepjes.

Projectmatig werken (43)

- Projecten zijn opgebouwd rondom een bepaald thema, een opdracht of een prestatie. Kenmerkend is dat de projecten elementen omvatten die uit de traditionele vakken komen (Nederlands, wiskunde, aardrijkskunde, biologie enz.). De projecten zijn afgebakend in de tijd met een start- en eindpunt.
- Projecten kunnen variëren van één week per schooljaar, tot bijvoorbeeld twee projectdagen per week.
- Het werk kan individueel of in groepjes worden uitgevoerd.

35. Motiverend onderwijs, Alkmaar

De school (bovenbouw havo/vwo) heeft in het verleden flink geïnvesteerd in ICT, maar moest constateren dat meer ICT-toepassingen nog geen stimulerende lessen maken. De leerlingen in de bovenbouw zijn te zeer gefixeerd op het eindexamen, wat erg ten koste gaat van hun enthousiasme en creativiteit. Om dat patroon te doorbreken en om de ICT in de school beter en anders in te zetten werd het project Motiverend onderwijs opgestart. Leerlingen zelf moesten, rondom de thema's sport en waterkwaliteit, een onderzoek opzetten met een sterke ICT-component. Hoewel de thema's elementen van verschillende vakken verenigden, stonden niet het vak en het examen, maar juist het enthousiasme en de motivatie voorop. In het eerste jaar was het zoeken naar een goede aanpak. Het project verliep wat rommelig en er moest een juiste vorm worden gevonden om leerlingen zelfstandig aan het werk te krijgen. Zo mochten de leerlingen zelf onderwerpen voor het onderzoek aandragen, maar kwam er op die manier weinig op tafel. Ook bleek dat leerlingen sterk keken naar wat ze eraan hadden voor het examen: 'Geen cijfer? Dan is het ook niet belangrijk!' Er werden oplossingen gevonden in de vorm van een markt waar leerlingen konden kiezen uit onderwerpen en door middel van een wedstrijd voor het beste project werd een manier gevonden om leerlingen sterker te betrekken en te motiveren. In het tweede jaar draaien de onderzoeksprojecten dan ook een stuk beter.
De medewerking van de docenten was op basis van vrijwilligheid. Na het eerste jaar werd de inzet van docenten strakker georganiseerd. Omdat de nieuwe activiteiten werden uitgevoerd in aparte projectweken bleef het effect op het rooster voor de vakken beperkt. Uiteindelijk zijn de projectweken weer verdwenen uit het programma. Met het aflopen van het Vooruit-project verdween ook de impuls en de financiële ruimte om de projectweken overeind te houden. Achteraf moest men vaststellen dat de projecten toch te weinig waren ingebed in de hele schoolstructuur. Een aantal succesvolle activiteiten zijn gebleven en in de vakken geïntegreerd.

Praktijkleren (39)

- Leren in en van de praktijk.
- Leren in de praktijk betekent vormen van buitenschools leren. Dat kan zijn in een werk- of beroepscontext (bijvoorbeeld vormen van stages), maar ook in andere settings (maatschappelijke stage: bibliotheek, vrijwilligerswerk, boodschappen doen voor bejaarden).
- Leren van de praktijk kan ook binnen de school plaatsvinden bijvoorbeeld door gastdocenten of praktijksimulaties (zie ook Bedrijf in school).

Vakkenintegratie (40)

- Het geheel of gedeeltelijk samenvoegen van vakken tot nieuwe vakken, vaak leergebieden genoemd.
- Er zijn ook minder vergaande varianten waarbij de afzonderlijke vakken blijven bestaan, maar er verbindingen tussen de vakken worden gelegd (gezamenlijke onderwijsplanning, uitwisseling van lesmaterialen, gezamenlijke projecten/praktijkopdrachten).

24. Leergebieden vmbo, Groenlo

Het project beoogde de ontwikkeling en implementatie van twee nieuwe leergebieden in de bovenbouw van het vmbo, Mens & Natuur en Mens & Maatschappij. Onderdelen van de ontwikkeling waren onder meer integratie en verbinding van de avo- en beroepsgerichte vakken, uitstel van de sectorkeuze voor leerlingen, brede oriëntatie op alle sectoren, aandacht voor techniek en een meer vakoverstijgende, competentiegerichte aanpak van het onderwijs. Het project bouwde daarmee voort op een al eerder door de school gestarte vernieuwing van de onderbouw. Met behulp van externe partners werden de leergebieden ontwikkeld. Het project kreeg te maken met de 'normale' hobbels: docenten die meer of juist minder enthousiast waren, problemen om docenten echt vrij te roosteren om aan het project te werken, in het algemeen wilde men te veel tegelijk en te snel. De conclusie achteraf luidde dat men meer tijd had moeten nemen voor het proces dat een dergelijke innovatie binnen de organisatie vergt. Toch waren dit de hobbels die het project wel had kunnen nemen. De echte tegenvaller ontstond toen in de laatste fase van het project bleek dat het ministerie geen toestemming zou gaan geven voor een eindexamen in de nieuw ontwikkelde leergebieden. Binnen de school was daar wel opgerekend, te meer omdat al in de projectaanvraag was aangekondigd dat de leergebieden zouden aansluiten op een nieuw examen. Het bericht leidde ertoe dat het hele programma voor de bovenbouw werd omgegooid en veel van de vroegere methoden weer werden teruggehaald, zodat de leerlingen adequaat op het gewone examen konden worden voorbereid. Het project kreeg te maken met vertraging en kreeg uitstel. Tegenwoordig wordt in de school breed gewerkt met de nieuwe methode, maar niet alle docenten pakken het op eenzelfde wijze op. Sommigen gebruiken het als 'projectjes' binnen de traditionele lesstof, anderen houden meer vast aan de oorspronkelijke doelstellingen.

Bedrijf in school (7)

- De school heeft een permanente mogelijkheid om leerlingen in een praktijksituatie te laten leren, waarbij de praktijksituatie weliswaar 'echt' is, maar binnen de context van de school plaats vindt. Voorbeeld: kantine van de school wordt door leerlingen gedraaid, kleine bedrijfjes in de school.
- Een variant is het projectenbureau, waarbij de school externe opdrachten krijgt die door leerlingen worden uitgevoerd. Het projectenbureau neemt de opdrachten aan en zorgt voor de bezetting.

Vakspecifieke vernieuwing (7)

- Vernieuwing van het onderwijs binnen de context van één vak. Vaak gaat het om aanpassing van het vak aan een andere manier van leren, aan andere eisen vanuit de vervolgopleidingen of om de ontwikkeling van nieuwe lesmaterialen (digitalisering, ICT-gebruik)

11. De Klassieken als basis, Nijmegen

Op het gymnasium in Nijmegen stelde men vast dat leerlingen in de onderbouw een dalende motivatie en prestatie lieten zien bij de klassieke talen. Lessen worden door de leerlingen slecht voorbereid en de examenresultaten blijven achter. Als leerlingen doubleren of de school moeten verlaten, dan komt dat bijna altijd door falen op het gebied van de klassieke en moderne talen. Niet alleen de sectie Klassieke Talen en Cultuur maakt zich zorgen, ook de andere talensecties onderschrijven het probleem. Om een kentering te realiseren is het project De Klassieken als basis opgezet: de ontwikkeling van een zogenaamd Leergebied in de onderbouw, waarin leerlingen meer uitdagend en samenhangend onderwijs wordt geboden en waarin de leerlingen samen en zelfstandig kunnen leren.
Het project is door de sectie KTC met veel enthousiasme opgepakt en heeft steun van het management gekregen. Praktische problemen waren er door de opschaling van het nieuwe programma. Zo waren er voor het grote aantal leerlingen niet altijd voldoende computers aanwezig om de opdrachten uit te kunnen voeren. Leerlingen reageerden zeer enthousiast op het nieuwe onderwijs en ook van ouders komen positieve signalen. Effecten op de leerresultaten zijn nog niet gebleken, maar inmiddels is het nieuwe leergebied wel een vast onderdeel binnen het onderwijs geworden. Leerjaar 1 en 2 werken nu met het nieuwe programma en in leerjaar 3 wordt het ingevoerd. Hoewel het project in de uitvoering succesvol is verlopen waren niet alle docenten direct bereid mee te werken. Voor sommigen betekende het dat ze een vaste manier van werken van dertig jaar over boord moesten zetten. Toch is, volgens betrokkenen zelf, juist de betrokkenheid van de docenten zelf één van de succesfactoren geweest in het project.

POP en portfolio (33)

- POP staat voor persoonlijk ontwikkelingsplan en verwijst naar het individualiseren van het onderwijsprogramma voor leerlingen (zie hiervoor). Het POP is een instrument dat daarbij past.
- Het portfolio is de tegenhanger van de POP: in het portfolio wordt de ontwikkeling (de leerresultaten) vastgelegd. Het portfolio kan meer of minder formeel, breed en uitgebreid zijn. Leerlingen nemen hun portfolio mee. Idealiter kan de leerling als hij naar een andere school gaat aan de hand van zijn portfolio laten zien waar hij staat in zijn (leer)ontwikkeling.
- Voor met name het portfolio geldt dat het vaak samengaat met ICT-toepassing (digitaal portfolio).

Elektronische leeromgeving (ELO) (44)

- Een elektronische leeromgeving (ELO) is een verzameling van verschillende functies: leswijzer (de leerling ziet welke taken gedaan moeten worden, planning), opdrachten, e-mailcommunicatie met de docent, forums voor communicatie met medeleerlingen, mogelijkheid om producten (gemaakte opdrachten, werkstukken) te presenteren, portfolio.
- Een ELO kan ook slechts één of enkele van deze functies omvatten. De ELO kan breed zijn (alle vakken) of smal (enkele vakken, of onderdelen van vakken).

Doorstroom (36)

- Verschillende aanpakken zijn gericht op betere aansluiting tussen VO en vervolgonderwijs (MBO, HBO, universiteit). Juist op de overgang vallen veel leerlingen uit of maken leerlingen een verkeerde studiekeuze.
- SBK (Studie- en Beroepskeuze) of LOB (Loopbaanoriëntatie en Beroepskeuze); door betere, meer praktijkgerichte activiteiten te organiseren kunnen leerlingen zich beter voorbereiden op de keuze voor een beroepsopleiding.
- Door opleidingsprogramma's in het VO en vervolgonderwijs beter op elkaar af te stemmen kan de leerling op een natuurlijke manier zijn ontwikkeling doorzetten (doorlopende leerlijnen).

- Door intensieve samenwerking wordt de kloof tussen VO en vervolgonderwijs smaller wat betreft pedagogisch-didactische aanpak, begeleiding en organisatie.

Specifieke doelgroepen (15)

- Vernieuwing die zich richt op specifieke doelgroepen: chronisch zieke leerlingen, leerlingen met een handicap, leerlingen met ernstige leerachterstanden.
- Leerlingen in het praktijkonderwijs vormen een bijzondere groep omdat voor hen andere eisen gelden (geen diploma/startkwalificatie, geen vaste onderwijsprogramma's) dan voor andere leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Ouders (11)

- Ouders spelen een belangrijke rol in de schoolloopbaan van de leerling, maar zijn lang niet altijd expliciet in beeld en in contact met de school. Scholen proberen op allerlei manieren ouders intensiever bij het onderwijs te betrekken.
- Behalve ouders kan dat ook gelden voor anderen uit de (buitenschoolse) omgeving van de leerling.

Professionalisering docent (30)

- Professionalisering van de docent verwijst veelal naar de omslag die de docent moet maken om een ander type onderwijs te verzorgen. Meestal gaat het er daarbij om dat de docent meer flexibel en individueel gericht kan werken, kan variëren in zijn aanpak en lesaanbod en op een andere manier met zijn collega's samenwerkt.

71. Havisten competent naar het HBO, Arnhem

Havisten competent naar het hbo (haco) is een samenwerkingsproject dat door negen scholen in gang is gezet. Het project had als aanleiding de te hoge (tussentijdse) uitval van havo-leerlingen op het havo als ook in het hbo. Het was de bedoeling om de doorlopende leerlijn van het havo naar het hbo te verstevigen door middel van meer competentiegericht onderwijs. Bij aanvang van het project werd er een werkgroep ingesteld met vertegenwoordigers van de negen scholen. Zij ontwikkelden in tweewekelijkse samenkomsten onder begeleiding van een externe adviseur de haco-projecten. De samenwerking tussen de scholen verliep goed. Wel is de werkgroep na een jaar opgesplitst in kleinere groepen. Dit werkte bij nader inzien toch sneller. Er waren 'de bekende problemen' bij docenten. Sommige docenten namen openlijk afstand en hebben hun heil ergens anders gezocht. Doordat het management ervoor heeft gezorgd dat iedereen bij het project werd betrokken, wordt de visie nu breed gedeeld en uitgedragen. Via een olievlekwerking zijn er steeds meer scholen bij het project betrokken geraakt. Momenteel werken er 48 scholen met het haco-project. Slechts twee scholen zijn afgehaakt. Er zijn ook scholen die alleen een stukje van het project meenemen en het bijvoorbeeld alleen aanbieden in de vierde klas. Het project komt nog niet op alle scholen even goed uit de verf, omdat het nogal wat vergt van de ICT-faciliteiten van een school. Als je als school deel wilt nemen aan het project, dien je lid te worden van een in het leven geroepen stichting. Je krijgt dan een wachtwoord waarmee je toegang hebt tot het materiaal. Hiervoor moet betaald worden. Het bestuur heeft besloten het materiaal niet zomaar uit handen te geven, omdat er veel ontwikkelgeld in zit. In het begin werd het project ingevoerd als een soort vak (één blokuur per week – 90 minuten). Dit is nu teruggebracht naar 45 minuten. De overige 45 minuten zijn al geïntegreerd in het reguliere programma – bijvoorbeeld in projectweken en het profielwerkstuk. Het doel is om haco binnen vijf jaar geheel op te nemen in het reguliere lesprogramma. Het haco-onderwijs vindt plaats in havo 3, 4 en 5 en het is de bedoeling dit verder uit te breiden naar de onderbouw alsook naar de mavo (maco-onderwijs). Daarnaast is er een zesjarige havo ingesteld voor gemotiveerde, hardwerkende leerlingen die het in vijf jaar niet redden en zijn de lesuren uitgebreid van 45 naar 75 minuten.

Anders organiseren (44)

- Aanpassing van de onderwijsorganisatie gericht op het anders organiseren van het leerproces (roosters, lestijden, bezetting per klas, groepsgrootte) en de onderwijs- en schoolorganisatie (differentiatie in soorten personeel bijv. assistenten en stagiaires naast docenten, ander gebruik van het gebouw, andere rol van onderwijsondersteunend personeel).

