

Cissy Pater¹

Gepersonaliseerd leren geïmplementeerd: de casus Kunskapsskolan

“Onze school staat voor een uitdagende leeromgeving, leren van elkaar, ervaringen opdoen, prestaties neerzetten en mens zijn in alle facetten. De leerling staat hierin centraal. Iedereen is uniek en heeft andere talenten. Wij willen deze talenten zoveel als mogelijk tot volle ontplooiing laten komen.” (school in de provincie Overijssel)

“Wij dagen alle leerlingen op hun eigen niveau uit om zo goed mogelijk te presteren. Iedere leerling heeft een eigen leerstijl. Daarom hebben wij een onderwijsconcept ontwikkeld dat rekening houdt met verschillen, waarin leerlingen van en met elkaar leren.” (school in de provincie Noord-Holland)

“Jij als leerling en jouw leerproces staan centraal in onze visie. Je wilt het maximale uit jezelf halen en wij ondersteunen je daarbij.” (school in de provincie Noord-Brabant)

Bovenstaande teksten komen van de websites van drie willekeurige scholen voor voortgezet onderwijs. Maatwerk bieden, eruit halen wat erin zit, talentontwikkeling, worden wie je bent, de leerling centraal stellen; het zijn terugkerende statements in de missie en visie van Nederlandse scholen. De vraag is: Hoe doe je dat nu werkelijk, op een school met honderden tot duizenden leerlingen verdeeld in grote klassen binnen een centraal geldend schoolsysteem met wetten en regels waar iedereen aan moet voldoen?

Het Zweedse ‘Kunskapsskolan’, letterlijk vertaald: de kennisschool, ontwikkelde als eerste een integraal en verregaand concept voor gepersonaliseerd leren. In dit concept, waarin onderwijskundige aspecten hand in hand gaan met organisatorische en bedrijfsmatige, staan leerlingen werkelijk centraal. Na 15 jaar ervaring brengt Kunskapsskolan haar concept over de grens. In Nederland wordt het door tientallen scholen voor voortgezet onderwijs met open armen ontvangen. Het lijkt hét antwoord op de beleidswens voor meer maatwerk in het onderwijs.

De beleidsachtergrond

Een conservatief-liberale coalitie voerde in het begin van de jaren '90 marktwerking in het onderwijs in (1991-1994). Het Zweedse schoolsysteem kende tot die tijd vrijwel alleen openbare scholen die vrijwel niet van elkaar verschilden. Pedagogisch-didactische concepten die in Nederland al lang gemeengoed waren (Montessori, Jenaplan etc.) en christelijke scholen waren nagenoeg afwezig. Daarnaast bestond het buurtschool-principe: leerlingen gingen automatisch naar de dichtstbijzijnde school en konden ook niet kiezen tussen de openbare scholen.

Minister Beatrice Ask en staatssecretaris Odd Eiken (nu bestuurder van Kunskapskolan) wilden meer variëteit in het onderwijsaanbod en maakten het tegelijkertijd mogelijk om (a) nieuwe scholen te stichten en (b) voor ouders en leerlingen om een andere publieke school te kiezen dan de dichtstbijzijnde.

De bestaande publieke scholen konden nu een eigen profiel kiezen. Daarnaast openden tal van nieuwe scholen hun deuren, met name in de grote(re) steden. Deze scholen konden elke bestuursvorm hebben en veel nieuwe aanbieders startten als BV. De enige voorwaarde voor scholen was (en is) dat zij toegankelijk zijn voor iedereen (scholen mogen geen leerlingen selecteren). De Zweedse overheid koos daarom voor een volledig publieke financiering via vouchers. In de praktijk betekent dat dat leerlingen naar een school van een private aanbieder kunnen gaan zonder kosten (scholen mogen ook geen aanvullend schoolgeld vragen). De beleidsverwachting was bovendien dat de concurrentie als gevolg van een toenemend aanbod, een (continue) prikkel voor kwaliteitsverbetering zou geven aan scholen (zie verder Pater, 2008; Pater & Waslander, 2009).

