

Praktisch en Oriënterend onderwijs

Loopbaanleren in de onderbouw vo

Annemarie Oomen

Inhoud

Inleiding	5
Leeswijzer	7
Deel I	
Wat is Praktisch en Oriënterend onderwijs?	9
1. Hoe verloopt de loopbaanoriëntatie van (vmbo) leerlingen?	10
2. Wat is Praktisch en Oriënterend onderwijs?	25
Deel II	
Hoe ziet Praktisch en Oriënterend onderwijs er ideaaltypisch uit?	39
1. Praktisch en Oriënterend onderwijs in modellen	40
2. Praktisch en Oriënterend onderwijs in de praktijk: vier schoolportretten	51
Deel III	
Hoe is de invoering van Praktisch en Oriënterend onderwijs te realiseren?	81
1. De mensen en de organisatie	82
2. De schoolleiding	91
Geraadpleegde literatuur en rapporten	96
Bijlage:	101
1. De checklist leereenheid	102

Colofon

Titel	Praktisch en Oriënterend onderwijs. Loopbaanleren in de onderbouw vo
Auteurs	Annemarie Oomen
Foto's	Kandinsky College, Citadel College, Niekée
Uitgave	APS, Netwerk Praktisch en Oriënterend onderwijs: Utrecht, 2009
Lay-out	APS
Druk	Zet & Print, Naarden

Inleiding

Praktisch en Oriënterend onderwijs is een manier om loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB) te integreren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo). Het kan worden toegepast in de breedste zin: zowel vmbo als havo en vwo.

De vier scholen in het netwerk Praktisch en Oriënterend onderwijs (2006-2009) concentreren zich op het inrichten van het loopbaanleren in het vmbo, in het perspectief van een doorlopende opleiding vmbo-mbo-hbo.

Praktisch en Oriënterend onderwijs noemen we ook wel ‘de derde generatie praktische sectororiëntatie (PSO)’. Sinds 1999 heeft APS in samenwerking met verschillende scholen geleerd van het opzetten en invoeren van twee PSO generaties in het vmbo én van haar evenknie in het derde leerjaar havo en vwo: praktische profieloriëntatie (PPO). Met deze ervaringen en inzichten zijn we steeds beter in staat om LOB vorm te geven in het onderwijs zelf.

Daarnaast zijn er ook actuele vmbo ontwikkelingen die noodzaken tot een derde generatie PSO.

Veel vmbo-scholen zijn er al langer toe overgegaan om in de bovenbouw inter- of intrasectoraal te werken, waarmee deels de oriëntatie op ‘een sector’ vervalst.

Meer recent streven scholen in verschillende samenwerkingsverbanden vmbo/roc én in de experimenten vm2 naar effectieve en efficiënt ingerichte leerroutes. Deze scholen zijn uit op afname van het voortijdig schoolverlaten. Ze willen bevorderen dat meer leerlingen soepel doorstromen naar het vervolgonderwijs, waarna ze met een passende startkwalificatie de arbeidsmarkt bereiken. Op deze scholen bepalen talentenonderwijs en doorlopende leerloopbanen de visie op het onderwijs. Hier ontwikkelt het vmbo zich in de richting van een oriënterende opleiding, waarbij leerlingen terdege worden voorbereid op de gang van zaken en de benodigde attitudes in het mbo plus de arbeidsmarkt.

Juist deze ontwikkeling doet vmbo-scholen beseffen dat de eerste twee leerjaren onderbouw nog belangrijker worden qua brede oriëntatieperi-

ode op de totale wereld van arbeid. Ook om daarbij niet te fixeren op één beslissingspunt, want de leerlingen zullen zich in de toekomst flexibel moeten kunnen bewegen op de arbeidsmarkt. Dat betekent: leerlingen toerusten om in hun leven stappen te kunnen maken, passend bij hun interesses en ontwikkeling. Dus de scholen maken een start met de loopbaancompetenties die de (toekomstige) burgers van de Nederlandse samenleving nodig hebben voor een ongewisse loopbaan in een onvoorspelbare arbeidsmarkt.

De vragen die aan deze brochure ten grondslag liggen zijn driedelig:

- i. Hoe kan het vmbo structureel worden ingericht als een leerroute met leersituaties (praktisch, oriënterend en motiverend) over de totale arbeidswereld die bijdragen aan een succesvolle doorstroom?
- ii. Hoe kan Praktisch en Oriënterend onderwijs er ideaaltypisch uitzien in scholen met een verschillende fase van onderwijskundige en organisatiekundige ontwikkeling?
- iii. Hoe kunnen scholen ontwikkelen naar een bepaald model van Praktisch en Oriënterend onderwijs; welke aanwijzingen zijn er voor de manier waarop scholen zich kunnen ontwikkelen van het ene model naar het andere met behulp van Praktisch en Oriënterend onderwijs?

De antwoorden op deze vragen zijn naast literatuuronderzoek voornamelijk gebaseerd op de ervaringen in een landelijk netwerk van vier scholen in de schooljaren 2006-2009. De scholen zijn bezig met het vormgeven van Praktisch en Oriënterend onderwijs voor hun onderbouw. Twee scholen zijn geopend in 2007 en willen de uitgangspunten in hun nieuwe onderwijs realiseren: Niekée in Roermond en het Citadel College in Lent. De andere twee, Nijmeegse scholen, het Montessori College aan de Berg en Dalseweg en het Kandinsky College locatie Hatertseweg, zijn enthousiast geraakt over de verfrissende benadering van het curriculum en willen sinds 2006 de bestaande situatie daarmee een impuls geven. Deze verschillende motieven en perspectieven zorgen voor levendige discussies onder de deelnemers.

Een introductie op Praktisch en Oriënterend onderwijs is gepubliceerd in *Praktische en Oriënterend onderwijs. PSO in de eerste twee leerjaren van het vmbo: de derde generatie* (Oomen, 2007). In de brochure *Praktische en Oriënterend onderwijs. Achtergronden voor een derde generatie praktische sec-*

tororiëntatie (Oomen, 2008) zijn we dieper ingegaan op de uitgangspunten, belichtten we actuele beleidsontwikkelingen en wierpen een kritische blik op ons onderwijs, specifiek op het vmbo. Verder bevat deze publicatie een observatie van de nieuwe generatie jongeren en principes voor nieuwe leeromgevingen.

Leeswijzer

In deze derde publicatie richten we ons wederom op schoolleiders en onderbouwcoördinatoren. Wij willen hen informeren en inspireren tot de mogelijkheid om in projectvorm of in het curriculum leersituaties te creëren met een gerichte begeleiding, zodat leerlingen een duidelijk, realistisch beroepsbeeld vormen en zich bewust worden van de eigen mogelijkheden en wensen, om tot een gefundeerde en soepele doorstroming naar de bovenbouw vmbo en verder te komen.

In het eerste deel van deze publicatie is de vraag: wat is Praktisch en Oriënterend onderwijs? Na uitgebreid te hebben stilgestaan bij loopbaanprocessen en -gedrag van leerlingen gaan we in op het ontwikkelde concept, om deze keer de loopbaanpremissen te preciseren. We zetten hierbij de kernelementen uiteen: 'arbeidsgebieden', 'onderwijzen is leren, leren is onderwijzen' en 'Emotioneel Sterk'.

Het tweede deel van deze publicatie belicht de vraag: hoe ziet Praktisch en Oriënterend onderwijs er ideaaltypisch uit? Ieder van de vier netwerk-scholen presenteert in een schoolportret hoe zij het concept Praktisch en Oriënterend onderwijs realiseert. In een analyse beschouwen we welke kenmerken wezenlijk zijn voor het vormgeven van het concept Praktisch en Oriënterend onderwijs, refererend aan een onderwijskundig/organisatiekundig model. Dat denken vormt de inleiding voor het tweede deel.

Het derde deel gaat in op de vraag: hoe is de invoering van Praktische en Oriënterend onderwijs te realiseren? Hier geven we weer hoe we de afgelopen tijd in en met de scholen aan de slag zijn gegaan. De aspecten en de rolverdeling in de implementatie, vanuit het perspectief van schoolleiding en coördinatie, vormen hier het tweede, belangrijke aandachtsgebied.

Gelijktijdig met deze derde publicatie verschijnt de brochure: *Praktisch en Oriënterend onderwijs. (Loopbaan)leren op basis van arbeidsgebieden en een krachtige leeromgeving*. Hierin vindt u specifieke aanwijzingen voor de realisatie van loopbaanleren door de docenten.

Annemarie Oomen
Mei 2009

Deel I

Wat is Praktisch en Oriënterend onderwijs?

I. Hoe verloopt de loopbaanoriëntatie van (vmbo) leerlingen?

Algemeen aanvaard is de gedachte dat het bij loopbaanoriëntatie niet gaat om één bepaalde keuze op één bepaald moment. Het gaat om een reeks van kleine en grote keuzen die uiteindelijk uitmonden in een beslissing voor dat moment. Deze processen spelen zich af in een persoon en zijn slechts gedeeltelijk zichtbaar.

Algemeen aanvaard is ook de gedachte dat het mogelijk is van buitenaf deze processen te versnellen, te verbreden en te verdiepen.

Maar er is geen algemeen aanvaarde theorie over het verloop van loopbaanprocessen. De theoretici lijken het wel eens te zijn over de factoren die een rol spelen zoals sekse, milieu, intelligentie, interesses, waarden, omgeving, conjunctuur. Echter, zij benadrukken het belang en de werking van de factoren verschillend.

In dit hoofdstuk presenteren we een opvatting over het verloop van loopbaanprocessen waarin de verschillende opvattingen vanuit psychologie, sociologie en economie zijn samengebracht. We belichten voornamelijk de fase van de leerling in het voortgezet onderwijs. Voor het loopbaangedrag van leerlingen pogen we een aantal verklaringen te geven.