Leeromgeving (26)

- De inrichting van de leeromgeving speelt een belangrijke rol in veel onderwijsvernieuwingen. Om anders te kunnen werken is een andere inrichting nodig dan het traditionele klaslokaal. Het kan gaan om leertuinen, leerpleinen, open leercentra, werkplaatsenstructuur of andere begrippen.
- Meestal is de inrichting van de leeromgeving volgend: eerst komt het nieuwe onderwijsconcept, dan de inrichting van de leeromgeving. Maar vaak loopt de verandering van de leeromgeving vooruit op de verandering van de organisatie en werkwijze.

Niet verwonderlijk hebben de meest voorkomende thema's betrekking op vernieuwing van het onderwijs zelf. Begrippen als competenties, individuele en eigen verantwoordelijkheid, maatwerk en zelfstandig leren staan centraal. Twee andere clusters van thema's hangen nauw samen met het type onderwijsvernieuwing dat wordt beoogd. De eerste is het projectmatig werken, waarbij afzonderlijke vakken worden geïntegreerd of tenminste met elkaar verbonden en waarin, zo lijkt het, ook het praktijkleren een belangrijke rol speelt. Het tweede cluster heeft betrekking op de individuele ontwikkelingsplannen en portfolio's die horen bij een meer individuele vorm van onderwijs. In dat verband past ook het ontwikkelen of invoeren van een elektronische leeromgeving, die leerlingen de mogelijkheid biedt om zelfstandig lessen of opdrachten te plannen en uit te voeren.

In vrijwel alle onderwijsvernieuwingen speelt de onderwijsorganisatie een grote rol. Wanneer het onderwijs anders wordt ingericht, heeft dat altijd consequenties voor de organisatie. Toch komen de thema's 'anders organiseren', 'professionalisering van docenten' en 'leeromgeving' relatief niet zo vaak voor. Uit de gesprekken met de betrokkenen in de projecten kwam naar voren dat deze thema's feitelijk in de uitvoering van de projecten wel een grote rol hebben gespeeld, maar in de projectplannen niet naar voren zijn gebracht vanwege de voorwaarde die de subsidieregeling stelde. Het moest gaan om projecten die direct effect ten behoeve van de leerlingen opleverden. Projectplannen die bijvoorbeeld de docent als doel hadden zijn in de procedure vaak niet toegekend.

Hoewel op het eerste oog de thema's allemaal grote verwantschap vertonen en min of meer samenhangen met elkaar, is er geen één afzonderlijk thema dat in alle 84 projectplannen voorkomt. Er blijkt een onderscheid te zijn in de clustering van verschillende thema's per onderwijstype. Het praktijkonderwijs en vmbo onderscheiden zich daarbij van het havo en vwo. Voorop staat dat in alle gevallen het gaat om een vergelijkbare richting van de vernieuwing: leerlingen enerzijds meer samenhang in het onderwijsprogramma bieden en anderzijds meer zelfstandig laten leren. Voor alle onderwijstypen zijn zelfstandig leren en maatwerk daarom belangrijke thema's. De invulling die praktijkonderwijs en vmbo daaraan geven is echter meer praktisch georiënteerd, terwijl havo en vwo vaker kiezen voor een meer 'schoolse' variant. Voor het havo en vwo is de ontwikkeling van de elektronische leeromgeving (ELO) het meest voorkomende thema en staat het vraagstuk van de onderwijsorganisatie vaker centraal. In het praktijkonderwijs en vmbo gaat het vaker om de invoering van competentiegericht onderwijs en praktijkleren. In het praktijkonderwijs is er vanzelfsprekend relatief meer aandacht voor de specifieke doelgroep en het in dat onderwijstype al langer gangbare persoonlijke ontwikkelingsplan voor de leerling.

De belangrijkste eis waaraan de Vooruit-projectvoorstellen moesten voldoen, was dat de projecten direct ten goede zouden komen aan het onderwijs en dus aan de leerlingen. Kijkend naar de plannen

is daar ook massaal op ingezet: een andere manier van onderwijs geven met een andere rol en betrokkenheid van de leerling vormen het gemeenschappelijke doel van bijna alle plannen.
In de volgende hoofdstukken kijken we wat er van de ambities feitelijk gerealiseerd is.

3 Inhoudelijke typering van de projecten

1. Inhoud van de projecten

De eerste belangrijke vraag in het onderzoek is de vraag waar de projecten zich de afgelopen jaren daadwerkelijk mee bezig hebben gehouden. De lijst van thema's waarmee de projecten zich feitelijk hebben beziggehouden is een afspiegeling van de lijst op basis van de plannen. Dat blijkt niet alleen uit de breedte van de voorkomende thema's maar ook de meerdere thema's per project. In de interviews is gekeken welk van de thema's centraal heeft gestaan in het project. Het eerste wat daarin opvalt – maar niet verbaast – is dat de feitelijke inhoud van de projectactiviteiten vaak niet overeenkomt met alle activiteiten die in de plannen zijn benoemd. Zoals aangegeven in het vorige hoofdstuk werd in de plannen vaak ingezet op een brede aanpak, waarbij meerdere thema's rondom nieuwe vormen van leren zijn gecombineerd.
Zo werd bijvoorbeeld als doel geformuleerd om niet alleen een elektronische leeromgeving te ontwikkelen en in te voeren, maar ook om leerlingen (en docenten) te leren daarmee om te gaan, om op een andere manier het werk in te delen en te plannen en voor docenten om leerlingen op een andere wijze te gaan begeleiden. Een patroon dat vaak optreedt, is dat er wel veel tijd en energie is gestoken in de ontwikkeling van het product, de ELO in dit voorbeeld, maar dat de bredere inbedding in een andere manier van lesgeven en begeleiden (nog) niet van de grond is gekomen.

Uit het onderzoek komt naar voren dat een groot deel van de projecten – bedoeld of onbedoeld – smaller is uitgevoerd dan vooraf in het plan werd voorgesteld. Vaak werden onderdelen of fasen van het plan niet of niet volledig uitgevoerd. Wat echter opvalt is dat de versmalling van projecten ook vaak heeft geleid tot een focus op de meer concrete, maakbare onderdelen van het project. Er wordt bijvoorbeeld veel aandacht besteed aan de organisatie en het programma voor een projectweek, maar veel minder aan de wijze waarop leerlingen leren en begeleid moet worden. Er is hard gewerkt aan een aangepast lesprogramma voor wis- en natuurkunde, maar weinig nagedacht over wat het betekent voor de rol van de docent in de klas. Een deel van de projecten is gestart met het plan om een concreet nieuw 'programma' te maken, een lesprogramma of een ELO, maar veel andere projecten zijn pas in de uitvoering op die manier toegespitst.
Dat geldt evenwel niet voor alle projecten. Een aanzienlijk deel van de projecten heeft wel een brede scoop gehouden. Deze projecten proberen op meerdere fronten gelijktijdig te innoveren en richten zich meer op het leerproces van de leerling, dan op concrete producten.

De Vooruit-projecten zijn langs deze lijn in twee categorieën in te delen:

- Ongeveer tweederde van de projecten kan inhoudelijk getypeerd worden als gericht op programmatische vernieuwing.
- Ongeveer een derde van de projecten is meer gericht op pedagogisch-didactische vernieuwing.

In de volgende paragraaf lichten we de twee typen projecten toe.

2. Twee typen projecten

Type programmatische vernieuwing

Hét belangrijkste kenmerk van dit type projecten is de overgang van onderwijs in afzonderlijke vakken naar onderwijs op basis van projecten. De projecten kenmerken zich door een zekere mate van vakkenintegratie, dat wil zeggen dat vanuit verschillende schoolvakken samengewerkt wordt om voor leerlingen aantrekkelijke, samenhangende opdrachten te maken. Het vertrekpunt voor de vernieuwing is het onderwijsprogramma, de gebruikte methoden en leermiddelen. Behalve in projectvorm kan de

vakkenintegratie ook een zelfstandig doel zijn, bijvoorbeeld in het opzetten van intersectorale programma's (vmbo) of in een nieuwe aanpak voor het vreemde talenonderwijs. De invoering van de zogenaamde leergebieden, zoals mens en maatschappij, of nieuwe vakken, zoals science, zijn daarvan voorbeelden.
Lang niet altijd gaat het om het volledig integreren van vakken. Vaak heeft het project een meer beperkte samenwerking tot doel, bijvoorbeeld het afstemmen van de programma's van wiskunde en natuurkunde, of het gezamenlijk opzetten van een eenmalige activiteit. Ook in het tijdsbeslag dat de projecten innemen is er grote variëteit. Soms reikt de ambitie zover dat men al het onderwijs in projecten wil vormgeven, soms beperkt het zich tot bijvoorbeeld de onderbouw, een bepaald cluster van vakken of tot korte periodes in het jaar (projectweken).
Het leren in en van de praktijk speelt, zo blijkt uit het onderzoek, in dit type projecten slechts een bescheiden rol. Weliswaar is het buitenschools leren nagenoeg altijd in de projectdoelen opgenomen, in de praktijk blijkt dit type projecten toch een meer binnenschools karakter te hebben. Dat heeft deels te maken met het feit dat dit type projecten vaker voorkomt in het havo/vwo. In de volgende paragraaf gaan we daar nader op in.
Een specifiek soort projecten binnen dit type zijn de ict-gedomineerde projecten. Terwijl in veel projecten bijvoorbeeld de invoering van een ELO in de plannen wordt genoemd (44 keer) blijkt dat in de praktijk juist dat onderdeel lastig uit te voeren en lage prioriteit te krijgen. De redenen zijn vaak van technische en praktische aard. Dat geldt echter niet voor de ict-gedomineerde projecten. Deze projecten vallen juist op door de vaak zeer technische en specialistische invulling. Het project is in handen van 'techneuten' en versmald tot het bouwen van digitale systemen. Een klein deel van alle projecten (circa 5 procent) laat zich aldus typeren.

5. Galois Project, Zaandam

Het project had tot doel om een elektronische leeromgeving (ELO) en een Computer Algebra Systeem (CAS) voor het vak wiskunde op het havo/vwo te ontwikkelen. De sectie wiskunde had al ervaringen met ict-toepassingen, maar was niet tevreden over de bestaande mogelijkheden. Het project richtte zich vooral op de technische ontwikkeling van het instrument. Door gebruik te maken van zogenaamde Open Source Software is een alternatief naast bestaande commercieel ontwikkelde programma's gebouwd. Binnen de school is door docenten van de sectie wiskunde bijgedragen aan de inhoudelijke vulling van het instrument en aan het testen in de praktijk. De ervaringen waren, zowel bij docenten als leerlingen positief, hoewel er ook de nodige technische problemen waren. De projectorganisatie steunde vooral op enkele zeer betrokken en ook ter zake deskundige docenten, met name de projectleider zelf. Het initiatief voor het project lag ook bij deze persoon. Het management heeft het project, als initiatief 'van onderop' vooral willen faciliteren, maar had verder geen speciale betrokkenheid. Het succes van het project ligt vooral in het technische ontwerp van het instrument. Daarvoor heeft het project ook extern de nodige erkenning gekregen. Voor de school is er na afronding van het project geen verdere taak of rol meer in de verdere ontwikkeling of verspreiding van het instrument.

Type pedagogisch-didactische vernieuwing

Het tweede type richt zich vooral op het leerproces, waarbij competentiegericht onderwijs het meest voorkomende begrip is. Onder die noemer wordt geprobeerd de leerling op een andere manier te laten leren: meer zelfstandig, meer interactief, meer ontdekkend en ook meer gericht op de toekomst. Met het laatste wordt verwezen naar projecten waarin nadrukkelijk gekeken wordt welke competenties de leerling nodig heeft in het vervolgonderwijs. Sommige projecten richten zich op het mbo, andere op het hbo of wetenschappelijk onderwijs. Een ander voorbeeld is een project dat zich juist op de aansluiting van primair naar voortgezet onderwijs richt. Binnen dit type zijn er enkele projecten die de

vernieuwing van de onderwijsaanpak specifiek op een bepaalde doelgroep richten. Dat geldt in het algemeen voor het praktijkonderwijs, maar bijvoorbeeld ook voor specifieke groepen zorgleerlingen.
Ook de projecten die pedagogisch-didactische vernieuwing nastreven hebben te maken met zaken als projectleren en vakkenintegratie. Het accent ligt echter op het leerproces en daarmee op de leerling en op de docent.

20. Omgekeerde vakkenintegratie, Venlo

'Vakken houden leerlingen dom!' Met die uitdagende stelling heeft de school in Venlo gekozen voor een radicale verandering van het onderwijs in het vmbo. Het doel was niet om bestaande vakken via integratie om te smeden tot nieuwe vakken, maar om een competentie gerichte opleiding op te bouwen uit projecten, trainingen en cursussen gebaseerd op boeiende beroepsproblemen.
Voor docenten betekende de nieuwe koers een enorme omwenteling. Er was brede instemming met de nieuwe koers. In het eerste jaar werd er een zeer groot beroep gedaan op de docenten. Zij moesten al het nieuwe onderwijs ontwikkelen: projecten, cursussen en training. Dat bleek een zware belasting, niet alleen vanwege de tijd en de inspanningen, maar ook omdat het moeilijk bleek om de groep docenten 'bij elkaar' te houden. Sommige docenten waren in hun acceptatie en begrip van de vernieuwing sneller dan anderen en sommigen waren ook beter in staat om materiaal te ontwikkelen. Daardoor ontstonden er binnen het team aanzienlijke verschillen. De keuze voor het projectmatig werken had ook grote impact op de organisatie. Het centraal roosteren verdween, docenten kregen meer eigen ruimte voor planning en een andere verantwoordelijkheid voor het onderwijs. Het schoolmanagement speelde in de hele omslag vanzelfsprekend een belangrijke, sturende rol, maar in de praktijk van het project is veel verantwoordelijkheid bij het docententeam zelf gelegd.
Anders dan bij veel projecten is er bij dit project (en vergelijkbare projecten op andere scholen) wel onderzoek gedaan naar de effecten op leerling-niveau. De uitkomsten stemmen vooralsnog positief: de leerresultaten van de leerlingen op basis- en kaderniveau zijn vooruit gegaan. En zelf zijn de leerlingen ook positief over het nieuwe onderwijs. De school wil nu de nieuwe aanpak verder gaan uitbreiden.

3. Projecten per schooltype

Bijna de helft van de projecten type pedagogisch-didactische vernieuwing wordt uitgevoerd in het vmbo. Dit type komt dan ook in het vmbo relatief vaker voor dan bij de andere schooltypen. Die constatering verrast niet. Het vmbo heeft al sinds het ontstaan een opdracht om onderwijs te ontwikkelen passend bij de leerstijlen en het leervermogen van de eigen doelgroep. De impuls om daarbij steeds meer aan te sluiten bij de ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs heeft ertoe bijgedragen dat ook in het vmbo al vroeg werd nagedacht over vormen van meer praktijk- en competentiegericht onderwijs.