Het Zweedse onderwijssysteem

Het Zweedse schoolsysteem is met de invoering van marktwerking niet gewijzigd. Zweden kent van oudsher een systeem zonder leerwegen. Er is dus geen sprake van vmbo, havo en vwo niveau. Elk vak kan op één van vijf niveaus worden afgesloten. Een leerling doet dus ook geen examen op één bepaald niveau. Elk niveau is gekoppeld aan een puntenaantal (laagste niveau E 10 punten tot hoogste niveau A 20 punten) en de optelsom van het aantal punten geeft toegang tot het Zweedse mbo, hbo, universiteit etc. Gerenommeerde universiteiten stellen vaak een hoger puntenaantal als criterium voor toelating. De kwaliteit van scholen kan onderling vergeleken worden door het gemiddeld aantal punten van leerlingen op een centrale eindtoets te nemen. Het Zweedse funderend onderwijs geldt voor leerlingen tussen de 7

en 15 jaar en heet basisonderwijs. Daarna volgt nog drie jaar voortgezet onderwijs (van 16 tot 19 jaar, vrij van leerplicht).

Het Zweedse beleid kent, in tegenstelling tot het Nederlandse, geen stichtings- en groeionormen. De resultante is dat Zweedse scholen kleine leerlingaantallen hebben vergeleken met Nederlandse (zie verder Bunar, Barham & Pater, te verschijnen).

Kunskapsskolan

In 1999 werd Kunskapsskolan opgericht door enkele private investeerders. Lange tijd was Kunskapsskolan de grootste niet-publieke onderwijsaanbieder in Zweden. Recent zijn de nummers twee en drie gefuseerd en is Kunskapsskolan met 36 scholen in het primair en voortgezet onderwijs, niet meer de grootste keten. Kunskapsskolan runt met name 'basisscholen' zonder de onderbouw, vergelijkbaar met een middenschool voor leerlingen tussen de 10 en 15 jaar (29 vestigingen) en heeft daarnaast een zevental scholen voor voortgezet onderwijs (16+). Gemiddeld zitten er ca. 300 leerlingen op een Kunskapsskolan vestiging (een vergelijkbare schoolgrootte met andere scholen in de omgeving). Hoewel het Zweedse onderwijsstelsel volledig publiek gefinancierd wordt door middel van vouchers (een bedrag per leerling) is het scholen toegestaan om winst te maken. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld Denemarken waar regelgeving scholen verplicht baten terug te investeren in de school. Kunskapsskolan heeft, vergeleken met andere bv's die scholen runnen in Zweden, een relatief lange termijn perspectief als het gaat om winstmarges en -uitkeringen, maar is wel een bv waarvan de investeerders iets terug verwachten. In Nederland verkopen zij, via SENS Leren bv, hun concept voor gepersonaliseerd leren onder de noemer KED-programma (Kunskapsskolan EDucation). In september 2015 startten de eerste Nederlandse scholen met het concept.

Het onderwijskundige concept: Individualisering

Vanuit het perspectief van leerlingen

Het didactische concept bestaat uit alle in de inleiding genoemde kenmerken van maatwerk in het onderwijs. Het ontbreken van leerwegen en daaraan gekoppeld examen op één niveau maakt het mogelijk dat iedere leerling zijn eigen leerroute en programma volgt. Het programma is opgebouwd uit stappen met bijbehorende leerdoelen en opdrachten. Leerlingen volgen verschillende vakken op verschillende niveaus en eindtermen verschillen dus tussen individuele leerlingen. Zij stellen per

vak hun persoonlijke doelen vast (op welk niveau ze het vak willen afsluiten) en werken vervolgens in eigen tempo en op een manier die bij hen past aan de leerdoelen. Toetsen stellen vast welk niveau leerling heeft behaald. Er is een gevarieerd aanbod in het verwerven van de lesstof (bijv. via een hoorcollege, een individuele of een groepsopdracht) en leerlingen kunnen ook op verschillende manieren laten zien dat ze iets weten of kunnen.

Organisatorisch betekent dit dat er geen vaste klassen zijn en dat roosters individueel worden opgesteld. De schooldag start gezamenlijk in de basisgroep maar kan, naar wens, eindigen op verschillende momenten.