Het loopbaanproces

Subjectieve zelfbeelden ↔ subjectieve wereldbeelden

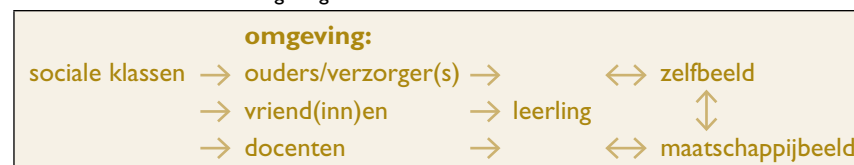
In het voortgezet onderwijs is iedere leerling, maar niet altijd waarneembaar, op zoek naar het antwoord: 'wat wil ik worden?', 'wie wil ik zijn?'. Aan de ene kant door het stellen van zelfbeeld-vragen: wie ben ik, wat kan ik, wat vind ik leuk? Daarmee vormt de leerling zich subjectieve beelden met kennis en waardering van zichzelf. 'Zelfbeelden', in meervoud, omdat de leerling in zeer verschillende contexten daar ervaringen en kennis mee opdoet. Aan de andere kant vormt de leerling zich subjectieve maatschappijbeelden met kennis en waardering van arbeid, banen, beroepen en opleidingen. Deze twee kanten toetst de leerling regelmatig aan elkaar: is dit iets voor mij?

Invloed van de omgeving

De subjectieve zelfbeelden en de subjectieve maatschappijbeelden ontstaan in een sociale omgeving. Ouders, vriend(inn)en en docenten beïnvloeden in verschillende mate de beeldvorming. De invloed van de ouders is groter dan de invloed van de school.

Iedere beïnvloeder brengt vaak onbewust de waarden en normen van de sociale klasse waarin hij¹ leeft over op de leerling.

Invloeden van de omgeving



De invloed van de omgeving is niet dwangmatig. Stel het u meer voor als een proces waarbij het blikveld van de leerling selectief gericht wordt op bepaalde mogelijkheden: een socialisatieproces. De leerling neemt dát over wat door de omgeving van belang wordt geacht.

Zone van acceptabele alternatieven

Dit socialisatieproces begrenst de potentiële mogelijkheden, affiniteiten en aspiraties van de leerling op verschillende fronten. Hoe wordt bijvoorbeeld de rol van de man en vrouw gezien, wat zijn typisch mannen- respectievelijk vrouwenberoepen? Met welke beroepen 'maak je het' en welke beroepen hebben juist een te laag aanzien? Welke en hoeveel onderwijskwalificaties (diploma's) zijn gewenst? Dit staat vaak in relatie met de inspanning en investering, zoals aantal jaren onderwijs, financiële consequenties, die dit vraagt van leerling en ouders.

Kortom: dat wat in de eigen sociale klasse gangbaar is, bepaalt voor de leerling de acceptabele grenzen op het terrein van de geslachtsrol, het beroepenprestigeniveau en de onderwijsinspanning. Daarmee sluit de leerling al een groot aantal opleidingen en beroepen uit. Wat rest is een zone van voor hem acceptabele (beroepen)alternatieven.

¹ Voor de goede orde merken we op dat in deze brochure de mannelijke vorm wordt gebruikt. Vanzelfsprekend dient u niet alleen 'hij', 'zijn', maar ook een 'zij' 'haar', enzovoort te lezen.

In het voortgezet onderwijs

Al op jonge leeftijd start bij de leerling de vorming van het subjectieve zelfbeeld en maatschappijbeeld, het socialisatieproces en de daarmee gepaard gaande vorming van de zone van acceptabele alternatieven. De leerling komt dus niet blanco in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De leerling heeft dan al een bepaald beeld van zichzelf ontwikkeld, zeker op het terrein van de geslachtsrol. Daarna ontwikkelt zich bij de leerling een sterk besef van de eigen sociale klasse. Sommige leerlingen zijn hiermee bezig als ze in het voortgezet onderwijs komen, bij anderen komt dit later op gang.

Vroeger of later in het voortgezet onderwijs is iedere leerling vooral gespitt op het ontdekken van zijn unieke interesses, capaciteiten en waarden. Daarmee heeft hij opnieuw criteria in handen om beroepen te beoordelen of beter gezegd uit te sluiten.

Tijdens het voortgezet onderwijs ontwikkelt de leerling een bepaalde notie over wie hij wil zijn in de toekomst en beoordeelt welke rollen, activiteiten en prestige overeenkomen met zijn beeld van wie hij probeert te worden. Een leerling oriënteert zich in het voortgezet onderwijs niet op alle beroepen, maar voornamelijk op die beroepen die hij als acceptabele alternatieven beschouwt. Deze vormen de grens van het ideale en realistische beeld dat de leerling van zichzelf en de beroepenwereld heeft.

Pas tegen de tijd dat een leerling concreet moet gaan zoeken naar een vervolgopleiding of een baan, wordt de leerling zich meer bewust van de toegankelijkheid van een vervolgopleiding of beroep. Dan gaan barrières als beperkte plaatsingsmogelijkheden, de inspanning om een opleiding te volgen en te voltooien, pas leven.

Leerlingen gaan vaak niet tot het uiterste om een geprefereerde optie te realiseren, maar sluiten compromissen. Daarbij wordt de beroepsinteresse (vakkeninteresse) als eerste ingeleverd, dan pas het prestigeniveau (diploma) en de geslachtstypering als laatste.

Het sluiten van compromissen gaat ook door in de verdere loopbaan.

Keuzegedrag

Een beschrijving van het loopbaanproces van leerlingen in de fase van het voortgezet onderwijs is niet voldoende om het gedrag van leerlingen bij keuzen te begrijpen. In deze paragraaf gaan we op een aantal factoren

nader in: sekse, eisen van het onderwijs, milieu, etniciteit, 'locus of control' en de behoefte aan loopbaanbegeleiding.

Dubbel toekomstperspectief

Er zijn verschillen tussen de toekomstbeelden van jongens en meisjes. Jongens beschouwen zichzelf als toekomstig kostwinner. Voor de meeste meisjes speelt het 'dubbel toekomstperspectief': beroepsbeoefenaar en moeder. Sommigen zien werken als een leuke en nuttige vulling tot ze trouwen of kinderen krijgen. Een vulling die weer moeiteloos is op te pakken als de kinderen minder of geen zorg meer vragen. Zelfs als deze toekomstbeelden in evenwicht zijn, dan nog heeft deze denkwijze ingrijpende gevolgen voor de manier waarop meisjes tegen een opleiding, beroep en carrière aankijken. Het 'dubbel toekomstperspectief' is en blijft realiteit, maar de denkwijze is achterhaald. Beide kunnen het andere keuzegedrag van meisjes mede verklaren.

In een recente OECD publicatie (2008) *'Trends Shaping Education'* vormt met name de toename van het aantal vrouwen aan het arbeidsproces aanleiding om onderwijsgevendend voor te leggen meisjes daar eerder en beter op voor te bereiden dan nu het geval is.

Planningsmoment

Verschillen in loopbaangedrag van zowel jongens als meisjes hangen ook samen met de gevolgde leerroute. Het vmbo stelt leerlingen snel voor een planningsmoment. Aan het eind van het tweede of derde leerjaar moeten deze leerlingen een keuze maken voor een sector en vakkenpakket. Deze keuze heeft min of meer invloed op hun doorstroom- en beroepsmogelijkheden.

Al eerder hebben we geconstateerd dat in scholen wordt aangenomen dat het planningsmoment met stelselkeuzen die een school de leerling voorlegt, parallel lopen met of dienstbaar zijn aan het loopbaanproces van de leerling. Echter, de inrichting van het stelsel respectievelijk van de school correspondeert niet met het loopbaanproces van de leerlingen (Oomen, 2005). Een factor die dit versterkt is het feit dat de meeste scholen met de geboden LOB de leerling vooral voorbereidt op het planningsmoment in het stelsel, ten dienste van de school.

Bovendien: het vormen van zelfbeelden en maatschappijbeelden is op dat moment nog volop in ontwikkeling bij de leerling en is eigenlijk geen basis voor een 'verantwoorde' keuze. Dit planningsmoment stelt de leerling, maar ook de begeleider voor een bijna onmogelijke opgave. Het dwingt de leerling om terug te vallen op de eigen interesses en de voornaamste informatiebronnen: ouders, vriend(inn)en, adviezen van docenten. Deze informatie is slechts richtinggevend bedoeld, maar leidt vaak tot een keuze die sterk milieu- en seksespecifiek gekleurd is en overeenkomt met opvattingen in de naaste omgeving.

Veelvuldig corrigeert een leerling de sectorkeuze na het behalen van een vmbo-diploma, omdat het loopbaanproces niet stilstaat. De waaier aan uitstroombestemmingen van vmbo gediplomeerden is opzienbarend. De rendementscijfers van het mbo tonen echter, dat ook de nieuwe keuze vaak niet succesvol is (OCW, 2008).

Anticiperen op de arbeidswereld en arbeidsmarkt

Door planningsmomenten en door eisen te stellen aan het gedrag en de houding van de leerling bepaalt het onderwijs zijn of haar toekomst- en handelingsperspectief. De arbeidswereld is in de beleving van de leerling nog ver weg en speelt hierbij een ondergeschikte rol. Naarmate de overgang naar de arbeidsmarkt dichterbij komt zou je verwachten dat de leerling de arbeidswereld en arbeidsmarkt meer betreft bij het keuzeprocess. Dat is echter niet het geval. Niet alleen omdat de arbeidswereld onzichtbaar, onduidelijk, onoverzichtelijk en ontoegankelijk is. De verklaring voor dit gedrag hangt in belangrijke mate samen met de leefstijl in het eigen milieu, die weinig betekenis verleent aan deze zaken. Maar de achtergrond daarvoor verschilt aanmerkelijk.

Lagere sociaaleconomische milieus kennen een leefstijl die bepaald wordt door een al dan niet adequaat reageren op feiten en gebeurtenissen ook in de werksituatie. Daarbij bestaat het gevoel dat men weinig tot geen invloed kan uitoefenen op deze situaties².

² Er is echter hoop voor de jongere zélf. De invloed van de sociaaleconomische positie op de schoolprestaties – belangrijke basis voor loopbanen in het onderwijs – is vooral tijdens de basisschoolperiode sterk en wordt gedurende het voortgezet onderwijs zwakker (Dronkers 1997; Veenstra 1999). Ander onderzoek toont aan dat een- tot tweederde van de 'risicogroep jongeren' in staat is 'een levenstraject met risico om te draaien in een traject dat veerkracht (resilience) manifesteert' (Benard, 1997).

Middenklassen en hogere sociaaleconomische milieus kennen een leefstijl van passieve anticipatie. Zij volgen het voor hun milieu vanzelfsprekende, algemeen kwalificerende onderwijstraject. Door nog lange tijd verschillende mogelijkheden open te houden, anticiperen zij op nog onvoorziene ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

In alle milieus is uiteindelijk de beroepswens even afhankelijk van toeval. Maar een leerling die afkomstig is uit de middenklasse of sociaaleconomisch hogere milieu heeft als lid van die groep een garantie voor de 'minimum-sport' waarop hij de sociale ladder mag en kan betreden.