Naast het vmbo zijn het ook de havo-scholen die relatief vaak voor een project van het type pedagogisch-didactische vernieuwing hebben gekozen. Dat is wellicht verrassender. Waar het vmbo een onderwijssoort is die al sinds het ontstaan te maken heeft met veel veranderingen, geldt dat veel minder voor het havo. Deze projecten blijken vaak ingezet te hebben op vormen van competentiegericht onderwijs toegespitst op het havo en meer in het bijzonder op de doorstroom naar het hbo. Daarin ligt ook een mogelijke verklaring. De doorstroom vanuit het havo naar het hbo is reeds lang een punt van zorg. Havo-schoolverlaters hebben het moeilijk op het hbo, vallen vaker uit en wisselen vaker van studie.
Deze projecten komen vooral voor bij scholen die alleen voor de havo een vernieuwing willen doorvoeren. De scholen voor gecombineerd havo/vwo en vwo voerden vrijwel uitsluitend alleen projecten uit van het type programmatische vernieuwing.

15. Helemaal havo!, Vlaardingen

Vier scholen hebben het initiatief genomen om de passieve rol van de leerling in het havo te doorbreken. Door middel van competentiegericht onderwijs moest de leerling beter voorbereid worden op de vervolgopleiding in het hbo. Het havo zou voorbereidend hbo (vhbo) moeten worden. Het project startte in de vier scholen met grote ambities op initiatief van het management. De opzet was om in de bovenbouw van het havo projectmatig onderwijs in te voeren, met onder meer buitenschools leren, het werken van leerlingen in projectteams en nieuwe rollen voor de docenten. Het resultaat verschilt per school. Op twee van de vier was het project relatief succesvol en op twee andere is het geen succes geworden en na afloop van het project stilgelegd. Op de school in Vlaardingen zou men het project nu niet meer zo aanpakken als destijds werd gedaan. De brede ambitie stuitte op de nodige weerstand bij docenten. Het examenprogramma voor het havo nodigt niet uit voor competentiegericht leren en veel docenten verkozen de vertrouwde methode boven de vernieuwing. Wellicht had er al eerder meer geïnvesteerd moeten worden in het draagvlak bij docenten en leerlingen. Nu was het plan snel gemaakt, maar zonder betrokkenheid van de werkvloer. Een andere belemmerende factor bleek het opbouwen van een netwerk van externe contacten. Anders dan in bijvoorbeeld het vmbo is er geen traditie van samenwerking met bedrijven. Vanuit de school konden er onvoldoende mensen en uren vrijgemaakt worden. Na een relatief goed eerste jaar begon het project op de school steeds meer uiteen te vallen.
Terugkijkend geven de betrokkenen aan dat een meer kleinschalige invoering, zoals op de andere scholen, wellicht kansrijker was geweest. Bovendien lijkt invoering in bijvoorbeeld leerjaar 3 veel kansrijker, omdat daar de eindtermen minder knellen. Overigens is het project voor de school niet zonder positieve effecten gebleven: in de onderbouw is men gestart met een vorm van projectmatig onderwijs.

Een ander opvallend punt is dat in het praktijkonderwijs het type pedagogisch-didactische vernieuwing veel minder vaak voorkomt dan het type programmatische vernieuwing. In de gesprekken met betrokkenen uit het praktijkonderwijs wordt duidelijk waarom dat zo is. De scholen voor praktijkonderwijs hebben een onderwijstraditie waarin op het individugericht onderwijs al veel langer centraal staat. Deze scholen liepen (en lopen voor een deel nog steeds) aan tegen het feit dat zij voor hun doelgroep onvoldoende geschikte programma's en instrumenten hebben. Denk bijvoorbeeld aan een ELO toegespitst op de doelgroep of aan programma's die de leerlingen gericht voorbereiden op het mbo. Om die redenen richten de praktijkonderwijsprojecten zich meer op het type programmatische vernieuwing.

47. Binnenstebuiten, Almere

Het praktijkonderwijs heeft een grote vrijheid om het onderwijs naar eigen inzicht in te richten. De aard van de leerlingenpopulatie vraagt om een aanpak op maat, passend bij de capaciteiten van de leerlingen. Die vrijheid is een groot goed, maar kan ook een valkuil zijn doordat er te weinig sprake is van echte methodiekontwikkeling. Het gebrek aan eenduidigheid in het onderwijsaanbod op het praktijkonderwijs leidt er ook toe dat uitgevers van lesmateriaal geen brede basis (markt) hebben om op aan te sluiten. Er is daarom binnen het praktijkonderwijs grote behoefte aan op maat toegesneden instrumenten en materialen. Veel kan zelf ontworpen worden, maar dat geldt niet voor een passende elektronische leeromgeving (ELO). Vanuit deze analyse startte de school in Almere, in nauwe samenwerking met een externe partner, het project Binnenstebuiten. Een ELO, gecombineerd met methodiekontwikkeling specifiek voor het praktijkonderwijs was het belangrijkste doel. In het project is de focus al snel gelegd bij de ELO. De externe partner moest zorgen voor de ontwikkeling, terwijl de school de inhouden en de gebruikstoepassingen kon aangeven. Een tegenslag voor het project was dat de samenwerking met het externe bureau niet goed verliep. De subsidieaanvraag voor het project moest plaatsvinden in de zomerperiode en heel korte tijd en achteraf bleek dat het in haast gesloten verbond met de externe partner geen gelukkige keuze was. Verschil van mening over de richting van het project leidde tot beëindiging van de samenwerking na een jaar. Doordat de school daarna direct ging samenwerken met de bouwer van de ELO, een ander extern bureau, kwam het project in een stroomversnelling. De school heeft belangrijk bijgedragen aan de ontwikkeling van de ELO. Bijzonder was dat daarbij ook de leerlingen een belangrijke inbreng hebben gehad. Lang niet alle docenten waren positief toen de ELO werd geïntroduceerd. Maar de leerlingen waren juist zeer enthousiast en mede daardoor zijn geleidelijk aan steeds meer docenten de ELO gaan gebruiken. Helemaal zonder haken en ogen is het gebruik van de ELO nog niet. Nog niet het hele onderwijsprogramma is geïntegreerd in de ELO en met name de zwakste leerlingen kunnen niet alles doen op de computer. De verdere ontwikkeling van de ELO voor het praktijkonderwijs is opgepakt door een samenwerkingsverband van partijen met als doel om in 2010 landelijk een ELO aan te kunnen bieden.

4. Betekenis van de typologie

Uit de inhoudelijke analyse van de Vooruit-projecten komen twee typen naar voren, die zich onderscheiden in een de focus van het project. Het ene type richt zich op het programma, het andere op het leerproces. De inhoudelijke focus van het project is niet altijd het resultaat van een vooropgesteld plan. Zoals aangegeven waren de plannen vaak breder van opzet dan in de uiteindelijke projectuitvoering is gerealiseerd. Uit de interviews met projectleiders en anderen komt naar voren dat de versmalling van het project vaak een pragmatische keuze is geweest. Eén van de geïnterviewden gaf aan dat het project ‘als het ware zichzelf versmalde’. Door de wijze van uitvoering ging het project ‘vanzelf’ meer in de richting van concrete productontwikkeling. Voorbeelden van hoe een dergelijke ontwikkeling verloopt werden in de interviews veelvuldig benoemd:

- Er werd een werkgroep aangewezen bestaande uit vakspecialisten. De werkgroep kreeg het voortouw in het project.
- Er werd een extern bureau ingeschakeld met een bepaalde expertise waardoor het project een bepaalde kant werd opgetrokken.
- Het plan was een digitaal instrument in het onderwijs te gaan toepassen, maar alle tijd en energie is gaan zitten in het technische ontwerpen en bouwen van het instrument.
- De school wilde projectonderwijs invoeren en is begonnen met twee projectweken. Een werkgroepje in de onderbouw heeft daar veel tijd ingestopt en succesvolle projectweken voorbereid, maar de aandacht en betrokkenheid van anderen in de school is minimaal.

Het patroon is vaak hetzelfde: het project start met een brede doelstelling, maar richt zich in de eerste fase op concrete producten (programma, leermiddelen, methodiek). Daarmee wordt de voortrekkersrol gelegd bij ‘specialisten’, die – veelal onbewust en onbedoeld – de focus van het project versmallen.

In de twee volgende hoofdstukken kijken we welk type projecten meer of minder succesvol is en hoe succes samenhangt met de gevoerde innovatiestrategie. Het zal blijken dat de programmatische projecten relatief minder succesvol zijn, met als belangrijkste reden dat zij een te smal draagvlak in de school hebben en te zeer kleine ‘innovatie-eilandjes’ zijn geworden. Het is goed om op dit punt stil te staan bij de vraag wat daarbij oorzaak en wat gevolg is. Zoals we zagen is de programmatische focus van veel projecten geen vooraf gemaakte keuze. Juist de wijze waarop het project is uitgevoerd heeft er belangrijk toe bijgedragen dat er zich een zekere versmalling en een verschuiving naar de programmatische kant heeft voorgedaan. In hoofdstuk 5 gaan we nader in op de gevoerde innovatiestrategieën.

4 Succesvolle projecten

1. Wat is succes?

In elke evaluatie komt de vraag aan de orde of de onderzochte activiteiten succesvol waren. Succes is in dit verband een lastig begrip. De laatste jaren is de discussie over het al of niet succes van onderwijsvernieuwing aanzienlijk aangescherpt. In kritische beschouwingen en parlementair onderzoek wordt gehamerd op de noodzaak van harde bewijzen dat vernieuwing ook daadwerkelijk tot verbetering leidt. Minder schooluitval, hoger rendement van opleidingen, kwalitatief beter onderwijs, betere aansluiting op vervolgonderwijs en arbeidsmarkt, hogere instroom: het zijn allemaal meer of minder meetbare criteria voor succes die tegenwoordig zeer belangrijk worden gevonden. In de periode dat de beleidsregel Vooruit! werd uitgezet, was de notie van bewezen succes vanzelfsprekend niet onbekend. Toch lag het accent in de regeling meer op het stimuleren en ondersteunen van innovaties, dan op de verantwoording in termen van 'harde' resultaten. Het is een verklaring waarom in de onderzochte projecten slechts zelden dergelijke harde resultaten bekend zijn. Enkele projecten hebben, vaak in samenwerking met een universiteit, wel wetenschappelijk onderzoek naar hun resultaten gedaan, maar de overgrote meerderheid van projecten heeft dat niet. In projecten waar wel naar meetbare resultaten is gekeken, blijkt dat het vaak gezien de korte doorlooptijd niet mogelijk is om daadwerkelijke effecten te meten. Zo blijkt het effect van een beoogd goede voorbereiding op het mbo pas nadat de leerlingen de overstap hebben gemaakt en in het mbo wel of niet succesvol zijn.

Om succes te meten moet daarom een andere invalshoek worden gekozen. In het laatste hoofdstuk komen we te spreken over het succes van de beleidsregel Vooruit! als geheel. Op het niveau van de afzonderlijke projecten kijken we naar de mate waarin men er in is geslaagd, om datgene wat men feitelijk in het project tot doel heeft gesteld, ook daadwerkelijk te realiseren.
In het onderzoek is dat als volgt geoperationaliseerd:

- Als eerste is gekeken wat de doelen van het project waren, zoals geformuleerd in de plannen en welke onderdelen (met welke doelen) in het project ook daadwerkelijk in uitvoering zijn genomen.
- Vervolgens is op basis van de interviews en de door scholen zelf opgeleverde eindrapportage gekeken of en in welke mate de projectleiding zelf het project als succesvol beschouwd.
- Dat oordeel is vervolgens op verschillende manier getoetst:
    - Door bevraging van verschillende typen bij het project betrokken personen. Niet alleen de projectleider, maar ook het management, docenten en soms ook leerlingen, bedrijven of andere externe betrokkenen.
    - Door de beschreven projectresultaten te vergelijken met de oorspronkelijke plannen en ambitieniveau in de plannen.
    - Door een (ruwe) vergelijking te maken met andere projecten die in het kader van Vooruit! zijn uitgevoerd. Het bereikte resultaat moet in verhouding staan met de projectomvang (subsidie, looptijd) en met wat, op grond van elders bereikte resultaten, naar redelijkheid verwacht kan worden. Een school kan bijvoorbeeld zeer tevreden zijn met een project dat elk jaar in drie dagen tijd wordt uitgevoerd. Maar in vergelijking met wat anderen in vergelijkbare projecten hebben gerealiseerd zijn drie projectdagen per schooljaar wellicht slechts een bescheiden succes.
- Als blijkt dat de projecten aangeven gerealiseerd te hebben wat werd beoogd én dat oordeel breed wordt gedragen door betrokkenen én de gerealiseerde doelen in verhouding staan met de projectomvang, dan spreken we in deze evaluatie van een succesvol project.

Bij deze definitie van succes kunnen de nodige kanttekeningen worden geplaatst. Succes wordt gedefinieerd op het niveau van de operationele doelen. Als het plan was een leerwerkhuis voor leerlingen in te richten en dat leerwerkhuis is er gekomen, dan was het project op dat punt succesvol. De vraag of leerlingen daardoor betere leerresultaten behalen en of zij succesvoller zijn in hun verdere

(school)loopbaan, in vergelijking met leerlingen die niet van het leerwerkhuis gebruik maken, blijft goeddeels ontbeantwoord. De gehanteerde smalle definitie van succes past echter binnen de context van de beleidsmaatregel Vooruit! zoals destijds uitgezet. Het ging er primair om scholen te ondersteunen bij hun eigen innovatie, het realiseren van door henzelf bepaalde innovatiedoelen.
Succes in deze betekenis wil niet op voorhand zeggen dat het project ook bijzonder waardevol of invloedrijk is geweest.

58. Competentiegericht leren door te doen, Waalwijk

Door het ontbreken van visie in het praktijkonderwijs was er sprake van probleemgedrag bij leerlingen, een slechte sfeer, slechte prestaties en veel uitval. Het project moest bijdragen aan een actievere betrokkenheid van leerlingen bij hun leerproces en het bieden van maatwerk gekoppeld aan leren in de praktijk waarbij leerlingen hun eigen lessen 'inkopen'. Met behulp van een extern adviesbureau is er een nieuwe pedagogische visie ontwikkeld. Inspiratie hierbij is opgedaan bij scholen in de Verenigde Staten die de Big Picture filosofie uitdragen – onderwijs waarbij juist de sterke eigenschappen van de leerlingen centraal staan waardoor hun zelfvertrouwen en zelfredzaamheid wordt vergroot. De reikwijdte van het project kwam tot uitdrukking in de vele gebieden die het omvatte: de gehele vernieuwing van het onderwijs, de professionalisering van docenten en onderwijsondersteunend personeel, de organisatie en het management van de school, de nieuwe huisvesting waardoor er ook in fysieke zin vorm werd gegeven aan het vernieuwde onderwijs, de financiering en de samenwerking met externe partners. De docenten stonden achter de plannen, omdat zij de slechte sfeer op school en slechte schoolprestaties wilden verbeteren. Er zijn ontwikkelteams geformeerd en er zijn externen ingehuurd om 'de realiteit niet uit het oog te verliezen' en om getraind te worden in het op poten zetten van veranderingsprocessen. Er is gekozen voor een niet al te doordachte opzet. De filosofie was veeleer 'al doende leert men' - aansluitend ook bij het thema van het project. Vooruit! heeft ervoor gezorgd dat al eerder ontwikkelde ideeën een snellere doorgang konden vinden. Het heeft ruimte gegeven voor het vrijmaken van docenten zodat zij zitting konden nemen in de ontwikkelteams, alsook voor het inhuren van onderwijsondersteunende bureaus. Daarnaast was de voortgang van het project mede gegarandeerd door de visie en opstelling van het management. Zij schepten de randvoorwaarden, namen afstand en gaven het werkveld vertrouwen. Verder zijn er goede contacten met bedrijven gelegd waardoor veel extra geldstromen werden aangeboord. Het gehele project is dan ook een groot succes gebleken. De opbrengsten zijn dat er een veel betere sfeer op de school heerst. Er is daarnaast nauwelijks uitval en docenten en leerlingen zijn gemotiveerd. De met de Vooruit! gecreëerde projecten zijn geïntegreerd in de dagelijkse gang van zaken van de school en vinden ook hun weg naar andere belangstellende scholen.