Een leerling heeft dus erg veel keuzemogelijkheden. Eenmaal per week voert de leerling met een docent ('coach') een één-op-één gesprek. Deze coaching is een gerichte vorm van begeleiding waarin de progressie, het stellen van doelen en bekijken hoe die het beste te behalen zijn centraal staan. Voor dit gesprek is wekelijks een kwartier beschikbaar. Via een digitale leeromgeving (*learning portal*) hebben leerlingen altijd en overal toegang tot het lesmateriaal. Het onderwijs kenmerkt zich dus door een sterke interne *differentiatie*, *flexibilisering* en *personalisering*. Omdat leerlingen al op een leeftijd van 10 jaar kunnen starten op een Zweedse Kunskapsskolan, kunnen ze zich het concept al vroeg eigen maken.

Vanuit het perspectief van docenten

In dit didactische concept heeft een docent drie rollen die hij tegelijkertijd vervult: coach, vakdocent en generalist. Een docent is coach van 20 leerlingen (die hij wekelijks 15 minuten individueel spreekt). Hij is vakdocent op verschillende niveaus tegelijk. En generalist, omdat het principe is dat leerlingen altijd elke docent kunnen aanschieten om hen verder te helpen, ook met vakken die de docent niet doceert. Daarnaast wordt van docenten verwacht dat zij zich actief inzetten voor de ontwikkeling van docenten en de school (bijvoorbeeld door het organiseren van workshops of lezingen) en van het (internationale) KED-programma als geheel. Voor de docenten op de Zweedse Kunskapsskolan-scholen geldt dat ze in principe 40-urige werkweken hebben. Omdat roosters individueel worden samengesteld en wekelijks aangepast (op basis van de behoeften van leerlingen) is het zonder deze minimale arbeidstijd ondoenlijk om het geheel te organiseren. De individuele en flexibele roosters maken het tegelijk wel mogelijk om als docent vakantie te plannen buiten de schoolvakanties. Binnen de Zweedse Kunskapsskolan geldt prestatiebeloning voor docenten (op basis van resultaten en tevredenheid van schoolleider, ouders en leerlingen).

Organisatorische aspecten

Leerlingen hebben keuzes op het gebied van *wat* ze leren, *hoe* ze leren, *waar* ze leren en *wanneer* ze leren.

Dit stelt eisen aan de inrichting van het schoolgebouw. Om continue voortgang in leerprocessen te behouden zonder vaste klassen en met keuze in lessen, zijn zichtbaarheid en toegankelijkheid van groot belang. Daartoe zijn er geen dichte klaslokalen te vinden in Kunskapsskolan-scholen, maar open ruimtes met veel glas en is er geen lerarenkamer maar zijn alle docenten continu beschikbaar voor leerlingen. Docenten zitten ook in pauzes samen met leerlingen aan één tafel te eten in de kantine. Het onderwijs organiseert zich dus op alle mogelijke manieren om de leerling heen.

Standaardisering

In tegenstelling tot het didactische concept waarin maatwerk en een individuele en persoonlijke benadering centraal staan, kenmerken alle organisatorische aspecten zich door standaardisatie en schaalvergroting. Deze andere kant van de medaille is nodig om het maatwerk-concept betaalbaar te houden. De scholen van Kunskapsskolan in Zweden zijn georganiseerd volgens bedrijfsmatige principes. Zo bereiden leraren geen lessen voor, maar staat elke les kant en klaar en inclusief opdrachten en toetsen op het *learning portal*.

Ook gebruiken alle scholen dezelfde protocollen en hetzelfde handboek en is er één architect die verantwoordelijk is voor de inrichting van de schoolgebouwen. Andere efficiencymaatregelen betreffen de faciliteiten; de scholen zijn vaak gevestigd in voormalige kantoorpanden (bijv. op industrieterreinen), er is geen bibliotheek (alles digitaal op het portal), een gymzaal wordt gehuurd in de buurt en soms ontbreken handvaardigheidlokalen. In plaats daarvan gaan leerlingen dan een week naar een atelier op het platteland om de verplichte uren te maken en dan is dan meteen het schoolkamp. Voor docenten geldt prestatiebeloning volgens een centraal evaluatiemodel. Veel andere organisatorische zaken, zoals PR en administratie, worden centraal geregeld zodat docenten zoveel mogelijk tijd met leerlingen – hun core business – kunnen doorbrengen.