Etniciteit

Leden van een etnische minderheid daarentegen hebben bijna altijd minder kansen en meer problemen op de arbeidsmarkt en komen terecht op de laagste sporten van de sociale ladder.

Het socialisatieproces verloopt bij allochtone leerlingen waarschijnlijk identiek in vergelijking met autochtone leerlingen, behalve dat hun ouders/verzorger(s) veelal refereren aan een niet Nederlandse situatie. Daarmee worden andere kennis en opvattingen over onderwijs, beroepen, arbeidsmarkt, samenleving en hun onderlinge relatie overgebracht. Als leerling krijg je dan bijvoorbeeld overgedragen dat het verstandig is zo snel mogelijk een baan en inkomsten te verwerven. Of het prestige van een beroep wordt afgemeten aan een andere samenleving, waarmee bovendien rekening moet worden gehouden in verband met een eventuele remigratie. Het rechtzetten van misverstanden en misopvattingen bij leerling en ouders/verzorger(s) wordt zowel bemoeilijkt door de taalbarrière als het wantrouwen van deze groep door minder goede ervaringen met de Nederlandse samenleving.

Wie als begeleider te maken heeft met allochtone leerlingen, weet ook dat er behoorlijke verschillen zijn tussen allochtone leerlingen onderling, waardoor het onmogelijk is te spreken over de allochtone leerling. Een Aziatische leerling is onvergelijkbaar met een Surinaamse leerling. Een Marokkaans meisje uit het Berbergebied is niet te vergelijken met een Bulgaars meisje uit Sofia. Een derde generatie leerling verschilt aanmerkelijk van een leerling die nog maar net in Nederland is.

Met name de overgang naar de arbeidsmarkt brengt voor een allochtone leerling problemen met zich mee, getuige de grote werkloosheid onder

allochtone jongeren. Sommige auteurs leggen als verklaring hiervoor de nadruk op het racisme van werkgevers. Of op de structuur en werking van de arbeidsmarkt, waar de laagst geschoolden genoeg moeten nemen met de laagst betaalde banen. Het is een open deur om te zeggen dat juist voor deze leerlingen loopbaanbegeleiding wenselijk en noodzakelijk is, maar een adequate en bruikbare methodiek is moeilijk te vinden.

Locus of control

Het gevoel dat men zelf geen, weinig of veel invloed uit kan oefenen op de eigen situatie, wordt 'locus of control' genoemd. In de paragraaf over anticiperen op arbeidswereld en arbeidsmarkt gaven we al aan dat in de verschillende milieus over 'het zelf invloed hebben' anders gedacht wordt. Als men meer het idee heeft dat situaties en keuzen bepaald worden door invloeden van buitenaf spreekt men over 'externe locus of control'. Dit in tegenstelling tot hen die menen wel degelijk zelf invloed te kunnen uitoefenen: 'interne locus of control'. Het vaak onbewuste idee, geen invloed te hebben op de eigen loopbaan en de keuzen die daarin gemaakt moeten worden, werkt ook door in het keuzegedrag van een leerling. Het kan een verklaring zijn voor de soms tweeslachtige houding van leerlingen tegenover loopbaanbegeleiding en loopbaanbegeleiders. Aan de ene kant doen ze geïnteresseerd mee en willen hulp bij hun keuzeproses. Aan de andere kant schuiven leerlingen het bewust maken van keuzen voor zich uit en houden de begeleiders op een afstand.

Begeleidingsbehoefte

Een andere verklaring voor dit tweeslachtig gedrag van de leerling vormen de verschillen in begeleidingsbehoefte. Alle leerlingen blijken de aandacht voor loopbaankeuzen nodig te vinden, maar willen wel een verschillende aanpak. Leerlingen met een positieve schoolbeleving willen aandacht voor dit onderwerp als zij daar zelf om vragen. Zij hebben genoeg aan een hint van de docent of mentor om daarna zelfstandig aan de slag te gaan. Leerlingen met een negatieve schoolbeleving willen altijd aandacht voor loopbaanbegeleiding en dan binnen de vakles, door de docent, die hun problemen met keuzen moet oplossen.

Onderzoek naar loopbaanprocessen

De laatste jaren neemt het onderzoek naar loopbaanprocessen van leerlingen in het voortgezet onderwijs en met name het vmbo enorm toe (o.a. Boer, 2003, 2009; Oomen & Goris, 2004; Kuijpers e.a., 2006; Meijers e.a., 2006). Dit gebeurt onder invloed van de Lissabon-agenda die vraagt dat ook in Nederland het aantal voortijdig schoolverlaters wordt teruggedrongen, waarbij de overheid een nadruk legt op het maken van 'goede' keuzen. Temeer als blijkt dat "een verkeerde studiekeuze en het gebrek aan inzicht in opleidingen en beroepen" de voornaamste oorzaken zijn van schooluitval (ROA, 2009).

De goede keuze

Colley (2004) is uiterst kritisch over het overheidsscenario dat loopbaankeuzen idealiter voorstelt als een lineair proces met een technische, rationale formule:

perfecte informatie + loopbaancompetenties = succesvolle uitkomst

Den Boer (2009) levert fundamentele kritiek op de achterliggende vooronderstelling dat 'degene die moet kiezen zo volledig mogelijk geïnformeerd wordt, opdat hij op basis daarvan alle alternatieven kan afwegen en daaruit de best keuze kan maken.' Die kritiek is dat "bij het maken van rationale keuzen irrationele processen een belangrijke rol spelen; volledige geïnformeerdeheid een praktische illusie is; het is bovendien inefficiënt; de houdbaarheid van de beschikbare informatie beperkt is; opleidings- en beroepskeuze niet een eenmalig maar een levenslang proces is." (ibid: pagina 10 en 11.)

Tom Luken (2009) valt Colley ook bij: van 'de goede keuze' gaan een aantal misleidende suggesties uit. Namelijk dat er één oplossing is: elk potje dient zijn dekseltje te vinden; het loopbaanproces wordt statisch voorgesteld waarbij het proceskarakter en de invloed van de omgeving wordt ontkend. En een wel erg actuele en ook ongewenste suggestie: bij de 'goede' keuze is aanpassen aan veranderende omstandigheden uit den boze.

Tenslotte hebben we er eerder op gewezen dat de uitdrukking 'goede' of 'verkeerde keuze' refereert aan het *economisch* rendement, maar negeert

dat er ook *leer-* en/of *sociaal* rendement is dat verweven is met de loopbanen van jongeren (Oomen, 2007b).

Onderzoek naar loopbaanprocessen is in Nederland nu (nog) vaak incidenteel onderzoek. Voor grootschalig, longitudinaal onderzoek moeten we in het buitenland te rade gaan.

Colley (2004) brengt op basis van diepte- en grootschalig onderzoek naar voren dat de realiteit van loopbaankeuzen:

- eerder rommelig dan ‘klip en klaar’ is;
- vaak evenveel beïnvloed door toeval als door planning;
- gehinderd of mogelijk gemaakt door de ‘actiehorizon’ van een individu (de keuzes die hij voor zichzelf mogelijk acht);
- sterk beïnvloed door sociale structuren zoals klasse, geslacht en ras.

Beroepsidentiteit

Colley rapporteert ook over hoe jongeren hun loopbaankeuzen ervaren: veelal zijn ze niet vrij in het kiezen van hun loopbaanbestemming³. Hetzij door (loopbaan)begeleiding dan wel falen op een vervolgopleiding moeten jongeren hun aspiraties verlagen. Verder onderzoek wijst uit dat jongeren in een dergelijk geval tenderen hun ervaringen te reconstrueren als een positieve keuze: “een baan die mij past”. En zij vervolgt: “Their career transition does not end upon entry to a two- or three-year course, but the whole of that course may be seen as a period of transition. Students not only reconstruct the occupation as ‘one that is right for me’, but they also have to reconstruct themselves as ‘the right person for the job’.”

Een studie zien ‘als een overgangsfase’ staat lijnrecht tegenover een definitieve studiekeuze zoals de overheid die nu projecteert. En verklaart ook onder meer het toenemende ‘trail and error’ gedrag wat mondiaal te zien is. Met name jongeren die opgegroeid zijn in hoogconjunctuur zijn er gewend aan geraakt dat ze alles kunnen krijgen. Gaat er iets niet of gaat er iets stuk? Binnen afzienbare tijd is er wel een nieuwe aangeschaft of geregeld door een van de ouders.

Een ander belangrijke notie in Colley’s inzicht en belangrijk in het ver-

³ Hier wordt niet bedoeld wat veel in het vmbo te horen valt: “leerlingen kiezen niet voor vmbo maar komen er terecht”, maar het is er wellicht op van toepassing.

band van de doorlopende opleiding vmbo-mbo-hbo is, dat een loopbaankeuze dan niet simpelweg een ‘match’ is tussen de persoon en de omgeving, bezegeld met het traditionele loopbaanadvies-gesprek en het geven van informatie. Nee: het leren zélf wordt dan de loopbaanoriëntatie: het proces van een andere persoon worden, van het ontwikkelen van een identiteit waarmee je lid kunt worden van de beroepsgemeenschap (cop: community of practice) waar je in terecht bent gekomen. Vandaar: loopbaanleren.

De juiste sociaaleconomische achtergrond, enzovoort, kan daar zeer behulpzaam bij zijn, maar is niet voldoende. Tijdens de opleiding moeten jongeren, zo blijkt, bepaalde interesses en competenties nog omvormen naar de beroepscompetenties.

Welke consequenties heeft dit alles voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en dan met name het vmbo?

Colley waarschuwt voorzichtig te zijn met het interpreteren van positieve keuzepercepties als jongeren eenmaal een bepaald loopbaanpad zijn ingeslagen. Dat zou wel eens een psychologische bescherming kunnen zijn die jongeren retrospectief construeren als reactie op krachtige, structurele tegenvallers tijdens hun keuzes in een eerdere fase.

Dergelijke inzichten over loopbaangedrag van jongeren zijn nog nauwelijks doorgedrongen tot Nederland: de overheid, intermediairs en scholen.