2. Succes van de projecten

Van alle 84 projecten kan een derde (33%) als succesvol worden aangemerkt. Ruim de helft (55%) is deels succesvol, dat wil zeggen dat substantiële onderdelen van de doelstellingen zijn gerealiseerd. Een klein aantal (12%) is niet succesvol, dat wil zeggen heeft niet tot een positief resultaat geleid. Daartoe rekenen we ook projecten die weliswaar volgens plan een specifiek instrument hebben ontwikkeld, maar waarbij vervolgens het instrument niet wordt gebruikt.
Een indicatie voor succes is ook de voortzetting van de activiteiten na beëindiging van de subsidie. Ruim tweederde van de projecten (67%) is na afloop van de subsidieperiode in enige vorm voortgezet. Een vijfde (21%) heeft geen vervolg gekregen. De overige projecten zijn voor een beperkt deel voortgezet.

Het algemene beeld is dat weinig projecten echt mislukt zijn. Slechts een klein deel is volledig op niets uitgelopen. Verreweg de meeste projecten worden door betrokkenen zelf als relatief succesvol betiteld

en zijn ook met het oog op de behaalde resultaten als succesvol aan te merken. Een derde van de projecten is succesvol, ruim de helft ten dele succesvol.

Ruim de helft van de projecten wordt aangemerkt als deels succesvol. Verreweg de meeste van deze projecten zijn er wél in geslaagd een concreet onderdeel succesvol af te ronden, maar er niet in geslaagd het succesvol vernieuwde onderdeel te verbreden. Met verbreden bedoelen we het breed binnen de school implementeren, het verbinden met andere onderdelen van het programma, het verbinden met andere aspecten van het leerproces (bijv. begeleiding, stages) of het overdragen naar andere onderdelen van de school (onderbouw/bovenbouw, vmbo/havo/vwo).

40. Op weg naar generieke en specifieke kwaliteit, Zwolle

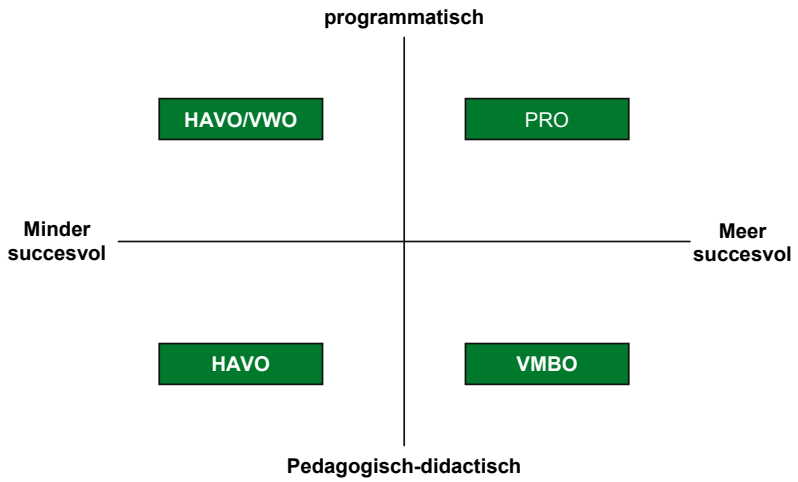
De brede scholengemeenschap had al enkele jaren ervaring met onderwijsvernieuwing. De ervaringen waren aanleiding om een stap verder te willen zetten en met name ook om een flinke nieuwe impuls te geven aan de school als geheel. Nieuwe programma's, een andere didactiek en betere kwaliteit moesten de school in een concurrerende omgeving aantrekkelijker maken voor toekomstige leerlingen. Het Vooruit-project gaf uiting aan de nieuwe ambities. Het moest gaan om een tweeslag: generieke en specifieke kwaliteit. De generieke kwaliteit had betrekking op verbetering van de aansluiting tussen onderwijsaanbod en toetsing en op het realiseren van een stimulerende leeromgeving (onder meer vakoverstijgend leren, binnen/buitensschools leren, digitaal leren). Met de specifieke kwaliteit werd gedoeld op de invoering van een aantal specifieke leerroutes: Fast Lane (talen), Breedtesport, Technasium en later ook Moderne media. Het project heeft de school voor een groot deel gebracht wat ervan werd verwacht. Succesvol was de start van het Technasium, Fast Lane en Breedtesport. Op andere onderdelen was de progressie minder groot dan verwacht. Met name de generieke veranderingen in de wijze van onderwijs geven, bleken moeilijker te realiseren dan gehoopt. Oude patronen zijn lastig om te buigen en een groot nadeel voor het project was, dat gedurende de looptijd er een afscheiding van het vmbo-basis/kader plaatsvond. Dat heeft de ontwikkeling ernstig vertraagd. De ontwikkeling is vanaf het begin ingezet door de directie, die ook sterk betrokken is gebleven. Tegelijkertijd werden docenten uitgedaagd om zelf met de opbouw en invoering van de nieuwe leerroutes (profielen) te beginnen. De school kijkt tevreden terug op de ontwikkeling. De instroom van leerlingen is gestegen. In de komende jaren wordt de verbetering van de (generieke en specifieke) kwaliteit doorgezet.

Wanneer we nu kijken naar de twee hoofdtypen van projecten die we hebben onderscheiden en de mate waarin die succesvol zijn, blijkt er een opvallend verschil tussen de twee typen.
Voor beide typen geldt dat echte mislukking een zeldzaamheid is en dat veruit de meeste projecten geheel of gedeeltelijk succesvol zijn. De projecten van het type pedagogisch-didactische vernieuwing zijn echter twee keer zo vaak (50%) geheel succesvol als de projecten van het type programmatische vernieuwing (25%). Ook blijkt dat het eerste type wat vaker leidt tot voortzetting van de activiteiten na de projectperiode.

Op het eerste oog lijkt het verrassend dat juist de in doel en opzet smallere en concretere projecten minder vaak succesvol zijn dan de juist veel bredere en meer op het leerprocesgerichte projecten. Het benoemen van concrete doelen in de vorm van 'producten' lijkt een aangewezen weg om te voorkomen dat projecten stranden in goede bedoelingen. Zoals echter aangegeven ligt het risicomoment daarbij in het vervolg op de ontwikkelfase, namelijk bij de verbreding. Projecten die van meet af aan inzetten op een bredere inhoudelijke doelstelling hebben kennelijk een betere kans van slagen.

3. Succes en schooltype

De 84 projecten met Vooruit-subsidie werden uitgevoerd door scholen van praktijkonderwijs tot gymnasium. Hoewel het merendeel van de deelnemende scholen afkomstig is uit het vmbo, is ook een kwart van de scholen afkomstig uit het havo/vwo en 15 procent uit het praktijkonderwijs. Dat stelt ons in de gelegenheid om te kijken of innovatieprojecten binnen het een of andere schooltype meer of minder succesvol zijn. Zoals we gezien hebben komt die vraag deels overeen met de vraag welk type projecten in welk onderwijstype het meest wordt uitgevoerd.
Hiervoor hebben we reeds beschreven dat de twee typen projecten die we hebben onderscheiden relatief vaker voorkomen in bepaalde onderwijstypen. Zo komt het type programmatische projecten vaker voor bij het vwo en het praktijkonderwijs en het type pedagogisch-didactische projecten meer bij het vmbo en havo.
Wanneer nu per schooltype gekeken wordt naar meer of minder succesvolle projecten, dan blijkt dat projecten in het vmbo en praktijkonderwijs vaker succesvol zijn en projecten in het havo en vwo vaker minder succesvol (dat wil zeggen: gedeeltelijk succesvol).
In het onderstaande diagram zijn de schooltypen ingedeeld naar succes en projecttype. Let wel: het gaat om een grofmazige indeling. De verbanden zijn indicatief en niet absoluut: ook in het vmbo komen minder succesvolle projecten voor.



Hierna kijken we naar de relatie tussen de gehanteerde innovatiestrategie en de mate van succes. De vraag is echter of niet (ook) de context van het bepaalde onderwijstype het succes mede bepaald. Voor een deel lijkt dat het geval:

- Het praktijkonderwijs werkt al langer met vormen van meer op persoonlijke ontwikkeling gericht onderwijs, waarbij de pedagogisch-didactische aanpak relatief dicht staat bij de grote lijn van de destijds gangbare onderwijsvernieuwing. De Vooruit-projecten in het praktijkonderwijs waren vooral gericht op het ontwikkelen van methodieken en instrumenten die aansloten bij de eigen onderwijsvorm. Anders dan in bijvoorbeeld het havo/vwo ging de ‘programmatische’ ontwikkeling niet vooraf aan de pedagogisch-didactische vernieuwing, maar was het de invulling van een concrete behoefte. Uit de interviews blijkt dat in het praktijkonderwijs de productontwikkeling daarom relatief goed was ingebed in de organisatie en dat er meer werd gewerkt vanuit een specifieke vraag/behoefte binnen de organisatie.
- In het vmbo werd de context waarin de vernieuwingen plaatsvonden voor een groot deel bepaald door het toen sterk opgekomen beroepskolom-denken. De notie dat het vmbo geen

eindonderwijs is en moet voorbereiden op het behalen van een startkwalificatie leidde tot een versterkte oriëntatie op doorstroom naar vervolgonderwijs en (daardoor) op vormen van meer competentiegericht onderwijs. Er heerste in de begintijd van de Vooruit-projecten de verwachting – door sommigen in de interviews de hoop genoemd – dat de scheiding tussen vmbo en mbo snel kleiner zou kunnen worden, onder meer door het geheel of gedeeltelijk verdwijnen van het vmbo-examen als tussenstation. Op verschillende fronten werd gewerkt aan nieuwe, intersectorale programma's en anders dan in het havo en vwo voelde men de druk van de examens minder zwaar. Er was zo meer ruimte om in de Vooruit-projecten de primaire focus te leggen bij de pedagogisch-didactische vernieuwingen. Veel van de betrokkenen bij de projecten in het vmbo noemen ook de intern ervaren druk als noodzaak om tot onderwijsvernieuwing te komen. Zij doelen op de noodzaak om voor grote groepen leerlingen binnen het vmbo een beter alternatief te kunnen bieden dan het tot dan toe gangbare onderwijs.

- Een aantal van de Vooruit-projecten zijn in het havo uitgevoerd. In essentie gaat het om projecten die vergelijkbaar zijn met die in het vmbo: de gevoelde noodzaak om leerlingen beter te kunnen motiveren en om hen beter voor te bereiden op het vervolgonderwijs. Anders dan in het vmbo bleek de ruimte voor vernieuwing in het havo, met name in de bovenbouw echter beduidend geringer. In het volgende hoofdstuk komen we bij bespreking van de kritische succesfactoren terug op dit onderwerp.
- De context voor onderwijsvernieuwing in het vwo (en havo/vwo) was anders dan in de andere onderwijstypen. Het competentiegericht onderwijs kwam vooral op in het hoger en later ook het middelbaar beroepsonderwijs, met een aanzienlijke invloed op het vmbo en in mindere mate het havo. De Vooruit-projecten in het vwo zijn projecten van het type programmatische vernieuwing, veelal met betrekking tot ofwel het taalonderwijs, ofwel wis- en natuurkunde. Projecten met een ander, beperkter doel en ambitie dan veel van de projecten in het praktijkonderwijs, vmbo en havo.

Zo lijkt de context waarin de projecten werden uitgevoerd per schooltype verschillend. De verschillen verklaren vooral de inhoudelijke richting van de projecten en voor een deel ook de marges voor succes. In het volgende hoofdstuk kijken we naar de wijze waarop de projecten zijn uitgevoerd.

5 Innovatiestrategie

1. Innovatiestrategie

Bij het bezoeken van de scholen werd in de gesprekken al heel snel duidelijk dat de projecten een zeer uiteenlopende impact konden hebben op de school. Soms ging het om een 'kleine' vernieuwing: betere afstemming tussen het vak wiskunde en het vak natuurkunde in de onderbouw van het vwo. Soms ging het om een grootschalige aanpak waarbij de hele school op de kop ging: docenten in kernteams, nieuwe roosters, bedrijfjes in de school, leerlingen op stage, portfolio, competentiegericht onderwijs, allemaal tegelijkertijd. Soms bleek een project een losstaand fenomeen in de school en soms juist onderdeel van een bredere beweging van vernieuwing.
De wijze waarop het project is aangepakt, maar ook de wijze van inbedding in de school en de aansturing door het management zijn bepalende factoren voor de impact die het project in de school krijgt en zijn ook mede bepalend voor het succes van het project.
In dit hoofdstuk kijken we naar een aantal kenmerken van de gevolgde innovatiestrategie. Nu is 'strategie' in sommige gevallen een te zware term, omdat lang niet altijd de uiteindelijke projectaanpak het resultaat is geweest van een weloverwogen strategie. In veel gevallen is het project verlopen zonder dat er veel reflectie of sturing op het verloop heeft plaats gevonden.
Om te bepalen hoe het project is uitgevoerd kijken we naar een vijftal aspecten:

- De focus van het project op product of proces
- De breedte van het project
- Het initiatief voor de start van het project
- Het draagvlak voor het project
- De rol van externe ondersteuners bij het project

Bij elk aspect kijken we tevens naar mogelijke verschillen tussen de twee inhoudelijke typen van projecten die we onderscheiden, namelijk de projecten gericht op programmatische vernieuwing en die gericht op pedagogisch-didactische vernieuwing.