Deze bedrijfsmatige wijze van organiseren, met schaalvergroting en standaardiseren als belangrijkste kenmerken, is paradoxaal genoeg dus een voorwaarde om de sterke mate van maatwerk in het onderwijs voor leerlingen te realiseren.

Implicaties in de Nederlandse context

In het voorgaande is duidelijk geworden dat een optelsom van aspecten het verregaande maatwerk mogelijk maakt op de Zweedse Kunskapsskolan-scholen. Aspecten van (1) het Zweedse onderwijssysteem, (2) kenmerken van het schoolbestuur en (3) de interne schoolorganisatie en cultuur, maken dit het geïmplementeerde schoolvoorbeeld van gepersonaliseerd leren. Wat springt er in het oog, door de Nederlandse bril bekeken?

Het Zweedse onderwijssysteem

Zweden kent, in tegenstelling tot Nederland, geen leerwegen en dat maakt maatwerk beter mogelijk. Leerlingen kunnen vakken op verschillende niveaus volgen, afhankelijk van hun talenten. Een systeem zonder vaste leerwegen betekent ook dat er geen vroege selectie is zoals we die in Nederland kennen. Leerlingen kunnen zich dan ook later nog ontplooien in bepaalde vakken en kiezen relatief kort voor het eindexamen op welk niveau ze een vak afsluiten. In het voortgezet onderwijs (vanaf 15/16 jaar) kiezen leerlingen één van de 18 programma's die toegang geven tot het vervolgonderwijs. Er zijn 12 beroepsgerichte en 6 academische programma's. De programma's zijn inhoudelijk ingedeeld op thema (bijvoorbeeld 'elektriciteit en energie' en 'sociaalwetenschappelijk'). De academische programma's gelden als 'basisbevoegdheid' voor zowel hogeschool als universiteit (bachelor, er is dus niet bij voorbaat een onderscheid). Elke studierichting kent daarnaast eigen 'specifieke bevoegdheden' als toegangsnorm. Voor een economiestudie is bijvoorbeeld een hogere competentie in wiskunde vereist. Wie niet aan de vereisten voldoet op basis van het programma, kan nog toegelaten worden via het nationale 'hoger onderwijs toelatingsexamen'. Er zit dus, zowel in po als vo, al veel flexibiliteit in het schoolstelsel zelf.

De Zweedse wet- en regelgeving kent ook geen stichtings- en groeinormen. Waar Nederlandse vo-scholen gemiddeld zo'n 1500 leerlingen tellen, is dat aantal in Zweden veel lager. Het Kunskapsskolan-concept is gebaat bij een overzichtelijk leerlingaantal. Het is daarom niet verwonderlijk dat het gemiddelde leerlingaantal op een Kunskapsskolan-school rond de 300 ligt. Ondanks het ontbreken van vaste klassen wordt elke leerling toch gezien en is er een gemeenschapsgevoel in de school als geheel. Gepersonaliseerd leren is in de Zweedse Kunskapsskolan-scholen dus niet analoog aan individueel zonder verbinding leren (zie Akerlof & Kranton, 2002, waarom deze sociale processen belangrijk zijn). Op een Nederlandse vo-school, met een gemiddeld veel hoger leerlingenaantal, zal het een grotere uitdaging zijn een gemeenschap te vormen.

Een ander systemisch kenmerk is de andere indeling van po en vo. Het kunnen vormgeven van je eigen leerroute vraagt van leerlingen overzicht, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid nemen; een andere houding dan leerlingen gewend zijn vanuit de basisschool. Het bestaan van een 'middenschool' in Zweden, maakt het mogelijk dat leerlingen al met het Kunskapsskolan-concept vertrouwd kunnen raken vanaf hun 10e.