De opgaven voor loopbaanoriëntatie

Voor we overgaan tot de wijze waarop we dergelijke inzichten verwerken in Praktisch en Oriënterend onderwijs, willen we aandacht besteden aan de veranderingen die er zijn in de aard van werken in de 21ste eeuw.

De veranderende wereld van arbeid en banen

De wereld van arbeid heeft een radicale en systematische verandering ondergaan.

- Beroepen waren redelijk stabiel door de tijd. Nu verdwijnen oude beroepen en komen er in een rap tempo nieuwe bij. En het werk met eenzelfde beroepsnaam is redelijk anders dan een aantal jaren geleden

en blijft veranderen (Savickas, 2005a, Vreeburg & de Vries, 2008).

Ontwikkelingen in de informatie- en communicatietechnologie en globalisering zijn hier de aanstichters. Ze leiden naar een kenniseconomie en diensten- of informatiemaatschappij met verdwijnende en nieuwe mogelijkheden die zich niet langer laten dwingen in de vmbo-sectoren, -afdelingen of in een specifieke leerweg/programma.

Deze ontwikkelingen maken ook dat voor de huidige leerlingen (en vele volwassenen) beroepen onherkenbaar, onzichtbaar, onbegrijpelijk en ontoegankelijk zijn en er vrijwel geen binding is met arbeid.

Dit alles versterkt onze inziens de noodzaak om te werken aan een manier van onderwijs geven waarin alle leerlingen zich kunnen oriënteren op de totale arbeidswereld. Hiermee worden de leerlingen beter toegerust om die richting te kiezen waarin zij de grootste kans van slagen hebben in de toekomst.

Ook bij het op zoek gaan naar banen en in banen zelf zijn ingrijpende veranderingen te constateren:

- Was voorheen het zoeken van werk een lokale activiteit, nu is dat uitgebreid tot een nationale en zelfs internationale exploratie (Herr, 1999).
- Waar een loopbaan eens een eenmalige commitment leek aan één beroep en baas, is het nu een levenslange deelname aan en in verschillende levensrollen (Collin & Young, 2000).
- Organisaties, waaronder onderwijsinstellingen, werden verondersteld individuen te begeleiden bij hun loopbaanpad. Nu wordt bij individuen een grotere individuele verantwoordelijkheid voor de eigen loopbaan verondersteld (Krumboltz, 1998).
- Tegelijkertijd is de beroepsbevolking enorm divers, met een variëteit aan culturele achtergronden.

Een levenslange loopbaan

Het gecombineerde effect van deze veranderingen zet een aanzienlijke druk op toekomstige werknemers. Tegen deze arbeidsmarkt context, wordt loopbaanoriëntatie steeds complexer. Bijvoorbeeld ook omdat op het persoonlijk vlak levenspartners rekening moeten gaan houden met de loopbaan van hun partner.

Overigens is het niet enkel 'kommer en kwel' voor de (toekomstige)

werkende. Veel bedrijven zijn naarstig op zoek naar strategieën om hun personeel binnen te krijgen en ook te houden. Zo moeten om die reden bijvoorbeeld senior-leidinggevenden in bedrijven zich laten bijscholen om de nieuwe werknemers te 'boeien en binden'.

Vandaag de dag vraagt de arbeidsmarkt een levenslange verbintenis om kennis, inzichten te verwerven: kennis gaat maar vijf jaar mee: Lifelong Learning. En het verwerven van 'loopbaancompetenties': vaardigheden en attitudes om geïnformeerd te raken en te blijven, het vertrouwen en flexibiliteit te hebben binnen een context van snelle veranderingen en toenemende diversiteit: Lifelong Career Guidance (OECD, 2004; Borghans, 2008).

Vijf loopbaancompetenties, (Kuijpers e.a., 2003, 2006)

Kwaliteitsreflectie:	Beschouwing van capaciteiten die van belang zijn voor de loopbaan. Het gaat hier om het reflecteren op aanwezige competenties. <i>Op zoek naar het beste in je zelf: wat zijn jouw hoofdlijnen?</i>
Motievenreflectie:	Beschouwing van de wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan. <i>Wat doet je stilstaan? Wat brengt je in beweging?</i>
Werkexploratie:	Onderzoek van werk en mobiliteit in de loopbaan. De oriëntatie op het inzetten van werkcompetenties staat hierin centraal. <i>Wat zijn voor jou de uitdagende ontwikkelingen en waarden in dit werk?</i>
Loopbaansturing:	Loopbaangerichte planning en beïnvloeding van het leer- en werkproces. Het gaat hierbij om het plannen van en het onderhandelen over de ontwikkeling en het inzetten van werkcompetenties voor de loopbaan. <i>Van nadenken overgaan tot actie</i>
Netwerken:	Contacten opbouwen en onderhouden op de interne en externe arbeidsmarkt gericht op loopbaanontwikkeling. <i>Hoe maak je contact en hou je dat?</i>

Colley (2004) vraagt zich, met verwijzing naar Engels en Amerikaans onderzoek, af of het allemaal zo radicaal verandert voor iedereen. Zij observeert bijvoorbeeld een grote groei in beroepen met beperkte scholing als kapper, magazijnbediende. Bestaat er zoiets als objectieve noden van de maatschappij, vraagt zij zich af. “Misschien hebben in feite verschillende sociale klassen, verschillende subjectieve belangen binnen een context van ongelijke machtsrelaties – waar aan de noden van sommige groepen meer volledig wordt tegemoet gekomen dan anderen.”

Desalniettemin constateert de OECD in 2008 dat de veranderende wereld van arbeid en banen een belangrijk gegeven is dat sterk van invloed zal zijn op het toekomstig onderwijs. Ze wijst hierbij op drie belangrijke trends wereldwijd:

- Het leven lijkt minder gedomineerd door werk.
- Er is een grote toename van tijdelijke ten opzichte van vaste dienstverbanden.
- Vrouwen nemen meer deel aan het arbeidsleven, maar ze blijven minder verdienen.

De beschouwingen en vragen van de OECD bij elke trend zijn, onzes inziens, zeer de moeite waard en blijven staan, ondanks de economische crisis.

Loopbaanleren

Momenteel is de term ‘loopbaanleren’ gangbaar onder lectoren die zich bezighouden met keuze-, loopbaanprocessen of de pedagogiek in de beroepskolom.

Met loopbaanleren wordt bedoeld wat we hierboven aanhalen bij Colley’s inzicht: “een loopbaankeuze is niet meer simpelweg een ‘match’ tussen de persoon en de omgeving, bezegeld met het traditionele loopbaanadviesgesprek en het geven van informatie. Nee: het leren zélf wordt dan de loopbaanoriëntatie: het proces van een andere persoon worden, van het ontwikkelen van een identiteit waarmee je lid kunt worden van de beroepsgemeenschap waar je in terecht bent gekomen.”

Meijers (2008) redeneert, op weg naar de definiëring, vanuit de ontwikkeling van een industriële samenleving naar een kenniseconomie en de

gevolgen voor kwalificeren en beroepsvorming. Hij definieert loopbaanleren als “de begeleiding die identiteitleren en het leren richting te geven aan de eigen (leer)loopbaan mogelijk maakt. Dat is pas mogelijk wanneer de leerling een interne en externe dialoog kan voeren. Het doel van beide nauw verbonden dialogen is het ontdekken van het eigen levensthema en het leggen van de relatie van dit levensthema en specifieke vakbekwaamheidseisen. Een dergelijke relatie kan alleen gelegd worden op basis van concrete ervaringen met beroepsarbeid. Het gevolg daarvan is dat de begeleiding niet marginaal is maar volledig geïntegreerd moet worden in alle leerprocessen.” (ibid: pagina 12-14.)

Den Boer (2009) redeneert op weg naar de definiëring zowel vanuit de maatschappelijke als persoonlijke betekenis van keuzeprocessen en komt tot zelfde noties. Hij benadrukt het belang van de verwerking van de ervaring. Waar Meijers c.s. praat over ‘kerndilemma’s’, gebruikt Den Boer de term ‘grenservaringen’. “Grenservaringen zijn ervaringen waarin het individu geconfronteerd wordt met de grenzen die de buitenwereld aan hem stelt. Alleen als het individu met deze grenzen geconfronteerd wordt, wordt de leerervaring aan het ik gekoppeld. Die ervaringen (die het zelf ter discussie stellen) zijn serieuze ervaringen die de persoon raken.” (ibid: pagina 15.) Zijn formule luidt: ‘grenservaring x verwerking = beroepsidentiteit’ en leidt tot betere ‘zelfsturing ten aanzien van arbeid’.

Zowel Meijers als Den Boer gebruiken de term ‘arbeidsidentiteit’ in tegenstelling tot ‘beroepsidentiteit’. Meijers om leerlingen niet te hechten aan een bepaald beroep maar aan een deel van de arbeidsmarkt, arbeidsgebieden, waarin gewerkt wordt aan het oplossen van een fundamentele menselijke behoefte en zo employability te bewerkstelligen. Den Boer kiest er voor omdat de leerling in het vmbo, zijn lectoraat perspectief, nog moet uitvinden hoe elementen van de beroepsidentiteit van een of meerdere werkgemeenschappen hem raken, (ibid: pagina 19).

Meijers c.s. (Kuijpers, 2006) komt tot de conclusie dat in de schoolorganisaties, instrumenten, technieken of bepaalde functies niet de wezenlijke sleutel vormen tot loopbaanleren. De sleutel is: de loopbaandialoog op school en in de praktijk. Den Boer gaat de komende jaren op zoek naar onder meer de loopbaangerichte leeromgeving.

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding integreren in het onderwijs

Met Praktisch en Oriënterend onderwijs willen we loopbaanleren realiseren door een onderwijsconcept met loopbaan-randvoorwaarden. Zo willen we leerlingen in staat stellen meer en beter gefundeerde afwegingen te leren maken in hun loopbaan.

De leerling oriënteert zich op de eigen loopbaan:

- via het curriculum door een herordening van de leerstof in arbeidsgebieden;
- waarbij leersituaties gecreëerd worden die aan vijf criteria voldoen;
- met gerichte begeleiding in 'Emotioneel Sterk', die tevens voor vraagsturing zorgt.

Met Praktisch en Oriënterend onderwijs beogen we loopbaanoriëntatie en -begeleiding de motor van het onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te maken.