De focus van het project op product of proces

Parallel aan de inhoudelijke typering van de projecten kan een onderscheid gemaakt worden in focus van een project op hetzij producten, hetzij processen. Nu is het zelden of nooit zo dat een project zich uitsluitend op één van beide soorten doelen zal richten. Ook bij het ontwikkelen van producten komen procesaspecten kijken, zeker in de fase waarin de gebruikers van het product – vaak leerlingen en docenten – betrokken raken. Omgekeerd zal procesvernieuwing ook vrijwel altijd gepaard gaan met de ontwikkeling van nieuwe instrumenten, zoals leermiddelen of ict-toepassingen.
Projecten met een procesfocus richten zich typisch op het proces van onderwijs geven of onderdelen daaruit. In deze projecten speelt de docent als professional een grote rol. Voorbeelden zijn projecten waarin het systeem van vaksecties van docenten wordt omgevormd in een systeem van jaargroepteams, of projecten waarin docenten andere soorten begeleidingsrollen gaan vervullen, bijvoorbeeld in projectmatig onderwijs. Typerend voor de procesfocus in een project is dat het zich richt op meerdere aspecten van het onderwijsproces en de schoolorganisatie tegelijkertijd. Juist om docenten anders te kunnen laten werken worden teams gevormd en omdat er in teams gewerkt wordt, moet er ook anders geroosterd worden en anders worden omgegaan met het gebruik van les- en praktijkruimtes. Zoals te verwachten was, zijn het vooral de projecten gericht op pedagogisch-didactische vernieuwing die een procesfocus hebben. Zeventig procent van de projecten gericht op pedagogisch-didactische vernieuwing heeft een focus op vooral de processen in de school.

De typering productgericht loopt deels parallel met de typering programmatische vernieuwing. Zestig procent van de laatste genoemde projecten heeft een hoofdzakelijk productgerichte focus. Zoals gezegd gaat het veelal om onderdelen van het onderwijsprogramma die worden vernieuwd, meestal

met het doel van het vergroten van samenhang tussen verschillende vakken. Het onderzoek laat echter zien dat ook programmatische vernieuwing met een meer procesgerichte aanpak kan worden uitgevoerd. In die gevallen is er relatief minder aandacht voor de techniek (in brede zin) van de vernieuwing en meer voor de inpassing in de organisatie en rol van de gebruikers.

75. Vakoverstijgende profielweken voor NT- en NG-leerlingen, Culemborg

Al vóór de Vooruit! subsidie was de school begonnen met vakoverstijgend werken en nadenken hierover. Het idee voor de profielweken bestond al. Vooruit! is dan ook vooral bruikbaar geweest voor het in stand houden van het project en niet voor de initiatie ervan. Door de subsidie kwamen er extra uren beschikbaar die ingevuld zijn door twee scheikundedocenten. Zij zijn vooral de trekkers van het project geweest. Niet elke vakgroep was in de werkgroep vertegenwoordigd. In specifieke zin was het doel van het project de keuze voor het natuurprofiel voor 4 havo en 5 vwo te stimuleren. De ambitie was om drie profielweken per jaar te draaien voor de klassen 4 havo en 4 en 5 vwo. Deze ambitie bleek echter iets te hoog gegrepen vanwege bemensing en het afstemmen van de roosters. Alle docenten die lesgeven aan klas 4 en 5 moeten namelijk tijdens de profielweken beschikbaar zijn. Naast dat dit roostertechnische problemen opleverde, gaven docenten ook aan dat de hoeveelheid aan activiteiten een te grote wissel trok. Vandaar dat er nu één profielweek per jaar voor de klassen is ingesteld. Omdat er nu een draaiboek ligt, is de week ook gemakkelijker te organiseren. Door de goede samenwerking tussen de docenten, het enthousiasme van de leerlingen mede als gevolg van het wedstrijdelement dat is ingebouwd, is het project een succes. Er is een goede samenwerking tussen de bètavakken ontstaan en docenten zijn zich bewust geworden van vakoverstijgend werken. In verhouding met het landelijke gemiddelde wordt er op de school meer gekozen voor natuurprofielen en de school is een Universumschool geworden. Daarnaast zijn er voor de maatschappelijke profielen nu ook profielweken ingesteld. Wel moet de plek hiervan nog steeds bevochten worden. Door de groei van de school komen er steeds nieuwe docenten bij waardoor er steeds opnieuw draagvlak gecreëerd moet worden. Echter doordat het verloop bij de exacte vakken minder groot is, levert het creëren van draagvlak bij de natuurprofielen minder problemen op.

De breedte van het project

In de evaluatie is gekeken of projecten smal of breed van opzet waren. De termen smal en breed hebben betrekking op zowel de inhoud, als de betrokkenheid binnen de school. Smalle projecten richten zich op één of twee vakken in de onderbouw, of op een in tijd afgebakende activiteit (projectweek). Smalle projecten hebben typisch een of enkele kleine werkgroepjes met voortrekkers en ‘specialisten’ die het project grotendeels zelf uitvoeren. Typerend voor de smalle projecten is dat ze (althans voor de duur van het project) ook smal zijn gebleven. Vaak wordt bijvoorbeeld een vernieuwing in de onderbouw nog wel ingezet met het doel om later ook de bovenbouw erbij te betrekken, maar is dat laatste er (nog) niet van gekomen. Een groot aantal projecten is begonnen met invoering van projectmatig, praktijkgericht of competentiegericht onderwijs binnen een klein deel van de school of een klein deel van het programma, met het idee om het later verder uit te rollen. Die verbreding is vaak niet (of nog niet) van de grond gekomen. Daarbij moet worden bedacht dat voor veel projecten tijdens de looptijd het klimaat voor onderwijsvernieuwing ingrijpend veranderde. Terwijl rond 2004 het optimisme nog overheerste en scholen met veel ambitie het ‘nieuwe leren’ begonnen te verkennen, ontstond in de jaren daarna steeds meer scepsis over de vernieuwingen. Uit de interviews komt duidelijk naar voren dat ook het veranderende klimaat voor vernieuwing, de ambities van de projecten heeft afgeremd.
Brede projecten kenmerken zich door betrokkenheid van grote delen van de schoolorganisatie en door een breed bereik wat betreft de verschillende vakken en/of leerjaren.

Ook hier geldt dat er een gedeeltelijke overlap is met de inhoudelijke typering: project met een programmatische insteek zijn meestal smal (80 procent) en projecten met een pedagogisch-didactisch vernieuwingsdoel zijn vaker breed (64 procent).

Het initiatief voor de start van het project

	Type programmatische vernieuwing	Type pedagogisch-didactische vernieuwing
Wie heeft het initiatief genomen voor het project?	• In ruim de helft van de gevallen (54%) heeft het management het initiatief genomen • In bijna de helft van de gevallen lag het initiatief bij het docententeam, individuele docenten (20%) of externe partijen	• Het management heeft in verreweg de meeste gevallen (80%) het initiatief genomen • Het initiatief lag zelden of nooit bij het docententeam of anderen

Er is een duidelijk verschil tussen de twee typen projecten. Het blijkt dat de projecten gericht op programmatische vernieuwing relatief vaker het initiatief zijn van anderen dan het management in de school. In bijna de helft van de gevallen lag het initiatief bij ofwel docenten ofwel bij een externe partij.
Vanuit de interviews kunnen hierbij enkele relevante kanttekeningen gemaakt worden. Het gaat daarbij om enkele facetten die niet voor alle projecten een rol hebben gespeeld, maar die in de interviews wel veelvuldig genoemd zijn.
Op de eerste plaats werd door de respondenten vaak een kritische kanttekening gemaakt bij de procedure voor subsidieaanvraag. De aanvragen moesten in allerijl in de zomermaanden worden ingediend. Dat had een tweeledige werking. Het bood ‘particulier’ initiatief de ruimte. Dat wil zeggen: in de relatief rustige periode maakten enthousiaste docenten gebruik van de kans om een voorstel te maken en in te dienen, zonder dat er veel gelegenheid was om feedback of instemming van management en collega’s te krijgen. Dat is enerzijds een handicap – zoals ook hierna nog zal blijken als het gaat om het draagvlak voor het project – maar bood anderzijds gelegenheid om relatief snel en eenvoudig een aanvraag de deur uit te doen.
Op de tweede plaats speelde de korte introductietijd en mogelijk het vrij open karakter van de beleidsmaatregel de perceptie ervan parten. Veel scholen hebben de maatregel opgevat als een extra kans, bij wijze van spreken een ‘meevaller’. Door de korte introductietijd moesten de projectvoorstellen voortkomen uit reeds bestaande ideeën of plannen. Veel scholen dienden een voorstel in onder het motto ‘niet geschoten is altijd mis’. Let wel, dat geldt zeker niet voor alle scholen, omdat in een aantal gevallen Vooruit juist als geroepen kwam om voorgenomen innovaties een steun in de rug te geven.
Maar op veel scholen, zo blijkt uit de interviews, is men pas na de toekenning van de subsidie zich ten volle gaan realiseren wat de impact van het project zou moeten worden.
Op de derde plaats heeft daarbij een rol gespeeld dat een deel van de projecten feitelijk niet is ontstaan op initiatief van de school, maar is aangedragen door een derde partij, veelal een van de ondersteuningsinstellingen of een commercieel bureau. De wijze waarop dat is gegaan verschilt nogal. In sommige gevallen was het voorstel echt een coproductie van de school en het externe bureau, vaak als een vervolg op eerdere samenwerking. In andere gevallen werd door externen een kant en klaar voorstel aangedragen en hoefden de scholen alleen maar ‘in te tekenen’.

Voor projecten met een pedagogisch-didactisch vernieuwingsdoel blijkt dat in veruit de meeste gevallen het initiatief voor het project bij het management lag. In die gevallen sluiten de projecten ook vaker aan bij reeds door school (management) ingezet beleid. Scholen met dit soort projecten geven aan naast het Vooruit-project ook andere vernieuwingsprojecten uit te hebben gevoerd. De projecten staan meer ten dienste van de uitgezette onderwijskundige en organisatorische koers en zijn minder ‘eigendom’ van kleine groepjes of individuele personen binnen de organisatie.

13. ISOSIM: Innovatie door Sociale Simulatie, Lelystad

Werksituaties zijn vaak voor stagiaires of beginnende werknemers complex en ingewikkeld. Er spelen veel belangen en jonge werknemers moeten keuzes maken in voor hen complexe situaties. Om de leerling in het vmbo daarop voor te bereiden moeten competenties ontwikkeld worden. Kennis toepassen in praktijksituaties. Lang niet altijd is de stage daarvoor de aangewezen vorm. Met ISOSIM wilde de school een alternatief ontwikkelen: binnenschoolse simulatie van sociale interactie met voorbeeldsimulaties voor elk van de sectoren. De webbased sociale simulaties kunnen door leerlingen online worden uitgevoerd. Het project is ontstaan uit een contact tussen een docent van de school en een persoon van een extern bureau. Op andere scholen werd ook gewerkt aan de 'vulling' van het programma. Hoewel het project positieve respons kreeg door docenten en leerlingen, is het ontwikkelde instrument niet echt het eigendom van de school geworden. Het management heeft geen grote betrokkenheid bij het project getoond. Er was wel vertrouwen en er werd gelegenheid geboden om aan het project mee te werken, maar het project was geen onderdeel van een breder directiebeleid. Het management is ook niet of nauwelijks betrokken geweest bij het initiatief voor het project. Nu de tijd en het geld op zijn, is de verdere ontwikkeling van het systeem (ISOSIM) in school stilgevallen en wordt het ook niet meer gebruikt. Wel wordt buiten de school nog onderzocht hoe het instrument verder ontwikkeld en ingezet kan worden.

Het draagvlak voor het project

	Type programmatische vernieuwing	Type pedagogisch-didactische vernieuwing
Hoe is het draagvlak voor het project binnen de school?	• Er wordt vaak gewerkt met een beperkte groep voortrekkers • Er zijn problemen om andere docenten mee te krijgen	• Er wordt minder vaak gewerkt met een voortrekkersgroep • Er zijn problemen met weerstand bij een klein deel van de docenten

Het beeld van het draagvlak voor het project is voor de twee typen projecten spiegelbeeldig: terwijl bij het ene type er een kleine groep enthousiaste en gedreven voortrekkers is en het ontbreekt aan draagvlak bij de grote groep docenten, is er bij het andere type juist bij de grote groep relatief meer draagvlak en is er een kleine groep waar de weerstand hardnekkig is.

Het beeld van de projecten - type programmatische vernieuwing - neemt duidelijke vormen aan. Het gaat veelal om projecten die voortkomen uit en gedragen worden door een beperkte groep binnen de school. Er zijn voorbeelden van projecten die nagenoeg door één enkele persoon gedragen werden. Vaker betrof het een groep van voortrekkers. Ruwweg zijn er twee soorten voortrekkers:

- De specialisten. Vakdocenten met veel ontwikkelervaring, ict-ers binnen de school, externe deskundigen. Personen die vanwege hun specifieke kennis en ervaring in het project worden ingezet en die ook meestal het project zelf hebben opgezet.
- De vernieuwers. Enthousiaste, vaak jonge docenten die gezamenlijk binnen hun domein (vakken, jaargroep, sector) met vernieuwing aan de slag willen.

Het is voorstelbaar dat met name de eerste categorie het later moeilijk krijgt om hun ontwikkelde producten te implementeren in de organisatie. Het past in ons beeld van te ver vooruit lopende ontwikkelaars, die te laat gebruikers en andere stakeholders weten te betrekken bij hun innovatie.
In het onderzoek komen echter ook voorbeelden naar voren, waarin de voortrekkersgroep bestaat uit een groepje docenten, geen 'specialisten', maar juist allrounders die zich onderscheiden door hun

enthousiasme voor een nieuwe onderwijsbenadering. Ook in die gevallen blijkt echter vaak een zeker isolement ten opzichte van de rest van de organisatie te ontstaan. In de interviews wordt gesproken van 'jaloezie en achterdocht'. Docenten die werken aan het project krijgen beschikking over nieuwe computers of vernieuwde lokalen, zij hebben een streepje voor bij het management of zij mogen met kleinere groepjes leerlingen werken. Terechte beelden of niet, ook hier treedt een verwijdering op tussen de organisatie als geheel en de voortrekkersgroep. Er zijn voorbeelden waarin dat tot de nodige frustratie en teleurstelling heeft geleid.

Het omgekeerde verschijnsel komt ook voor, wanneer projecten van meet af aan breed worden ingezet en er vanuit het management wordt aangegeven dat alle docenten mee moeten in de nieuwe ontwikkeling. In die gevallen krijgt men te maken met een kleine groep met relatief veel weerstand. We komen op dit punt, bij de bespreking van de kritische succesfactoren, nog terug.

8. De Europeaan, Ede

Hoe red je je in een ander Europees land? Het idee achter het project was om leerlingen kennis te laten maken met verschillende aspecten van andere landen, waaronder cultuur, geschiedenis en taal. Het hart van de nieuwe aanpak was een website waarop leerlingen op een interactieve manier met taalverwerving bezig konden zijn. Er werd een quiz ontworpen met vragen die de leerlingen langs onderwerpen over taal, maar ook over geschiedenis en aardrijkskunde leidde. Hoewel de school met de website nog wel de ICT-prijs 2007 van 'Durven, delen, doen' won, is het project al met al geen succes geworden. In de uitvoering kwam de verantwoordelijkheid te liggen bij enkele docenten. Het lukt niet om een bredere groep docenten structureel bij de ontwikkeling te betrekken. De continuïteit in het project werd afhankelijk van één of twee personen. Veel tijd en energie gingen zitten in het bouwen van de site, maar het lukte niet goed om van de docenten ook goede bijdragen te krijgen.
Inmiddels heeft er op de school een wisseling van de directie plaatsgevonden. Voor de nieuwe schoolleiding heeft het project geen prioriteit meer. De school kan en wil de website niet langer zelf onderhouden. Er wordt nog wel gekeken naar de mogelijkheid om de website op een andere manier in leven te houden.