Kenmerken van het schoolbestuur

Schaalgroote en standaardisering op bestuursniveau is een voorwaarde voor individualisering en personalisering op het niveau van leerlingen. Dit wordt bijvoorbeeld zichtbaar in de tijdsbesteding van docenten. Niet meer alle docenten ontwikkelen eigen lessen, maar docenten geven dezelfde lessen zodat tijd overblijft voor de individuele begeleiding. In Nederland implementeren veelal individuele scholen het Kunskapsskolan-concept (of is zelfs één klas op een scholengemeenschap 'Kunskapsskolan-klas'). In die gevallen ontbreekt het voordeel van de grote omvang van een bestuur waardoor de sterk individuele benadering van leerlingen ook betaalbaar blijft (middels schaalvergroting).

Deze benadering raakt aan vrijwel alle aspecten van de organisatie. Het concept integraal implementeren betekent dus aanpassingen in de dagelijkse schoolpraktijk, alleen dan is echt gepersonaliseerd leren mogelijk. Dit kan lastig zijn in een bestaande schoolsetting die op 'oude' wijze georganiseerd is, met docenten die hier niet perse voor gekozen hebben.

De interne schoolorganisatie en -cultuur

Op schoolniveau betekent de eerder genoemde centrale en gestandaardiseerde sturing dat organisatorische aspecten hiërarchisch en bedrijfsmatig aan doen. Nederland kent juist een hoge mate van autonomie voor docenten. Nederlandse leraren zijn gewend aan in hoge mate zelf invulling geven aan hun vak, zelf lessen en toetsen maken (al dan niet aan de hand van een mede zelfgekozen methode), tijd in de formatie om hun lessen voor te bereiden, veelal een eigen klaslokaal en op gezette tijden pauze in een aparte ruimte van leerlingen. Ook op scholen van grotere besturen is vaak ruimte voor eigen initiatieven binnen een vestiging (*couleur locale*).

Werken op de Kunskapsskolan wijze vergt dus een cultuuromslag. Dit raakt ook aan de identiteit van de docent: hij is niet enkel de vakdocent die zich voldaan kan voelen als hij alle stof behandeld heeft in een lesuur, maar veel meer een begeleider die leerlingen zo goed mogelijk (individueel) helpt in het eigenaar laten zijn van hun eigen leerproces. Hieruit volgt dat niet zozeer de examenresultaten op het vak de kwaliteit van een docent zichtbaar maken, als wel de beoordeling van leerlingen op het handelen. De leerling staat ook in dit opzicht centraal in het concept en kan

dus beter of minder goed bediend worden, met een navenante (gedifferentieerde) beloning voor docenten. In Nederland is prestatiebeloning voor docenten een omstreden thema.

De leerling centraal?

De bovengenoemde aspecten vormen aandachtspunten bij implementatie in de Nederlandse context. Het integrale didactische en organisatorische concept van Kunskapsskolan is niet zondermeer te transporteren. Conditie op zowel macro-, meso- en microniveau verschillen tussen Zweden en Nederland.

Het concept is in Zweedse scholen 15 jaar lang ontwikkeld en uitgevoerd. Nederlandse scholen kunnen nu profiteren van het beproefde concept, bovendien biedt Kunskapsskolan/SENS intensieve training en begeleiding aan Nederlandse scholen bij de implementatie. In de Nederlandse variant is ook rekening gehouden met de andere condities. Zo heeft SLO op basis van de Nederlandse eindtermen en niveaus stappen gemaakt die leerlingen kunnen doorlopen.

Hét kenmerk van het concept is echter dat het integraal is en veelomvattend. Alleen dan staat de leerling werkelijk centraal. Dat betekent praktisch dat de implementatie van het concept idealiter op veel aspecten van de schoolorganisatie betrekking heeft. Het vergt met andere woorden wat van een gemiddelde Nederlandse school om dit te implementeren. Het 'een beetje doen' werkt eigenlijk niet. Er is dan weliswaar meer maatwerk, maar nog geen gepersonaliseerd leren. De uitleg van een Zweedse schoolleider over de organisatorische implicaties illustreert de veelomvattendheid:

In a Kunskapsskolan school, based on the 'demand' by students for teacher lead fora, the specific need for tutoring sessions and the general need for 'supervision', you do not get the guidance neither from a time schedule nor from knowing the number of classes when staffing, since there is no traditional time schedule and no classes. The only guidance that you get is really from the number of rooms that you have that can be used for any type of teacher lead activities. On top of that you can theoretically add tutors and supervisors, but then you have no rooms for student self-studies and no rooms for teachers do work in. Also, you cannot supply teacher lead activities that there is no student demand for on any given day and the rooms have to be distributed in accordance with the number of pupils looking for this particular session in relation to the other teacher lead fora going on at the same time. You will soon realize that this all has to be organized in a fashion that is sensible to the pupils and not to the teachers, since a flexible study environment creates flows of pupils moving from one session to another.

The way to solve this hopeless equation is (a) to have very flexible teachers that can deduct from the pupils what it is they should be teaching instead of just giving the lesson the

prepared yesterday and (b) cooperate between teachers so that the coaches direct the student 'demand' to what is given in the teacher lead fora during the week.

(Bron: eigen dataverzameling van de auteur)

Deze 'child focused' of 'child centered' approach is overigens niet voorbehouden aan Kunskapsskolan alleen. Zweden hechten grote waarde aan individuele vrijheid, dit zit diep in de Zweedse cultuur (Berggren & Trägårdh, 2006). Het komt ook terug op andere maatschappelijke gebieden, zoals in de ouderenzorg (waar bejaardenhuizen in de geboden zorg uitgaan van individuele wensen van haar bewoners, ook als deze dement zijn), de jeugdzorg (waar instanties nauw samenwerken om het kind zo goed mogelijk van dienst te zijn) en de dienstverlening door de overheid aan burgers (o.a. via e-government).

Om verschraving van het concept in de Nederlandse context te voorkomen, moeten vo-scholen eerst deze stap van 'omdenken' zetten; de leerling werkelijk centraal stellen, gevolgd door idealiter alle implicaties voor de dagelijkse schoolpraktijk van dien.

Literatuur

Akerlof, G. & Kranton, R. (2002). 'Identity and schooling. Some lessons for the economics of education'. *Journal of Economic Literature*, 40, 1167-2001.

Berggren, H. & L. Trägårdh (2006). *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. [Is de Zweed een mens? Gemeenschap en onafhankelijkheid in het moderne Zweden.] Stockholm: Norstedts Förlag.

Bunar, N., E. Barham & C.J. Pater (te verschijnen). *Market mechanisms in Swedish schooling. An explorative case study of two Swedish municipalities: Gävle and Västerås*. Paris: OECD.

Pater, C.J. (2008). *How the introduction of independent schools and freedom of choice influence the quality of education in Sweden*. Master's Thesis Sociology (master Policy and Consultancy). University of Groningen.

Pater, C.J. & S. Waslander (2009). *Necessary Conditions for a Well-Functioning School Market: Lessons from the Swedish Case*. Paper presented at the RAPPE conference, March 13-14, 2009, University of Geneva.

Waslander, S., C.J. Pater & M. Van der Weide (2010). *Markets in education. An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*. Paris: OECD.

Noten

- 1 Cissy Pater is socioloog en studeerde daarnaast Zweeds als bijvak. Zij woonde en werkte enige tijd in Zweden. Haar afstudeeronderzoek richtte zich op effecten van marktwerking in het onderwijs in een lokale schoolmarkt in Stockholm (Pater, 2008; Pater & Waslander, 2009). Daarna deed zij verder onderzoek op dit terrein voor de OECD (Waslander et al., 2010; Bunar et al., te verschijnen). Voor deze studies bezocht zij verschillende Kunskapsskolan-vestigingen in Zweden en interviewde zij bestuurders, schoolleiders, docenten en leerlingen. Naast haar functie als wetenschappelijk onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut te Amsterdam organiseert Pater studiereizen naar Zweden, o.a. op het thema meer maatwerk in onderwijs. Zij werkt aan een proefschrift gericht op noties van onderwijskwaliteit in Nederland en Zweden. De auteur dankt Joost Mulder voor zijn inbreng in dit artikel.