In te veel scholen is LOB een marginaal gebeuren: een methode in het mentoruur of het vak LLB aan het eind van de dag. (Leren, Loopbaan en Burgerschap, verwijzend naar het gelijknamige document: Blokhuis, 2007.) Of de school doet aan loopbaanleren met (studie) loopbaangesprekken die in de praktijk uitsluitend studievoortgangsgesprekken blijken te zijn, waarin de opleidingsdoelen centraal staan (Winters, 2008; Luken, 2009).

In de vmbo-onderbouw oriënteren we ons op talenten, in brede zin. Dat wordt ingegeven door de onderbouw voortgezet onderwijs en de ontwikkelingsfase van de leerling met de grotere gerichtheid op exploratie van de totale wereld van arbeid en de eigen talenten dan, in vergelijking met bovenbouw vmbo en mbo: op 'beroepsidentiteit-vorming' en gerichtheid op de te ontwikkelen competenties. Althans als dat past in de oriëntatie van de leerling.

2. Wat is Praktisch en Oriënterend onderwijs?⁴

Praktisch en Oriënterend onderwijs is een andere benadering en aanpak van het onderwijs in de eerste twee leerjaren van het vmbo.

De leerling onderzoekt de maatschappij op een *praktische* wijze: als nieuwsgierige vragensteller, door op iets af te stappen, door als teamlid creatief te denken, uit te voeren en effectief bij te dragen aan proces en resultaat. Hij *oriënteert* zich op de maatschappij als werk- en leefgemeenschap én op de wijze waarop hij eigen talenten en competenties wil inzetten. Dit onderwijs wil leerlingen *motiveren* om leren en werken te zien als middel om alles uit het leven te halen wat er in zit.

Het doel van Praktisch en Oriënterend onderwijs

De leerling onderzoekt op *praktische* wijze (on)bekende activiteiten in de totale wereld van de arbeid, *oriënteert* zich op de benodigde en eigen competenties en is *gemotiveerd* om het onderwijs erna te volgen als een middel om de eigen passie en doelen in het leven te realiseren.

Praktisch en Oriënterend onderwijs heeft drie middelen tot haar beschikking:

- Arbidsgebieden: als eenheden in de totale wereld van de arbeid en waarin de kerndoelen geclusterd worden.
- Leersituaties die aan vijf criteria voldoen om 'praktisch, oriënterend en motiverend' te realiseren. Deze leersituaties duiden we ook als 'Onderwijzen is leren, leren is onderwijzen': waarmee we de leergemeenschap bedoelen die leerlingen, docenten en leiding vormen.
- Emotioneel Sterk: een 'thuisbasis' om met leerlingen aan hun zelfvertrouwen te werken én als bron voor maatwerk en vraagsturing in het geboden onderwijs.

⁴ Dit hoofdstuk vormt een bewerking van hoofdstuk 1 in "Praktisch en Oriënterend onderwijs. Achtergronden voor een derde generatie praktische sectororiëntatie" (Oomen, 2008).

Arbeidsgebieden

Er zijn tegenwoordig verschillende manieren toegestaan om het aanbod in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te ordenen. Gebeurde dat voorheen vooral in vakken, sinds een aantal jaren mag het ook anders. Praktisch en Oriënterend onderwijs organiseert het onderwijsaanbod grotendeels in zogenoemde arbeidsgebieden die de maatschappelijke werkelijkheid weerspiegelen.

De veertien arbeidsgebieden, gerangschikt naar de primaire, secundaire en tertiaire arbeidsdeling, zijn in 1991 geïntroduceerd door Wijers:

Primaire levensbehoeften	Middelen	Randvoorwaarden
A. voeding; B. gebouwen; C. kleding; D. gezondheid & zorg;	E. natuurlijke omgeving; F. energie & grondstoffen; G. gebruiksvoorwerpen & apparaten; H. infrastructuur & transport;	I. informatie & communicatie; J. opvoeding & onderwijs; K. staat en veiligheid; L. kunst, cultuur en wetenschap; M. arbeid & economie; N. recreatie.

In elk arbeidsgebied doen zich verschillende soorten werkzaamheden voor die variëren van onderzoek en ontwikkeling, productie en uitvoering tot controle, administratie, leidinggeven en zelfstandig ondernemerschap.

Voorbeeld van een arbeidsgebied

A Voeding

Werk in de landbouw, veeteelt, voedselindustrie, voedselbereiding, genotmiddelenindustrie (frisdranken, koffie, tabak) enzovoort. Voorbeelden van beroepen in dit arbeidsgebied zijn landbouwconsulent, boer, kaasmaker, kok, slijter, diëtist.

Kerndilemma's in dit arbeidsgebied

- Niet iedereen kan in gelijke mate gebruikmaken van het beschikbare eten en drinken. Goede voedingsmiddelen zijn vaak duur en niet iedereen kan zich het lekkerste of gezondste veroorloven.

- Genetische manipulatie van voedingsmiddelen maakt het mogelijk grotere hoeveelheden goedkopere gewassen met minder bestrijdingsmiddelen te produceren. Onder milieuactivisten en consumenten is verzet ontstaan tegen het eten van genetisch gemanipuleerde gewassen omdat deze ongezond zouden zijn voor milieu en mens.
- Een grote veestapel draagt bij aan goedkope vlees en goedkopere zuivelproducten. Aan de andere kant bedreigt een grote veestapel het milieu.

Ontwikkelingen in dit arbeidsgebied

De toekomst van dit arbeidsgebied wordt bepaald door sociale en technologische ontwikkelingen. Daarnaast worden aan voeding steeds hogere eisen gesteld. De consument wil kwalitatief hoogwaardige en goedkope producten. Tegelijkertijd staan milieu en gezonde voeding steeds meer op de voorgrond. Naar verwachting zal in de toekomst nog meer via internet worden besteld. Boodschappen en warme maaltijden zullen worden thuisbezorgd. Daarnaast zal het groeiende aantal ouderen de voedingsmarkt beïnvloeden. Zij hebben een ander koopgedrag en stellen andere eisen.

In Praktisch en Oriënterend onderwijs onderzoeken de leerlingen niet welke beroepen er in elk arbeidsgebied zijn. Zij kijken juist naar de vragen die daarachter liggen. Waar maken mensen zich in dit arbeidsgebied druk over, wat zijn de voornaamste vraagstukken en dilemma's? En welke ontwikkelingen zijn in dit arbeidsgebied te verwachten?

Premisse:

- Vmbo-jongeren projecteren hun toekomst en ambities in de wereld van arbeid waarbij ze voorbij gaan aan de schoolse indeling.
- De arbeidsgebieden overstijgen de traditionele sectoren. Voor iedere leerling zijn er werk en banen mogelijk in meerdere arbeidsgebieden.
- Jongeren bereiden zich in het onderwijs voor op hun toekomstige deelname aan de maatschappij. Zij zoeken naar kwesties die hen aanspreken en waaraan zij willen en kunnen bijdragen.

Onderwijzen is leren, leren is onderwijzen

In Praktisch en Oriënterend onderwijs duiden we het arrangement aan leeractiviteiten met eigen didactische accenten aan als 'Onderwijzen is leren, leren is onderwijzen'.

In dit arrangement ontwerpen trio's docenten een arbeidsgebied als leer-eenheid: daarmee maken ze het arbeidsgebied voor de leerlingen zo toegankelijk mogelijk. Hierbij brengen docenten hun disciplines in, dat wil zeggen de kennis en vaardigheden in hun vakgebied.

De gezamenlijke opgave voor elk trio is, om steeds beter in staat te zijn leersituaties te creëren.

Deze werkwijze erkent de voortdurende noodzaak voor docenten om zowel hun vakgebied als didactisch repertoire te actualiseren en zich in het ontwerpen en uitvoeren te ontwikkelen. Het arrangement aan leeractiviteiten en didactische accenten heeft dus niet enkel betrekking op de leerlingen, maar ook op de docenten. Vandaar 'onderwijzen is leren, leren is onderwijzen'. In de literatuur wordt dit fenomeen 'een leergemeenschap' genoemd (Volman, 2006).

Opdat leerlingen specifieke elementen ervaren als operationalisering van 'praktisch, oriënterend en motiverend', voldoen de leersituaties aan vijf specifieke condities. Dit vormt de invulling voor wat ook wel als 'een krachtige leeromgeving' wordt aangeduid (Lodewijks, 1995; Hopkins, 2005).

Vijf condities aan leersituaties

1. Functioneel, realistisch of levensecht
2. Keuzemogelijkheden bieden in thema en aanpak
3. Uitnodigen tot activiteit van de leerling zélf en metacognitie
4. Systematisch het besef van bekwaamheid ontwikkelen
5. Tegemoet komen aan basisvoorkeuren (Holland-oriëntaties)

De vijf opdrachten die de docenten hierbij meekrijgen, moeten leiden tot leersituaties waarin leerlingen specifieke elementen ervaren.

1. Functioneel, realistisch of levensecht

Functioneel wil in dit verband zeggen dat de leersituaties zoveel mogelijk overeenkomen met situaties nu en later, waarin leerlingen het geleerde kunnen gebruiken en toepassen.

Realistisch of levensecht wil zeggen dat de gestelde taken in de situatie overeenkomen met de werkelijkheid of dat er een échte opdrachtgever is. Zo'n leersituatie wijkt af van wat in veel scholen gangbaar is. Met een

methode werkt een leerling zich door netjes verpakte problemen heen. De docent weet het antwoord al en de juiste strategie kan op een volgende bladzijde worden gevonden. Deze schoolse realiteit lijkt niet op de realiteit in de maatschappij.

Dit kenmerk verwijst dus ook naar de ingang die gekozen wordt voor het arbeidsgebied: niet de beroepen staan centraal, maar de vraagstukken, dilemma's en toekomstige ontwikkelingen.

Deze leersituatie met betekenisvolle problemen in een arbeidsgebied moet de leerling als authentiek ervaren. De docent *begint* steeds *bij de ervaringen van de leerling zelf* om hem bij het eigen leren te betrekken en om zo tot *co-productie* te komen.

Premisse:

- Bij problemen in het echte leven zijn aan het begin de oplossingen onbekend. Dat vraagt veelal samenwerking met anderen om informatie te zoeken, strategieën te bedenken en aan te passen. En om door te zetten tot een probleem is opgelost.
- In loopbaanafwegingen tellen concrete en vergelijkbare voorbeelden in eigen ervaringen zwaarder dan abstracte informatie of een extern advies.
- Generieke competenties hebben los van een specifieke context betrekkelijk weinig nut.
- Werkexploratie: oriëntatie op werk en werkcompetenties.