De rol van externe ondersteuners bij het project

	Type programmatische vernieuwing	Type pedagogisch-didactische vernieuwing
Wordt het project door de school zelf uitgevoerd of met hulp van externe ondersteuning?	• Ongeveer 40% van de scholen voert het project geheel zelf uit • In een kwart van de gevallen ligt het voortouw bij een externe partij	• Ongeveer 40% van de scholen voert het project geheel zelf uit • Het voortouw ligt nooit bij een externe partij

Voor beide typen projecten, programmatisch en pedagogisch-didactisch, geldt dat minder dan de helft van de scholen het project geheel zelf uitvoert. Het merendeel van de scholen heeft externe ondersteuning, meestal samen met andere in het project betrokken scholen.
Hiervoor is al aangegeven dat het aandeel van externe bureaus in de projecten, zowel in de aanvragen als in de uitvoering relatief groot is geweest. De ervaringen die daarmee door de scholen zijn opgedaan is op zijn best wisselend te noemen. De onderzoeksgegevens geven geen uitsluitsel over de precieze mate waarin er sprake is geweest van samenwerking, maar uit de interviews ontstaat het beeld dat de samenwerking met de externe partijen vaak niet tot succes heeft geleid. Veelvuldig is er sprake van tussentijdse beëindiging van de samenwerking of beoordeeld de school de opbrengst van de ondersteuning achteraf als niet voldoende. Mogelijk speelt hierbij een rol op welke wijze het projectvoorstel tot stand is gekomen en op welke basis partijen de samenwerking zijn gestart.

Een kwart van de projecten - type programmatische vernieuwing - wordt getrokken door een externe partij. Bij het andere type projecten is dat zelden of nooit het geval.

Zoals eerder genoemd is meer dan de helft van de projecten aangevraagd door twee of meer scholen gezamenlijk. Uit de evaluatie zijn echter slechts enkele gevallen gebleken waarin die samenwerking ook daadwerkelijke invulling en meerwaarde heeft gekregen. Vaak bleken organisatorische redenen roet in het eten te gooien, variërend van het vertrek van een contactpersoon of manager, tot fusies of verhuizingen. Ook hier speelt weer de wijze van projectaanvraag een rol. In veel gevallen zijn er slechts lichte samenwerkingsafspraken gemaakt – ingegeven ook door de lastige zomerperiode. In andere gevallen bestond de link tussen de 'samenwerkende' scholen slechts uit het externe bureau dat de groep bijeen had gebracht.

7. Villa Bredero, Amsterdam

Villa Bredero is opgezet door een school voor vmbo-t, havo en vwo. Het initiatief is destijds door een extern bureau genomen, dat ook het plan heeft ontwikkeld en in gang heeft gezet. Maar het project is door het management omarmd als een strategisch belangrijke ontwikkeling. Er zijn intern mensen vrij gemaakt om het project uit te voeren. De steun van het externe bureau heeft geholpen om met name partners buiten de school bij het project te betrekken.
Het project had als doel om leerlingen beter te motiveren en betere resultaten te bereiken en daarmee ook het imago van de school in het stadsdeel te verbeteren. Het plan was om leerlingen een onderzoeks- en kenniscentrum in te laten richten, dat zich zou richten op maatschappelijke vraagstukken in de omgeving van de school. Het is gelukt om het centrum, Villa Bredero, te realiseren en om daar ook partners van buiten de school bij te betrekken. Eén van de opdrachten waaraan de leerlingen in Villa Bredero werken is het, samen met een architectenbureau, ontwerpen van de 'ideale school'.
Binnen de school is Villa Bredero vormgegeven als een concreet vak, waarin – met erkenning van het ministerie – ook eindexamen gedaan kan worden. Gemiddeld kiezen per jaar ongeveer dertig leerlingen uit het havo en vwo het vak. De school wil nu het vak ook verder uitbreiden naar andere delen van het onderwijs. Villa Bredero is enerzijds een centrum dat voor externe opdrachtgevers wil werken en anderzijds een 'gewoon' vak op school. Dat levert soms nog wel eens problemen op, omdat het schoolritme (roosters, jaarplanning) niet altijd toelaat om flexibel op externe vragen in te gaan. Hoewel er zorg is over de toekomstige financiering van het centrum, is men in de school tevreden over het project. Na afloop van het project heeft het management de draad opgepakt om de ontwikkeling verder door te zetten.

Projecttype en innovatiestrategie

We hebben de innovatiestrategie van de twee onderscheiden typen projecten op verschillende aspecten bekeken. Het is duidelijk dat er een samenhang is tussen de inhoudelijke richting van het project en de wijze waarop het project is uitgevoerd.
Projecten gericht op programmatische vernieuwing zijn:

- Vaker productgericht en smal van opzet
- Minder vaak het initiatief van het management en vaker dat van individuele of groepjes docenten
- Vaker 'opgehangen' aan kleine voortrekkersgroepen en ontberen een breed draagvlak in de organisatie
- Vaak afhankelijk van externe partijen, ook voor het initiatief

Projecten gericht op pedagogisch-didactische vernieuwing zijn:

- Vaker procesgericht en breed van opzet
- In de meeste gevallen het initiatief van het management

- Vaker voorzien van een breed draagvlak binnen de organisatie
- Vaak ook afhankelijk van externe partijen, maar niet voor het initiatief

Het vaker succesvol zijn van het type pedagogisch-didactische vernieuwing blijkt te berusten op de samenhang tussen de inhoud van het project, de aard van het project en de daarbij behorende innovatiestrategie:

- De keuze voor vernieuwing van de pedagogisch-didactische aanpak richt zich vaker op de volle breedte van de school
- De vernieuwing is het initiatief van het management en gebaseerd op een visie
- De vernieuwing is niet het 'eigendom' van een kleine groep voortrekkers (of externe partij), maar wordt (vrijwillig of gedwongen) meegedragen door het hele team

De actieve betrokkenheid van het management en het niet-vrijblijvende karakter van het veranderingsproces zijn kenmerken die vaker voorkomen bij dit type projecten en die belangrijk zijn voor het succes van het project.
Aan de andere kant wordt duidelijk waarin de kwetsbaarheid van de projecten van het type programmatische vernieuwing schuilt:

- De projecten komen relatief vaak uit de koker van hooggemotiveerde docenten en niet zelden ook van buiten de school
- Er is een probleem om anderen in de school te betrekken en enthousiast te maken en te houden
- Het project en projectsucces rust op de schouders van een kleine groep voortrekkers en is kwetsbaar voor vertrek van individuele personen
- Er is geen visie, plan of strategie om de verworvenheden van het project te verbreden in de school. De innovatie is een eiland in een verder niet veranderende omgeving

De verbanden tussen de typen projecten, succes en gevoerde innovatiestrategie komen duidelijk naar voren in het onderzoek, maar mogen niet als absoluut worden opgevat. Ten eerste gaat het in het onderzoek om een beperkt aantal van 84 scholen en is er eerder sprake van indicatieve verbanden, dan van kwantitatief, statistische relaties. Ten tweede zijn er telkens ook uitzonderingen op het algemene beeld: projecten van het type programmatische vernieuwing die er wel in geslaagd zijn om een breed draagvlak te verwerven, of die wel de actieve ondersteuning van het management hebben gehad – en omgekeerd ook projecten gericht op pedagogisch-didactische vernieuwing, die smal zijn uitgevoerd en binnen de organisatie geïsoleerd zijn geraakt.
In de volgende paragraaf kijken we daarom naar de afzonderlijke factoren die kritisch zijn voor het succes van een project.

2. Kritische succesfactoren

Wanneer we per projecttype de sterke en zwakke punten nog eens op een rij zetten, dan wordt duidelijk onder welke condities beide typen projecten succesvol kunnen zijn – en omgekeerd ook waar de risico's op mislukking liggen.

	Type programmatische vernieuwing	Type pedagogisch-didactische vernieuwing
Sterk	• Er wordt gewerkt aan een concreet, herkenbaar product • Er wordt geprobeerd samenhang en verbindingen aan te brengen in het onderwijsprogramma • Er is een groep gemotiveerde voortrekkers die het project draait	• Er wordt gewerkt vanuit een duidelijk visie op onderwijsontwikkeling voor de school • Er wordt over een breed front ingezet op vernieuwing van het leerproces • Er is een brede betrokkenheid van docenten en anderen in de school • Er is goede samenwerking met derden buiten de school
Zwak	• De vernieuwing staat geïsoleerd in de school, het is een eiland • Het draagvlak voor de vernieuwing is smal	• De ambities zijn te groot: te veel en te snel • De vernieuwing botst op de grenzen van organisatie en regelgeving

In feite gaat het, kijkend naar het overzicht, om vier kritische factoren die het succes van de innovatieprojecten bepalen:

- Het verkrijgen van een breed draagvlak binnen de organisatie
- Het werken vanuit een bepaalde visie
- De organiseerbaarheid van de vernieuwing
- De rol en bijdrage van het management

Eerder bleek al dat de projecten - type pedagogisch-didactische vernieuwing - vaker sterker scoren op de succesfactoren, dan de projecten - type programmatische vernieuwing. Duidelijk is echter ook dat het eerste type projecten niet zonder meer tot succes zal leiden. Juist in de organiseerbaarheid en de rol van het management kan een zwakte liggen.

Draagvlak

Het is evident dat het verkrijgen en behouden van een breed draagvlak voor de vernieuwing in de organisatie een sleutelrol speelt in de mate van succes. Bij draagvlak gaat het niet alleen om een passieve vorm van instemming, maar om de bereidheid een actieve bijdrage te leveren wanneer daar om gevraagd wordt. Op zichzelf is de strategie om in werkgroepen zaken te ontwikkelen en voor te bereiden een plausibele aanpak. De vraag is echter of, als het moment daar is, er tijdig voldoende ‘actief’ draagvlak is binnen de organisatie.
Uit de gesprekken met betrokkenen in de scholen blijkt dat draagvlak niet een statisch gegevens is. Vaak moet draagvlak verworven worden en niet alleen door visie en overtuigingskracht. Regelmatig komt het voor dat het management het draagvlak, althans de medewerking van docenten, heeft afgedwongen door participatie in de projectactiviteiten verplicht op te leggen. Wanneer het project wordt uitgevoerd binnen de context van bredere veranderingen binnen de school, dan is het voor docenten en anderen vanzelfsprekender dat zij daarop aangesproken worden. Neemt het project een meer marginale positie in en ontbreekt het aan belangstelling en steun van het management, dan zal er meer passiviteit en weerstand zijn. Ook kwam naar voren dat er vaak door de start van een vernieuwingstraject, een herschikking in het personeelsbestand plaats vindt. Docenten gaan weg, terwijl anderen nieuw komen. Zo ontstaat het draagvlak ook door wisseling in het personeelsbestand.

In een aantal gevallen blijkt er ook een ander serieus knelpunt. Zowel in het havo als vmbo zijn er projecten gestart met tot doel om meer competentiegerichte onderwijsvormen te ontwikkelen, gekoppeld aan een geïntegreerd onderwijsprogramma. De problemen daarbij ontstaan in de bovenbouw en dan met name in het laatste jaar, het examenjaar. In de tijd dat de projecten startten was het algemene onderwijsklimaat erg veranderingsgezind. Er werd openlijk gespeculeerd over afschaffing van het verplichte vmbo-examen. Er werd vrijheid en ruimte verondersteld voor hervorming van het havo- en vwo-examen. Gaandeweg de projectuitvoering werd echter duidelijk dat de ruimte voor dat soort meer ingrijpende veranderingen snel aan het afnemen was. De bestaande landelijke examens moesten overeind blijven en wellicht zelfs worden aangescherpt. Zo stuitte de aanvankelijk enthousiast begonnen en succesvolle projecten op de grenzen van de bestaande regelgeving.
Ook op een tweede manier speelt het examen deze projecten parten. Docenten die leerlingen lesgeven in de twee jaar voorafgaand aan het examen staan niet zelden sceptisch tegenover pogingen om het programma of de manier van lesgeven om te gooien. Veel meer dan docenten in de onderbouw wensen zij geen risico's te nemen en houden zij vast aan eerder beproefde en succesvol gebleken methoden, boeken, programma's en stijl van lesgeven. Ook directies zijn terughoudend op dit punt, want zij wensen geen risico te nemen met het rendement van de school.
Waar men in het vmbo over het algemeen meer bereid is om in de bovenbouw het onderwijs te vernieuwen, is de weerstand het grootst in de bovenbouw van havo en vooral vwo.
In verschillende projecten in het havo en vwo is het wel (voorzichtig) geprobeerd, maar niet gelukt het 'bolwerk' van de bovenbouw open te breken voor vernieuwingen. Dat geldt bijvoorbeeld voor pogingen om vakkenintegratie in te voeren, meer praktijkgerichte opdrachten in te passen of om de vaksecties te integreren.

28. Volaan Vooruit!, Harlingen

Doel van het project Volaan Vooruit! was de invoering van twee met elkaar verbonden elektronische leeromgevingen (ELO's) op drie locaties van de school. De school was daarvoor al gestart met de introductie van het zogenaamde Nieuwe Leren, onder meer door integratie van vakken, grotere zelfstandigheid van de leerling en een andere rol voor de docent. De twee ELO's moesten verschillende ICT-mogelijkheden koppelen en bovendien in de ontwikkeling en het aanbod van het onderwijs een centrale rol gaan spelen. Er werd gekozen voor twee systemen omdat die elkaar goed konden aanvullen. De ene ELO bood uitstekende mogelijkheden om docenten zelf lesmateriaal te laten ontwikkelen. De andere ELO was speciaal ontwikkeld om leerlingen te laten samen werken met experts uit de samenleving. Onderdelen van het project waren de invoering en koppeling van de beide ELO's en het feitelijke gebruik van docenten en leerlingen. In de eerste fase ontwikkelden docenten lestrajecten, die ingezet werden voor enkele klassen per locatie. In de fase daarna werden leerlingen gevraagd om in groepjes en onder begeleiding van een docent hun eigen leerpad te gaan ontwikkelen. Hoewel er een aantal keren moest worden bijgestuurd op kwaliteit van producten of op de gebruiksvriendelijkheid van de gecombineerde ELO's, is het project succesvol verlopen. De resultaten zijn positief. Het project werd tamelijk strak top-down gestuurd binnen de organisatie, terwijl veel van het ontwikkelwerk door docenten en leerlingen op de 'werkvloer' moest gebeuren. Dat leverde af en toe enige spanning op. Het merendeel van de docenten heeft de vernieuwingen omarmd en is meegegaan in de nieuwe rolverdeling. Ongeveer een derde van de docenten had moeite om de oude stijl van lesgeven los te laten. Daaraan is extra aandacht besteed. Enkele van hen, die nog niet mee wilden in het verandertraject, zijn uiteindelijk niet verder gegaan in hun functie.

Visie

Het meest in het oog springende sterke punt van succesvolle projecten is de visie die erachter schuilt. De visie geeft het project een duidelijk plaats binnen de bredere ontwikkeling van de school. De visie appelleert aan de motivatie en de professionaliteit van de docent ("onderwijs beter maken"). Vaak

brengen docenten in de interviews naar voren dat zij ook vonden dat er 'iets moest gebeuren'. Men ziet de problemen met de motivatie van leerlingen, bijvoorbeeld in het vijfde jaar van het havo. Of men ziet de teruglopende belangstelling voor bepaalde vakken. Op de vraag of het project ook zou zijn uitgevoerd als er geen Vooruit-regeling was geweest antwoordt men met ja. Het veranderingsproces gaat immers breder en verder dan het afzonderlijke project. De visie is het bindmiddel tussen de afzonderlijke projecten in de school.
Met name dat laatste aspect lijkt van wezenlijk belang. Scholen voeren vaak meerdere projecten tegelijk en na elkaar uit. Het initiatief komt daarbij vaak van het management, maar ook uit de organisatie zelf. Nu blijkt vaak dat het eerder een handicap is, dan een voordeel, dat een project op initiatief van één of meer docenten is gestart. In potentie zouden vernieuwingsinitiatieven van onderop een belangrijke aanvulling kunnen zijn op ontwikkeling van een school. Wanneer juist deze projecten zouden kunnen worden ingepast in een bredere schoolvisie en –beleid, dan zou de kans op succes groter worden. Dat vraagt niet alleen een inspanning van het management om dergelijke projecten te adopteren, maar ook een andere aanpak van de initiatiefnemers die – zo blijkt uit veel projectgeschiedenissen – zich te veel als eigenaar van het project gedragen.

9. De werkende school, Den Haag

Het bestaande onderwijs in het vmbo stimuleert leerlingen vaak onvoldoende om hun eigen talenten te ontdekken en helpt hen niet goed belangrijke keuzes, zoals de keuze voor een sector en beroepsopleiding. Vanuit die constatering startte de school, op drie locaties, met een ambitieus programma om het onderwijs en daarmee de positie van de leerling te herformuleren. Modulaire inrichting van de onderwijsprogramma's, betekenisvolle leeromgevingen en persoonlijk trajectonderwijs zijn daarbij de trefwoorden. In drie jaar tijd is een enorme hoeveelheid ontwikkelwerk verzet. Er zijn 48 onderwijsprogramma's in drie sectoren herschreven, werkpleksimulatie is ingevoerd en docenten zijn getraind en ondersteund bij de nieuwe werkwijze. De gehele aanpak van de praktijkvakken en de voorbereiding in het tweede leerjaar zijn herzien.
De kracht van het project zit in de brede samenwerking binnen en tussen de locaties. De verbindende factor is een duidelijke onderwijsvisie, uitgedragen door het management en met breed draagvlak bij de betrokken docenten. Het ontwikkelen is een proces van oplossingen zoeken gebleken, waarbij telkens nieuwe vragen opdoemden: hoe moet de beoordeling worden opgezet, wat is de rol van de stage in het werkplekleren, wat is de beste vorm voor een passend portfolio? De vragen werden niet als knelpunten opgevat, maar als een logisch vervolg op de ingezette ontwikkeling. Op andere punten ontstonden wel meer beslissende vragen: de vernieuwing richtte zich tot nu toe alleen op de praktijkvakken, de avo-vakken bleven buiten schot. De vraag is of en hoe daarmee verder moet worden omgegaan. De onderwijsvernieuwing is sterk verbonden met de nieuwbouw en herinrichting van de onderwijsruimte. Nu de nieuwbouw vertraging oploopt, heeft dat ook negatieve gevolgen voor de onderwijsontwikkeling. Tenslotte stuit men bij de modularisering van het onderwijs op de eisen van het bestaande vmbo-eindexamen. Er was gehoopt op de mogelijkheid om een 'breed vmbo-diploma' af te kunnen geven.

Organiseerbaarheid

De keerzijde van een brede visie en verbeteringsagenda is de te hooggespannen verwachting. Zoals gezegd heeft dat ten dele met de spankracht van de organisatie te maken. Er wordt snel te veel gevraagd van de eigen organisatie. Men wil te snel te veel tegelijk. Veel projecten moeten dan ook noodgedwongen gedurende het project de ambities bijstellen en delen van de plannen (tijdelijk) laten schieten. Men loopt aan tegen de grenzen van de draagkracht van de organisatie. Het primaire proces van onderwijs geven komt onder druk te staan en er ontstaat weerstand bij docenten en soms bij ouders en leerlingen. Er is in die zin ook veel te zeggen voor een benadering die zich meer toespitst

op meer afgebakende activiteiten met een concreet doel, zoals in de projecten gericht op programmatische vernieuwing. Die activiteiten zijn beter te organiseren en te beheersen.
Het relatief succesvolle karakter van de projecten in het praktijkonderwijs geeft een aanwijzing hoe juist de programmatische vernieuwingen toch met succes kunnen worden doorgevoerd. Omdat de projecten voortvloeien uit behoeften die ontstaan in het onderwijs zelf en passen binnen een breder ingezette verandering, zijn ze zowel concreet, smal en productgericht als breed ingebed, met draagvlak en met steun van het management. Deze projecten verbinden als het ware de sterke kanten van de twee typen innovatieprojecten.

23. Een toepassingsgerichte havo, Kerkrade

Een eigen didactiek voor het havo en geen variant op het vwo. Dat was het uitgangspunt voor het project Een toepassingsgericht havo. Door het havo anders in te richten wilde men de leermotivatie van leerlingen vergroten, het rendement van de opleiding verbeteren en de doorstroming naar het hbo optimaliseren. Het project is zeer voortvarend van start gegaan in leerjaar drie. Leerlingen kregen 12 uur per week themagericht onderwijs (TGO). Er werd geprobeerd alle vakken te betrekken bij de thema's. Met externe ondersteuning is materiaal ontwikkeld en zijn docenten begeleid. Het eerste jaar werd in leerjaar drie op grote schaal volgens de nieuwe aanpak gewerkt. De reacties van leerlingen waren positief en pasten zich snel aan aan de nieuwe onderwijsvorm. Wel moesten er gedurende het jaar aanpassingen worden gedaan, met name door meer structuur aan te brengen in de TGO-tijd. De problemen in het project ontstonden toen werd geprobeerd de lijn van het derde naar het vierde jaar door te zetten. Voor het TGO moesten alle vakken uren 'inleveren'. Dat stuitte op grote weerstand van vakdocenten, die zich zorgen maakten over de voorbereiding op het eindexamen. De problemen voor het project werden nog groter toen de school ging fuseren met een andere havo-school binnen hetzelfde bestuur. De andere locatie was destijds niet bij het project betrokken en voer een meer traditionele onderwijskoers. De fusie zelf en de komst van meer traditioneel ingestelde docenten, ouders en leerlingen deed het klimaat voor de onderwijsvernieuwing kantelen. Het project en de ingezette ontwikkeling kwamen stil te liggen en hoewel er delen van de nieuwe aanpak in gebruik bleven, werd het onderwijs voor een belangrijk deel weer teruggedraaid naar de oude situatie. De aankondiging van weer een nieuwe fusie heeft voorlopig de onderwijsinnovatie ver naar de achtergrond gedrongen.

Rol management

De rol van het management is vanzelfsprekend erg groot als het gaat om de uitvoering van het project en de inbedding in de organisatie. We hebben gezien op welke manieren het management actief kan bijdragen aan het succes van het project. Uit de evaluatie blijkt echter ook dat het in sommige projecten juist de rol van het management een kwetsbaar punt kan zijn. Dat is in de eerste plaats zo wanneer het management zich niet verbindt aan het project. Er zijn projecten waar het management het project als het ware tolereerde binnen de school, maar direct na beëindiging een streep zette door elk mogelijk vervolg. Vaker ging het echter eerder om een grote afstand tussen management en het project en het ontbreken van een actieve betrokkenheid.
Er zijn echter ook verschillende voorbeelden aan te voeren van projecten die wel gestart zijn met initiatief, betrokkenheid en steun van het management en die mede daardoor in de problemen zijn geraakt:

- In een project voerde het management een te sterke top-downbenadering, waardoor de grote betrokkenheid van de directie als een belemmering ging werken en draagvlak eerder verloren ging dan vergroot werd.

- In een ander voorbeeld werd de betrokkenheid van het management bij het project vooral ingegeven door de hoop dat met het vernieuwde onderwijs de instroom van nieuwe leerlingen kon worden vergroot. Toen dat niet lukte, ebde bereidheid om het project te steunen snel weg.
- In een ander project viel de betrokkenheid van het management voor het vernieuwingsproject samen met een fusie- en reorganisatieopdracht die zij hadden gekregen. Onderwijsvernieuwing werd aanvankelijk verbonden en later ondergesneeuwd door de andere agenda.
- Tot slot kwam het verschillende keren voor dat een project onder een bepaalde directeur of afdelingsleider is opgezet en gestart, maar later – na vertrek van die persoon – door een ander moest worden uitgevoerd.

De voorbeelden geven aan dat de rol van het management in het project ook kwetsbare kanten kent. Ook hier geldt dat een breder draagvlak binnen het management te verkiezen is boven één enkele 'beschermheer of -vrouw'. Verder onderstrepen de voorbeelden het belang van de combinatie van managementbetrokkenheid én een min of meer vastgelegde onderwijsvisie en –beleid, waarmee ook de bewegingsruimte voor het management wordt omschreven en vastgelegd.

12. Uitdagend, stimulerend en actief onderwijs in doorlopende lijnen, Eindhoven

De school in Eindhoven biedt zowel vmbo als mbo aan. Voor het vmbo werd een ambitieus en verstrekkend plan geformuleerd om het onderwijs en dus ook de organisatie ingrijpend te hervormen. Vakkenintegratie, afschaffing van het lesrooster, projectmatig werken aan de hand van thema's en een doorlopende lijn naar het mbo waren enkele van de doelstellingen. Bij de start van het project is veel tijd besteed aan het toelichten van de onderwijsvisie en het verkrijgen van draagvlak bij docenten. Er werd dan ook een enthousiaste start gemaakt. Maar tijdens het proces dreigde het draagvlak bij docenten telkens weg te glijden. Bij problemen hadden veel docenten de neiging terug te willen grijpen op het oude onderwijs. Ook in de ontwikkelprocessen moest voortdurend teruggegrepen worden op de uitgangspunten en de onderwijsvisie weer opnieuw uitgelegd worden. Door veel te blijven investeren lukte het de grote groep van docenten betrokken te houden. Wat daarbij helpt, is dat leerlingen en ook ouders positief reageren op het nieuwe onderwijs. Enkele docenten blijven het moeilijk vinden en geven aan dat de vernieuwing niet hun keuze is. Maar de school, het management, heeft duidelijk gekozen voor de ingeslagen weg. Door gesprekken met individuele docenten, door goed overleg in vergaderingen en door op onderdelen te kiezen voor een gefaseerde invoering van nieuwe werkwijzen wordt geprobeerd voortdurend het draagvlak te bewaken.
Een onderdeel van het project dat (nog) niet van de grond is gekomen, is de doorlopende leerlijn met het mbo.

In het vorige hoofdstuk hebben we geconstateerd dat slechts weinig van de 84 Vooruit-projecten echt mislukt zijn. Het geheel van de projecten overziend en met name kijkend naar de sterke en zwakke kanten van de verschillende typen projecten, kan tevens worden vastgesteld dat de potentie van de projecten niet ten volle is benut. De oorzaken lagen deels buiten de projecten zelf, denk aan het veranderende klimaat voor onderwijsvernieuwing en aan de wat ongelukkige periode voor subsidieaanvragen. Maar de belangrijkste oorzaken liggen in de wijze waarop veel van de projecten zijn uitgevoerd. De analyse van de gevoerde innovatiestrategie en van de kritische succesfactoren geeft aan dat er kansen zijn om de valkuilen te omzeilen wanneer men zich beter bewust is van de risico's van een bepaalde werkwijze.
In het laatste hoofdstuk maken we de balans op en kijken we wat de opbrengsten zijn van de beleidsmaatregel Vooruit! als geheel.

6 Opbrengsten van Vooruit!

De beleidsregel Vooruit! kende vooraf een aantal doelen, onder meer het stimuleren van innovaties door scholen zelf en het realiseren van directe verbeteringen voor leerlingen. Daarnaast is het achteraf de vraag wat de maatregel heeft opgeleverd aan concrete producten en kennis over onderwijsinnovatie. We bespreken de opbrengsten van Vooruit aan de hand van de vijf volgende vragen:

- Was Vooruit! in de praktische uitvoering succesvol?
- Heeft Vooruit! daadwerkelijk iets opgeleverd voor leerlingen?
- Heeft Vooruit! daadwerkelijk een impuls gegeven aan de vernieuwing binnen scholen?
- Heeft Vooruit! nieuwe, bruikbare producten opgeleverd?
- Welke inzichten over innovatie heeft Vooruit! opgeleverd?

Succesvolle uitvoering van Vooruit!

Over het algemeen kan worden gesteld dat de uitvoering van Vooruit – binnen de context van de toenmalige opvattingen – succesvol is verlopen. Samengevat is het beeld van de projecten positief:

- Het overgrote deel van de projecten was deels of geheel succesvol in het realiseren van de eigen doelen.
- De meeste projecten zijn na de projectperiode als reguliere activiteiten voortgezet.
- Met name de projecten gericht op pedagogisch-didactische vernieuwing hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de scholen waarin ze zijn uitgevoerd.
- De projecten gericht op programmatische vernieuwing waren over het algemeen wat minder vaak succesvol, maar ook hier was het aantal echt mislukte projecten zeer gering.

Ook is uitvoering van de regeling op zichzelf goed verlopen. Er was kritiek op het ongelukkige moment van openstelling van de regeling. Veel scholen hebben last gehad van het feit dat zij in de zomervakantie het plan moesten opstellen en daardoor feitelijk niet in staat waren feedback en draagvlak te vergaren voor het plan. Maar overigens wordt de regeling veelal positief beschouwd. Ook uit het feit dat slechts een beperkt deel van de projecten stil is gevallen na afloop van de projectperiode mag worden opgemaakt, dat de regeling niet op grote schaal ongewenste effecten heeft gehad op dit punt.
Bedacht moet worden dat de regeling een open, stimulerend en weinig verplichtend karakter had. Desondanks zijn in de evaluatie nauwelijks gevallen bekend geworden waarin niet op een serieuze wijze door betrokken professionals is gewerkt aan onderwijsvernieuwing – niet altijd met evenveel succes, maar wel altijd in de lijn zoals beschreven in de projectplannen.