2. Keuzemogelijkheden bieden in thema en aanpak

Deze conditie voor een leersituatie stelt leerlingen en docenten in staat een breed scala aan thema's op velerlei manieren te benaderen. Dit gebeurt ná gezamenlijke verkenning van een of meer kerndilemma's in een arbeidsgebied.

De thema's kunnen zijn ingegeven door de vakdisciplines van de docenten en door de kwesties die bedrijven, instellingen en organisaties aan docenten in hun voorbereiding aanreiken. En nadrukkelijk ook door de interesses en behoeften van de leerlingen zoals de begeleider van Emotioneel Sterk die verzamelt.

Praktisch en Oriënterend onderwijs in een brede heterogene onderbouw

betekent differentiatie. Maar ook in een meer homogene groep kunnen leerlingen op heel wat manieren verschillen. Bijvoorbeeld de hoeveelheid en kwaliteit van het werk dat zij als groep of zelfstandig kunnen voltooien. Of in vaardigheden als luisteren, presenteren en samenwerken.

Docenten zullen bij het ontwerpen van leereenheden uitgaan van de aanwezige voorkennis, de kwaliteiten en het leertempo van de leerlingen. Differentiatie kan worden bereikt via opdrachten, uitkomsten en tijd.

In deze leersituatie zorgen de docenten voor een *balans tussen kennis, vaardigheden en het opdoen van betekenisvolle ervaringen*. Zij verleiden leerlingen de stap te zetten van 'ik wil graag laten zien wat ik kan' naar 'ik ga een uitdaging aan en mag dus ook fouten maken en daarvan leren'.

Premisse:

- Zelf écht iets te kiezen hebben, vergroot de betrokkenheid bij het leren.
- “Probeer eens iets anders dan gebruikelijk...”
- Kwaliteiten- en motievenreflectie: een keuze kan duiden op een voorkeur voor een bepaald thema, vraagstuk en/of manier van werken: zijn er patronen te ontdekken?
- Werkexploratie: pas ik bij het werk, of past het werk bij mij?

3. Uitnodigen tot activiteit van de leerling zélf en metacognitie

Bij dit kenmerk van de leersituatie gaan we ervan uit dat de docent qua inhoud en methodieken de canon van zijn vak of discipline kent. Zowel om die gecodificeerde kennis in de arbeidsgebieden in te zetten, als om leerlingen in hun ontwikkeling te ondersteunen.

Ook veronderstelt het creëren van dit kenmerk een breed didactisch repertoire bij de docent. Hij gebruikt veelvuldig en bewust leerstrategieën: groepsinstructie, workshops, vaardigheidstrainingen, simulaties, probleemgestuurde aanpak, onderzoek doen, groepswork, prestaties, projecten, kringgesprekken, onderwijsleergesprekken, mindmapping en denkstrategieën. Welke strategie kan waarvoor worden gebruikt en welke heeft het grootste effect voor het beoogde doel?

Metacognitie betekent in zo'n leersituatie: leren hóe te leren, leren van een

afstandje naar jezelf te kijken, het beheer over je eigen leerproces nemen, het vermogen van leerlingen om succesvol te reageren op taken. In het bijzonder om vroegere en nieuwe kennis te integreren, om zich een range aan verschillende leerstrategieën eigen te maken en om problemen individueel en groepsgewijs op te lossen.

Deze conditie aan de leersituatie houdt dus niet simpelweg het toepassen van activerende werkvormen in. Docenten moeten eveneens met de leerlingen nagaan wat die hebben geleerd en hoe. Deze reflectie helpt de leerling geleidelijk aan zelf vorm, inhoud en richting aan het leren te geven. Bij de volgende leerconditie wordt hierop teruggekomen.

In deze leersituatie staat de docent *model* als discipline-deskundige. Hij richt de aandacht van de leerling op belangrijke zaken en hoe die aan te pakken. Daarnaast voorziet de docent in *coaching*, hij helpt de leerling de gewenste denk- en leeractiviteit te pakken te krijgen.

Premisse:

- Zelf doen, ruiken, voelen, zien, leveren concrete, eigen ervaringen op, die in loopbaanafwegingen zwaarder tellen dan abstracte informatie of een extern advies.
- Competenties en vaardigheden ontwikkelen vereist activiteit van de leerling zelf.
- Enkel 'doen' draagt niet bij aan leren. Reflectie is nodig voor juist de affectieve component: 'betekenis geven' en 'waarderen' van de ervaringen voor het eigen leer- en loopbaanproces: dat vormt de basis voor het vergroten van zelfbeelden en een eventuele volgende stap.
- Kwaliteitenreflectie: bewust worden van de eigen intellectuele, praktische en emotionele kwaliteiten. Daar zicht op hebben is essentieel voor het vinden van een geschikte opleiding, of werk dat bij je past.

4. Systematisch het besef van bekwaamheid ontwikkelen

Deze conditie hangt nauw samen met de voorgaande. Om als leerling zelf vorm, inhoud en richting aan het leren te geven, dienen docenten hen ook bewust informatie over hun leren te geven. Toetsen en feedback spelen hierbij een belangrijke rol.

Toetsen kunnen velerlei vormen hebben. Het zijn niet uitsluitend proefwerken en overhoringen maar ook praktijkopdrachten, presentaties en

tentoonstellingen. In de Nederlandse onderwijspraktijk komt vooral eind- of summatieve toetsing voor. Zeldzamer is het om daarnaast tussentijdse of formatieve toetsing in te zetten. Terwijl eindtoetsen op het geleerde terugkijken, zijn formatieve toetsen bedoeld om van te leren.

Formatieve toetsen veronderstellen dat docenten hun leereenheid overzien. Vooraf, in de eerste fase, maken zij de leerdoelen duidelijk en geven zij de standaarden aan waaraan moet worden voldaan. Zodat de leerlingen deze standaarden herkennen zodra zij ze bereiken. Docenten geven op een effectieve manier feedback op toetsresultaten, zodat leerlingen hun leren kunnen verbeteren.

Met een toets kunnen docenten de stand opnemen voor de leeractiviteiten onthouden, begrijpen, integreren en toepassen (Ebbens, 2000). Bij actief leren is het toetsen ietwat gecompliceerder. Naast de vraag of de doelen qua kennis en vaardigheden zijn gehaald, moet ook worden getoetst hoe de doelen in het gedrag zichtbaar zijn.

Praktisch en Oriënterend onderwijs gebruikt daarvoor de zogeheten *rubric*, waarin leerdoelen en standaarden expliciet worden benoemd. Welk gedrag — van beginner tot expert — wordt verwacht? Dit gebeurt in bewoordingen van de docent, vanuit de discipline of in leerlingtaal.

Een rubric brengt formatief toetsen binnen handbereik. Een leereenheid kan meer en verschillende opdrachten bevatten die ervoor in aanmerking komen en zo tussentijds informatie opleveren. Het is overigens niet alleen de docent die toetst, ook medeleerlingen en de leerling zelf kunnen aan het verzamelen van data bijdragen. Door feedback veranderen deze data in informatie voor de leerling: wat kan ik al, wat nog niet en wat moet ik doen om effectiever te zijn?

Feedback is daarbij een krachtig instrument dat docenten helaas nog weinig inzetten.

Praktisch en Oriënterend onderwijs kan alleen slagen met formatieve toetsing. En met docenten die over feedback willen leren en ermee willen oefenen: hoe geef je het, wat is de inhoud en hoe ontvangen leerlingen het?

In deze leersituatie heeft de docent gestructureerde aandacht voor het leerplezier, de motivatie en de vorderingen. Hij zet instrumenten in die

leerlingen zicht geven op het toenemen van hun competenties. De docent combineert *toetsing die het leren ondersteunt* met feedback over zwakke en sterke aspecten. Hij geeft aanwijzingen hoe tot effectief leren te komen.

Premisse:

- Naast toenemend zicht op sterke en zwakke aspecten, ook uitdagen om de eigen grenzen te testen, dingen te doen die de leerling eigenlijk niet durft en de beelden van de eigen mogelijkheden – de actiehorizon – te verbreden en verdiepen.
- Kwaliteitsreflectie: Het is even belangrijk te weten wat je wél en níet kunt en wilt leren. Dat geeft namelijk de grenzen aan. Een ander belang van het kennen van de eigen kwaliteiten is inzicht in de leer- of ontwikkelpunten.
- Motievenreflectie: het bewust worden en beschouwen van de persoonlijke waarden en wensen.

5. Tegemoet komen aan basisvoorkeuren (Holland-oriëntaties)

Het oriënterend doel van Praktisch en Oriënterend onderwijs vraagt om een specifieke conditie. Naast de oriëntatie op en door de arbeidsgebieden worden de zes oriëntaties van Holland (1997) toegepast: realistisch, intellectueel, artistiek, sociaal, ondernemend en conventioneel, afgekort RIASOC⁵. Jarenlang onderzoek blijft de stabiliteit en betrouwbaarheid van deze Holland basisoriëntaties in mensen bevestigen.

In het kort komt Hollands theorie er op neer dat iedereen deze zes oriëntaties in principe in zich draagt. In de vroege kinderjaren worden ze aangewakkerd, later groeien ze uit tot sterke voorkeuren en ontstaat er een zekere volgorde in de oriëntaties. Elke oriëntatie kent een karakteristiek repertoire van houdingen en vaardigheden in het omgaan met problemen en taken. Iedere oriëntatie bestaat uit een samenhangend cluster van favoriete interesses, capaciteiten en eigenschappen.

Praktisch en Oriënterend onderwijs gaat met leerlingen op zoek naar de drie lampjes die harder branden dan de andere. Niet om daarmee te psy-

⁵ De benaming van de zes oriëntaties in het Nederlandse taalgebied liggen 'vast'. De vertaling is zo gekozen dat ze dicht en herkenbaar bij de oorspronkelijke afkorting RIASEC blijft.

chologiseren. Evenmin om leerlingen in een hokje te stoppen. Holland vormt het kader voor een zoektocht die juist leidt naar verruiming van de mogelijkheden in de wereld van de arbeid.

Holland-oriëntaties

Realistische oriëntatie

Dit zijn de doeners die houden van activiteiten waarin zij heel direct kunnen omgaan met dieren, planten of materiaal. En iets nieuws kunnen vormgeven met gereedschappen, machines, materialen, planten of dieren. Iemand met een realistische oriëntatie heeft een goed technisch inzicht, is handvaardig en gebruikt graag lichaamskracht. Doorgaans houdt hij niet van sociale bezigheden en mist ook de vaardigheden daarvoor.