Opbrengst voor leerlingen

Een belangrijke voorwaarde voor subsidieverstrekking was dat de leerling direct moest kunnen profiteren van de beoogde veranderingen. Op dat punt heeft de regeling duidelijk effect gehad. Dat geldt voor vrijwel alle projecten. Uitgezonderd projecten die zich met heel specifieke instrumentontwikkeling bezighielden, hebben alle projecten zich op het onderwijsaanbod voor de leerlingen gericht en is er vrijwel in alle projecten ook door leerlingen met de opbrengsten van de projecten gewerkt. Daarbij moet de kanttekening worden gemaakt dat het vaak om een beperkte impact ging op het onderwijs van de leerling: om enkele uren in de week, om twee projectweken per jaar, om enkele vakken binnen het geheel, om alleen leerjaar twee enzovoort. Ook is het in de meeste projecten (nog) niet gelukt om nieuwe werkwijzen op te schalen naar de hele leerlingenpopulatie of substantiële delen daarvan.
Cruciaal is de vraag of de leerlingen ook beter af zijn met de gerealiseerde veranderingen. Op enkele uitzonderingen na melden de projecten dat leerlingen positief reageerden op de veranderingen. In de interviews met leerlingen in het kader van deze evaluatie kwam naar voren dat de leerlingen positief,

maar ook zeer kritisch zijn. Zij geven feilloos aan wat de problemen waren in de uitvoering. Veel gehoorde klachten waren dat de nieuwe onderwijsvormen slecht waren georganiseerd (lokalen, roosters, stages, projecten) en dat de nieuw ontwikkelde vormen saai of te moeilijk waren. Dat laatste gold vooral voor ict-toepassingen en soms ook voor projectopdrachten.
Er zijn geen of weinig harde gegevens waaruit blijkt dat leerlingen betere onderwijsscores behaalden door de projectinspanningen. Wel wordt door betrokkenen in de scholen melding gemaakt van betere motivatie, meer zelfstandigheid of betere samenwerking.

Vernieuwingsimpuls voor scholen

De regeling beoogde een steun te geven aan scholen die hun onderwijs wilden vernieuwen, respectievelijk verbeteren. Als het doel was om scholen te stimuleren om over de volle breedte (en diepte) hun onderwijs aan te pakken dan moet worden vastgesteld, dat die doelstelling slechts voor een deel van de projecten is gerealiseerd. In tweederde van de projecten ging het om projecten met een beperkt, afgebakend gebied waarop de vernieuwing zich richtte en in veel van die projecten bleek het te gaan om relatief geïsoleerde activiteiten binnen de school. Weliswaar zijn bruikbare 'producten' ontwikkeld, maar de projecten en daarmee de subsidie hadden niet het effect van een vliegwiel voor verdere innovatie of verbetering binnen de school.
Nadrukkelijk gold dat wel voor de andere projecten die zich richtten op de schoolbrede verandering. Voor die projecten betekende de subsidieregeling een belangrijke stimulans en mogelijkheid om extra inzet te plegen. Niet alleen het geld speelt daarin een rol, ook het dwingende karakter van een projectplan en de noodzaak om daarvoor een visie te ontwikkelen.

Nieuwe, bruikbare producten

Dankzij de regeling hebben interessante 'productinnovaties' plaatsgevonden. Er zijn tal van programma's, instrumenten en nieuwe inhouden ontwikkeld, getest en geïmplementeerd. Zeker binnen de context van de afzonderlijke betrokken scholen is dat lonend gebleken. Hoewel in de regeling expliciet de eis van transfer is gesteld en ook in de rapportages daarnaar is gevraagd, lijkt daar in de praktijk slechts in enkele gevallen echt iets van terecht te zijn gekomen. De impact van de projecten is vaak slechts lokaal. Enkele projecten hebben wel navolging gekregen en in andere gevallen zijn zelfs de bevindingen van belang geweest voor het landelijke beleid (bijv. maatschappelijke stages).
Wil een volgende regeling effectiever zijn op dit punt, dan is het raadzaam in de regeling rekening te houden met de vraag wat er na de productontwikkeling verder met het product moet gebeuren. Veelal is de ontwikkelende school niet in staat (of geïnteresseerd) om de disseminatie van het product, laat staan de verdere doorontwikkeling, op zich te nemen. Zeker niet zonder extra middelen om daarvoor tijd en capaciteit vrij te maken. In die gevallen leidde de regeling Vooruit tot de voor betrokkenen pijnlijke situatie dat met overheidssteun een kansrijk product was ontwikkeld, maar dat er vervolgens geen nieuwe dragers/investeerders waren om het stokje over te nemen. Op zijn minst zou gekeken kunnen worden hoe dergelijke potentieel succesvolle producten ondersteund kunnen worden bij het vinden van een nieuwe drager/investeerder.

Inzichten over innovatie

Als opbrengst van Vooruit kan gewezen worden op de inzichten ten aanzien van de innovatiestrategie zoals in deze evaluatie benoemd. Geformuleerd als voorwaarden voor succesvolle onderwijsinnovatie verwijzen de uitkomsten van dit onderzoek naar meer gerichte eisen aan toekomstige projectplannen – niet alleen voor de subsidieverstrekker, maar ook voor het onderwijsveld zelf. De meest in het oog springende en intrigerende uitkomst van het onderzoek is dat brede onderwijsvernieuwing in de school betere kansen op succes biedt dan smalle, meer productgerichte vernieuwing. Het is evident dat een grootse ambitie veel risico's van mislukking en teleurstelling in zich draagt, maar tegelijk

maken de Vooruit-projecten duidelijk dat onderwijsinnovatie met visie, leiderschap en brede impact meer kans van slagen heeft – althans voor zover het zicht op succes in deze evaluatie reikt.

De maatregel Vooruit! heeft twee typen innovaties op gang gebracht en gestimuleerd, die elk om een andere waardering en vervolgstrategie vragen:

Innovatie van scholen
Het betreft innovaties die scholen zelf doorvoeren om hun onderwijs, werkwijze en organisatie te vernieuwen. Zoals we zagen gaat het om brede veranderingsprocessen, die feitelijk de looptijd en impact van het afzonderlijke project overstijgen. Veelal gaat het doorlopende – meer of minder succesvolle – vernieuwingstrajecten, waarin de overheidssubsidie een wezenlijke impuls en ondersteuning betekent, maar waarbij de verandering niet in zijn geheel afhankelijk is van de subsidie of het project.
Deze uitwerking van de subsidiemaatregel komt het dichtst bij de oorspronkelijke bedoeling van de beleidsregel Vooruit!, namelijk om scholen bij hun eigen innovatieproces te steunen.

Productinnovatie
Dit type innovatie is gericht op concrete producten. Voorbeelden die we hebben gezien zijn onder meer lesprogramma's, leermiddelen en ict-toepassingen. De subsidie speelt een grote rol in het mogelijk maken van ontwikkelwerk. Door de financiële steun kunnen experts in de school vrij gemaakt worden, externe deskundigen worden ingehuurd en kan er worden geïnvesteerd in apparatuur. De school waar de ontwikkeling plaats vindt, doet er zijn voordeel mee, maar na het project is er een nieuwe 'eigenaar' nodig voor het ontwikkelde product. Typerend is dat het product meestal niet voor de eigen school exclusief wordt ontworpen, maar met de ambitie van brede toepasbaarheid.
Vooruit! heeft veel van dit type projecten ondersteund. In veel gevallen moet worden vastgesteld dat er na afloop van het project geen goed plan voor een vervolg was. Zou een dergelijke subsidiemaatregel opnieuw worden ingezet, dan zou expliciet gekeken moeten worden naar een vervolgstrategie voor dit soort projecten. Op het niveau van de projecten zelf zou het vervolg een specifiek onderdeel van het plan moeten zijn. Op het niveau van de maatregel zou een plan moeten bestaan voor de wijze hoe veelbelovende nieuw ontwikkelde producten verder gebracht kunnen worden.

Het onderzoek laat zien dat beide innovatierichtingen, met bijpassende strategieën, kwetsbare punten hebben, maar vooral dat vanuit beide perspectieven succes bereikt kan worden.

Bijlage – Lijst van projecten

Nr	Schooltype	Naam project	Onderwijsinstelling	Plaats
1	V/H/W	Talentonderwijs	Purmerendse Scholengemeenschap	Purmerend
2	V/H/W	Atelier	Zernike College	Haren
3	P	Eindstation tot tankstation	Accent Praktijkonderwijs	Rotterdam
4	P	Simulatie woonhuis	Koningin Wilhelmina College	Culemborg
5	H/W	Galois	St. Michaël College	Zaandam
6	V	Nieuw technisch leren	Minkema College	Woerden
7	V/H/W	Villa Bredero OKC	Bredero College	Amsterdam
8	V/H/W	De Europeaan	Pallas Athene College	Ede
9	V	Werkende school	Maris College	Den Haag
10	W	Natuur techniek in praktijk	College Hageveld	Heemstede
11	W	Klassieken als basis	Stedelijk Gymnasium Nijmegen	Nijmegen
12	V	Grafische school vmbo-mbo	De Eindhovense School	Eindhoven
13	V	ISOSIM	Scholengemeenschap Lelystad	Lelystad
14	H/W	Grenze(n)loos leren	Corlaer College	Nijkerk
15	H	Helemaal havo	Het College Vos	Vlaardingen
16	P	Doen waar ik goed in ben	SVO De Wegwijzer	Schiedam
17	V/H/W	Verborgen talent	Melanchton	Rotterdam
18	P/V/H/W	Living values	OSG Piter Jelles	Leeuwarden
19	V/H/W	HZM enterprise	SG Huizermaat	Huizen
20	V	Vmbo totaal	Blariacum College	Venlo
21	V/H/W	BOVO	Candea College	Duiven
22	V	Vraag aan bod	Fioretti College Lisse	Lisse
23	H	Toepassingsgericht havo	College Rolduc	Kerkrade
24	V	Leergebieden vmbo	RKSG Marianum	Groenlo
25	V	Sectorvrije vmbo	Nova College - Riederwaard	Rotterdam
26	W	Vrolijke school	St. Ignatius Gymnasium	Amsterdam
27	V	Persoonlijk gerichte leerweg	Metzo College	Doetinchem
28	V	Volaan Vooruit!	Noordzee Onderwijs Groep	IJmuiden
29	H/W	Hisparc	Het Amsterdams Lyceum	Amsterdam
30	W	Ruimte aan talent	Aloyisius College	Den Haag
31	V	Vakintegratie	Agnieten College - locatie Wezep	Wezep
32	V/H/W	Inspireren tot leren	Geref. SG Randstad	Rotterdam
33	V	Ontschot bovensectoraal	Open Schoolgemeenschap Bijlmer	Amsterdam
34	V	Adaptief leren	Maarten van Rossem	Arnhem
35	H	Motiverend onderwijs	Petrus Canisius College	Alkmaar
36	V/H/W	Experiment leerlijn bewegen	CVO 't Gooi	Hilversum
37a	V	Vmbo, yes!	Heerenlanden College	Leerdam
37b	V	Vmbo, yes!	Chr. College Schaersvoorde	Aalten
37c	V	Vmbo, yes!	Ulenhof College	Vorden
38	V	Brandnieuw	Don Bosco College	Volendam
39	V	Bea power	Terra College	Den Haag
40	V/H/W	Op weg naar kwaliteit	Thorbecke Scholengemeenschap	Zwolle
41	H/W	Natuurlijke leeromgeving	Röling College - locatie Belcampo	Groningen
42	V	Beroepsoriëntatie vmbo-t	Bonaventura College	Leiden
43	V/H/W	Almeerse college	OSG Echnaton	Almere
44	P	Taalmaat	Johan de Witt Scholengroep	Den Haag
45	P	Complementair werken	PrO De Esborg	Roden
46	P/V	Dienstencentrum	Chr. SG Veenendaal	Veenendaal

Nr	Schooltype	Naam project	Onderwijsinstelling	Plaats
47	P	Buitenstebinnen	PrO Almere	Almere-stad
48	V	Leertrajecten op maat	Regionale SG Enkhuizen	Enkhuizen
49	V/H/W	Leren op maat	Montaigne Lyceum	Den Haag
50	V	Leren in bedrijf	Fioretti College Veghel	Veghel
51	V	Nova meeting point	Esprit Scholengroep	Amsterdam
52	V/H/W	Karrenspoor	Esdal College	Emmen
53	W	O3 bèta&techniek	Visser 't Hooft Lyceum	Leiden
54	V	Magister Alvinus	RSG Magister Alvinus	Sneek
55	V	Human technology	Augustinus College	Groningen
56	V/H/W	Leren door onderzoeken	Kaj Munk College	Hoofddorp
57	H/W	Leren door doen in techniek	Carmel College Salland	Raalte
58	P	CGL door doen	MET Praktijkonderwijs Waalwijk	Waalwijk
59	P	Media-educatie	ROC Midden-Brabant	Tilburg
60	V/H/W	Vraag als middel	RSG Magister Alvinus	Sneek
61	H/W	Youth science centre	Stedelijk Gymnasium Leiden	Leiden
62	V/H/W	Wiskundige vaardigheden	KSG Apeldoorn	Apeldoorn
63	V	Moderne vreemde talen	Wellant College	Woerden
64	P/V	Rijke klussen	Esloo Onderwijsgroep	Voorburg
65	P	Leerkracht centraal	Praktijkschool Accent	Nijkerk
66	V	Leercirkels	Hofstad Mavo	Den Haag
67	V	Competenties vmbo 3 en 4	Schievestecollege	Schiedam
68	V/H/W	Maatschappelijke stage	Meridiaan College	Amersfoort
69	V	Onderbouw bedrijfssimulatie	Montessori College	Groesbeek
70	H/W	Nieuw leren	Dorenweerd College	Doorwerth
71	H	Havo-hbo competenties	Arentheem College	Arnhem
72	P	Buitenschools leerwerk	MET Praktijkonderwijs Waalwijk	Waalwijk
73	P	Cultuurgebaseerd onderwijs	Johan de Witt Scholengroep	Den Haag
74	V/H/W	Co-lab MUST	Bonhoeffer College	Castricum
75	H/W	Profielweken NT/NG	ORS Lek en Linge	Culemborg
76	V/H/W	Wereldklas	Libanon Lyceum	Rotterdam
77	H/W	Samenhangend leren	Geref. SG Randstad	Rotterdam
78	V/H/W	Docent en leerling uitgever	Niftarlake College	Maarssen
79	H	Schoolgrens over	Liemers College	Zevenaar
80	V	Stap	Etty Hillesum Lyceum	Deventer
81	H/W	ICT-rijk veldwerk	Amstellyceum	Amsterdam
82	V/H/W	Leerling als consultant	Chr. College Schaersvoorde	Aalten
83	V/H/W	Newman vooruit	Newman College	Breda
84	H/W	E-leren met handicap	Dominicus College	Nijmegen