Intellectuele oriëntatie

Mensen met deze oriëntatie willen de verschijnselen om zich heen via onderzoek en observatie doorgronden en beheersen. Zij bezitten wetenschappelijke en wiskundige vaardigheden. Over het algemeen is er een afkeer van activiteiten waarin overtuigen, sociale omgang of routine wordt verwacht.

Artistieke oriëntatie

Artistiek georiënteerden hebben een voorkeur voor vrije ongestructureerde activiteiten waarin zij zich op kunstzinnige wijze kunnen uiten. Zij bezitten artistieke vaardigheden: toneelspelen, schrijven, tekenen, schilderen, beeldhouwen, musiceren of dansen. Men houdt niet van geordende, systematische werkzaamheden en bezit weinig administratieve vaardigheden.

Sociale oriëntatie

Iemand met een sociale oriëntatie houdt van werkzaamheden waarin hij met andere mensen kan omgaan. Om die te informeren, onderwijzen, ontwikkelen, genezen, verzorgen of amuseren. Hij bezit contactuele vaardigheden zoals tact, geduld en aandacht. Doorgaans houdt hij niet van technische bezigheden en mist hij de vaardigheden daarin.

Ondernemende oriëntatie

Mensen met een ondernemende oriëntatie streven echte (grote) doelen na, in organisatorische, politieke of economische zin. Zij geven goed leiding, weten anderen te overtuigen, houden niet van wetenschappelijke activiteiten en bezitten ook weinig vaardigheden in die richting.

Conventionele oriëntatie

Iemand met een conventionele oriëntatie heeft een voorkeur voor duidelijke geordende werkzaamheden die een precieze en systematische aanpak vergen. Hij bezit administratieve vaardigheden, heeft een afkeer van onduidelijke en ongestructureerde activiteiten en mist artistieke aanleg.

De oriëntaties bieden belangrijke aanknopingspunten voor de te creëren leersituaties. Ze vormen een inspiratiebron voor het aanbrenge van variatie in de werkvormen. Aan elke oriëntatie zijn opdrachten te verbinden die op de basisvoorkeuren inspelen. Het is onrealistisch te verwachten dat de oriëntaties in gelijke mate in de leereenheden voorkomen. Het ene arbeidsgebied leent zich beter voor bepaalde oriëntaties dan het andere. Maar met behulp van de RIASOC****waardering kunnen docenten wel (laten) zien in hoeverre zij in een leereenheid aan de verschillende basisvoorkeuren tegemoet komen.

Premisse:

- In de keuze van opdrachten, thema's en werkwijze kunnen leerlingen een voorkeur tonen: is er geleidelijk een patroon in te ontdekken?
- Kwaliteitsreflectie: het bewust worden van de eigen intellectuele, praktische en emotionele kwaliteiten.
- Motievenreflectie: het bewust worden en beschouwen van de persoonlijke waarden en wensen.

Emotioneel Sterk

Twintig procent van de curriculumtijd is in het voorgestelde concept van Praktisch en Oriënterend onderwijs expliciet pedagogische tijd, die we 'Emotioneel Sterk' noemen. Dit vormt in tweeërlei opzicht de basis voor het onderwijs.

Terwijl arbeidsgebieden (en vakken) leerlingen in intellectueel opzicht onzeker maken en eisen stellen, is Emotioneel Sterk voor de leerling de thuishaven waar zijn zelfvertrouwen centraal staat. In deze tijd vindt de vakoverstijgende kwaliteiten- en motievenreflectie plaats, onderzoekt de leerling de eigen interesses en passies, wordt hij aangemoedigd om actie te ondernemen en daarbij begeleid. Daarnaast is Emotioneel Sterk bedoeld

voor planning, feedback en reflectie, aan het begin én einde van de dag.

Door Emotioneel Sterk is beter bekend wat de leerling interesseert en welke vragen hij heeft. De begeleider communiceert dit met de docenten. Zij kunnen het weer verbinden met wat de leerlingen moeten leren, en er aanwijzingen voor de aanpak en het coachen van de leerlingen uithalen. Zo ontstaan vraagsturing én maatwerk in het onderwijs respectievelijk de arbeidsgebieden.

Emotioneel Sterk⁶ wordt voornamelijk doorgebracht in een verticale basisgroep van zeven tot veertien leerlingen met een begeleider. In de basisgroep vindt aan het begin en einde van de dag planning, feedback en reflectie plaats. Dit gebeurt individueel, in paren, trio's enzovoort. Er zijn groepsactiviteiten op basis van een thema dat raakt aan de doelen in onderstaand schema. Verder zijn er activiteiten ter bevordering van de participatie van elke leerling in de schoolgemeenschap én voor de gezelligheid. De leerling heeft regelmatig een individueel gesprek gericht op kwaliteiten- en motievenreflectie en op het werken aan en het ontwikkelen van de eigen passie.

Doelen van Emotioneel Sterk

Emotioneel Sterk beoogt:

- Het zelfvertrouwen en geestelijk welzijn van leerlingen te versterken.
- Leerlingen aan te moedigen hun eigen interesses en passies te ontdekken en te ontwikkelen.
- Leerlingen aan te moedigen hun talenten te ontplooiën en algemene vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om effectief te functioneren als leden van de samenleving en op het werk.
- Het aangaan en handhaven van goede contacten van de leerlingen met anderen op basis van wederzijds respect.
- Normen en waarden, kennis, begrip en erkenning van eigen en andermans geloof en cultuur. Integriteit en autonomie om verantwoordelijke en betrokken burgers te worden, die in staat zijn een bijdrage aan de maatschappij te leveren.
- Bewustzijn en begrip van de leefomgeving.

De begeleider van Emotioneel Sterk wil en kan sterke banden met leerlin-

⁶ Geïnspireerd door Levine, E.(2002) One Kid at a Time. Big lessons from a small school.

gen en ouders opbouwen en onderhouden. Een belangrijk middel daartoe zijn allerlei vormen van communicatie: oriënterende en disciplinaire gesprekken, begeleidende en reflectiegesprekken, kring- en onderwijsleergesprekken.

Het verschil met de gebruikelijke mentorrol zit vooral in de houding van de begeleider en in het gegeven dat 'relatie boven inhoud' gaat.

Natuurlijk maakt de begeleiding gebruik van een leerlingvolgsysteem, al dan niet in de vorm van een portfolio. Maar een middel met grote impact blijkt om de leerling er ook een eigen logboek, mijmeringenboek of *I'm in the Mood boek* op na te laten houden. Hierin kan de leerling schrijven over het portfolio en het portfoliogesprek. Wat levert het gesprek op en wat heeft het hem gedaan? Wat neemt de leerling zich voor, hoe wil hij daaraan werken en hoe gaat dat? Het continue karakter van dit instrument is een middel om het reflectievermogen van leerlingen te versterken.

Een tweede instrument om met leerlingen een sterke band op te bouwen, zijn de Holland-oriëntaties. Ze bieden, naast de verschillende perspectieven in de arbeidsgebieden, ook allerlei samenhangende oefeningen en gespreksvormen.

Met dit instrument komt de leerling geleidelijk tot de eigen voorkeuren in termen van de Holland code. Samen met de begeleider verkent hij de waardering daarvan in de verschillende levensrollen en verkent de mogelijkheden in de verschillende arbeidsgebieden.

Met het derde instrument, leerlingenparticipatie, wordt bedoeld op alles waarmee leerlingen échte inbreng en zeggenschap hebben in wat er op school gebeurt. Leerlingenparticipatie kan betrekking hebben op het eigen leren: de inhoud, de thema's en de aanpak. En het kan gaan over de besluitvorming op school, bijvoorbeeld de kantine of de aankleding van de aula. Leerlingenparticipatie is te realiseren met formele structuren als een leerlingenparlement. Daarnaast is het mogelijk vormen te gebruiken zoals speciale en tijdelijke focusgroepen voor een kwestie of gebeurtenis, vragenlijsten, videodagboeken en websites. Nog meer suggesties zijn terug te vinden in de APS-publicatie *Leerlingenparticipatie* (De Loor, 2006).

Een sterke band met ouders opbouwen start met een huisbezoek. Het gaat hier om een wederzijdse kennismaking waarbij de begeleider van begin af

aan een duidelijk beeld neerzet. Hij maakt duidelijk voor de leerling een serieuze en belangrijke ondersteuner te zijn en laat duidelijk weten wat ouders van hem mogen verwachten en omgekeerd.

Opbouwen van een band met ouders is één, het contact onderhouden twee. De gewoontes lopen uiteen. Er zijn scholen voor Praktisch en Oriënterend onderwijs waar ouders altijd samen met leerlingen de rapporten ophalen. Er zijn ook scholen die informatieavonden in een 'feestelijke' verpakking gieten. Naast directe contacten – individueel, groepsgewijs of plenair – zetten scholen andere communicatiemiddelen in. Zoals een speciale oudergids, een website en een ouderraad. Of ouders worden betrokken als gastdocent en activiteitenbegeleider.

Premisse:

- Vakoverstijgende kwaliteiten- en motievenreflectie: de leerling onderzoekt de patronen in eigen interesses, motieven, wensen en passies.
- Loopbaanexploratie: de leerling wordt aangemoedigd om zelf actie te ondernemen.
- De focus kan expliciet verschuiven van het individu naar het gezin/familie-systeem en andere significante invloeden.
- Diagnose mogelijk van 'loopbaan-adaptatie' (Savickas, 2005b) en aspecten als de 'actie-horizon', 'het dubbel toekomstperspectief', de 'locus of control'.
- Versterkt de binding bij school, geeft mogelijkheden voor en beloning voor positieve betrokkenheid, die als beschermende factoren, vroegtijdig schoolverlaten voorkomen.

Deel II

Hoe ziet Praktisch en Oriënterend onderwijs er ideaaltypisch uit?

In dit deel presenteren we de portretten van de vier netwerkscholen. Deze zijn nu drie jaar 'op weg' in het voorbereiden en realiseren van een invulling van het concept.

Hoe ziet op hun scholen Praktisch en Oriënterend onderwijs er nu uit en wat zijn hun plannen? En wat kunnen de achtergronden zijn voor de verschillen die we zien?

Daaraan voorafgaand presenteren we hoe Praktisch en Oriënterend onderwijs er ideaaltypisch in verschillende onderwijs- en organisatiekundige modellen uit zou zien. Deze modellen zijn gebaseerd op de 'vlieger', van Petri (2009) en hebben we eerder toegepast en geverifieerd in het kader van LOB (Oomen, 1997; 2005).

De 'vlieger' is recent op empirische gronden geherdefinieerd wat betreft de modellen, de componenten zijn herschreven. Er is nog steeds een model IV, 'de integratieve school', dat voortvloeit uit de ontwikkelingstheorie, maar echter in de Nederlandse praktijk zeer sporadisch voorkomt. Bovendien wil het niet zeggen dat de integratieve school daarmee kwalitatief beter is, in de zin van betere examenresultaten of meer welbevinden voor alle leerlingen, dan een minder complexe school. Wel streeft de integratieve school meerdere en/of complexere doelen na, zoals dat het geval is in het concept Praktisch en Oriënterend onderwijs en speelt daarmee in op een meer gevarieerde context. Vanuit de leerlingen gezien betekent een integratief model meer ruimte voor eigen wensen en meer mogelijkheden om die te ontdekken en te verwezenlijken op school.

I. Praktisch en Oriënterend onderwijs in modellen

De ‘vlieger’: onderwijs- en organisatiekundige modellen

Een model

Een model is ideaaltypisch geformuleerd. Dat wil zeggen dat er kenmerkende trekken zijn opgenomen, die eenzelfde waarde of lading vertegenwoordigen, onderling niet strijdig zijn en in de praktijk zichtbaar zijn. Het is ook belangrijk om te beseffen dat in de werkelijkheid nauwelijks scholen zijn aangetroffen die volgens één model functioneren. Er zijn ook steeds waarden van componenten aangetroffen die in een nabijgelegen, soms zelfs verder gelegen model, ‘thuis’ horen. In de ideaaltypische beschrijving is goed zichtbaar welke verschillen er onderling bestaan tussen de modellen en dat geeft in de school vaak een intuïtieve herkenning van de problemen waar men regelmatig tegenaan loopt.

Model I.

Het categoriaal en segmentaal model

Het onderwijs is traditioneel selectief, want categoriaal opgebouwd in verticale stromen waartussen geen overstap mogelijk is. De leerlingen dienen te passen in een uniform, overwegend cognitief, leerstofmodel. Als ze dat niet lukt, gaan ze naar een andere school.

Er bestaat geen eenheid in didactiek, elke docent geeft les op zijn eigen manier, voortkomend uit zijn opleiding en zijn opvattingen. Er is ook weinig ruimte voor de begeleiding van leerlingen. Leerlingen worden soms geholpen met inhaal- of huiswerkuren, om aan de normen te kunnen voldoen.

De organisatie van een school van dit model is gebaseerd op de autonomie van de vakdocent, is sterk persoonlijk ingekleurd en kent weinig hechte, onderlinge relaties. De schoolleiding bemoeit zich voornamelijk met het beheer en de voorzieningen en laat de uitvoering van het onderwijs over aan de docent. De externe contacten van de leiding zijn niet substantieel

en hebben een ad hoc karakter. De schoolleiding steekt veel tijd in de dagelijkse zaken en het soepel verloop van de schooldag, met enig accent op orde en regelmaat.

Het bevoegd gezag fungeert niet als bestuur met veel invloed op de gang van zaken maar zij laat zich op vaste tijdstippen informeren, meestal door de schoolleiding. Zij neemt vooral de bewakende rol, de accountant die de jaarrekening globaal nakijkt.

Veel ligt vast in deze school, er valt dus weinig te besluiten en als dit gebeurt is het in een plenaire vergadering, waar men moeizaam en omslachtig tot beslissingen komt. Geregeld worden commissies ingesteld om problemen nader te onderzoeken en voorstellen tot verbetering te doen. Veel effect sorteert dit echter niet door het gebrek aan eenheid onder de docenten en de afwachtende houding van de schoolleiding.

Model II.

Het profiel/dakpan en lijn/stafmodel

Het onderwijs in dit model is cognitief en gericht op de determinatie van de leerlingen. De begeleiding van de leerlingen is hier gericht op het optimaliseren van het determinatieproces.

De leerlingen zitten in klassen waarin twee of meer niveaus zijn samengebracht: dat kunnen alle klassen van de onderbouw zijn, bijvoorbeeld alle vmbo, mavo/havo en havo/vwo klassen. Óf er kan een aantal dakpanklassen geformeerd worden tussen de categoriale klassen. Dus een vmbo b/k klas, een vmbo g/t klas, een mavo/havo dakpan, een havo klas.

In de bovenbouw zijn de leerlingen geselecteerd naar zogenaamde sectoren of profielen. Dit proces van sector/profielkeuze krijgt in het tweede of derde leerjaar veel aandacht en wordt in wisselende mate door begeleiders verzorgd.

De organisatie vertoont vooral bureaucratische trekken. De schoolleiding formuleert het beleid, structureert hiertoe de school en verwacht medewerking van de docenten.

Om de gewenste niveaudifferentiatie en de sector/profielkeuze te kunnen uitvoeren zijn de vakgroepen hechter en werken zij aan leerstofindeling, normering en overstapmogelijkheden. Bovendien fungeren ze, meestal bij monde van de vaksectiehoofden, als adviesorgaan van de schoolleiding wat betreft het beleid. De leerlingbegeleiding wordt uitgevoerd door mentoren, meestal per klas of leerjaar en heeft tot doel de leerlingen op

hun eigen niveau te brengen en de sector/profielkeuze voor te bereiden. Naast deze mentoren kunnen ook aparte ‘counselors’ en remedial teachers aangesteld worden. Het geheel van leerlingbegeleiding kan in een apart zorgorgaan worden ondergebracht. Deze structuren kunnen uitmonden in een adviserende groep ten behoeve van het schoolbeleid.

De autonomie van de vakdocent is door dit alles enigszins verminderd: men werkt binnen een omschreven schoolbeleid met vaste procedures. De onderwijsafdelingen worden, afhankelijk van de schoolgrootte en de uitwerking door de schoolleiding, geleid door een adjunct of locatie leider. Bovendien zijn de taken mogelijkkerwijs gedelegeerd aan middenkader functionarissen.

Model III.

Heterogeen-collegiaalmodel

Het onderwijs is voornamelijk cognitief en flexibel binnen de structuur van klassen en groepen. Interne differentiatie is de manier om de verschillen tussen leerlingen te honoreren. Dit vereist een hoger niveau van vakdidactiek, leerstofkeuze en leerstofopbouw, wat een belangrijk aandachtspunt vormt voor de vaksecties of bredere vakgroepen, indien onderdelen van vakken gecombineerd worden. In de les schenken de docenten aandacht aan de verschillen tussen leerlingen en zij doen dit door variaties in de didactische aanpak waarin onder meer de zelfstandigheid van de leerlingen en onderlinge samenwerking belangrijk zijn. Deze werkwijze heeft dus ook een begeleidend karakter, hoewel de prestaties in de vakken voorop blijven staan. De begeleiding van leerlingen door mentoren neemt een belangrijke plaats in, zowel binnen de lessen als daar buiten. Veelal is er sprake van een langdurige relatie tussen groepen en mentor.

De organisatie van een school in dit model is gebouwd rond de autonome vakgroepen en/of bredere vakgroepen. Zij formuleren het beleid voor het eigen vak, naar inhoud en didactiek, en fungeren als forum ter ondersteuning van de docenten in de ontwikkeling van hun onderwijstaak. De school krijgt meer samenhang, omdat de vakgroepen gezamenlijk een beleid formuleren, daarbij ondersteund door de schoolleiding en bekrachtigd in een beleidsgroep(en). Mentoren vormen (leerjaar) groepen, die overleg voeren over zaken die de leerlingbegeleiding betreffen.

De vele groepen in deze school zijn verbonden door mensen met een ‘schakelfunctie’, waardoor alle betrokkenen de nodige informatie krijgen

en de communicatie goed verloopt. De schoolleiding stimuleert ontwikkelingen, gedraagt zich als ‘primus inter pares’ en zorgt door zorgvuldige procedures voor een hoge mate van acceptatie en betrokkenheid. De schaduwzijde is echter de lange weg die besluitvorming over belangrijke beleidszaken kan gaan: consensus is het streefbeeld van medewerkers en leiding.

Een netwerkstructuur waarin onderlinge informatie, communicatie en betrokkenheid voorop staan, met een betrokken, directe omgeving geeft de complexiteit van de school aan.

Model IV.

Proces - teammodel

Het onderwijs is georiënteerd op het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. Vakken en begeleiding zijn goed ontwikkeld en vertonen een sterke integratie in de uitvoering van het onderwijsproces. De persoonlijke motivatie van de leerlingen krijgt veel nadruk omdat de leerlingen als zelfstandig en mondig gezien worden en de eigen inbreng vele leerwegen mogelijk maakt. Het loopbaanproces krijgt meer inhoud omdat de wensen en de mogelijkheden van de leerlingen als uitgangspunt dienen.

Samenwerking tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docent/begeleider wordt als vanzelfsprekend gezien. Evaluatie is zowel voor leerlingen als leraren belangrijk en vormt een belangrijk leermoment in het onderwijsproces. Rapportage neemt een belangrijke plaats in: naast de traditionele wijze van toetsing wordt een sterk accent gelegd op het laten zien van wat geleerd en gepresteerd is. Presentaties en portfolio's dienen intern als voortgangsevaluatie en staan naast de externe exameneisen. Het doel van het onderwijs is mondig, competente en maatschappelijk bewuste mensen af te leveren wat onder meer tot uiting komt in de relatie met de omgeving waarin ‘projecten, onderzoek en leren’ samenkomen.

Niet alleen de onderwijsvisie is van invloed op deze verhouding; ook belangenafweging speelt een rol. Er is dus een sterke organisatie nodig om hiermee om te gaan. Onderhandelen is een belangrijk onderdeel in het beleidsvormingsproces, dat erop gericht is grote overeenstemming te bereiken over doelen en werkwijze. De schoolleiding toont het soort leiderschap waarin besluitvaardigheid en openheid hand in hand gaan. De schoolleiding is exponent van de visie van het schoolteam en draagt deze intern en extern uit. Het onderwijs richt zich behalve op de cognitieve

ontwikkeling ook op de persoonlijke en sociale vorming van de leerlingen. Projectonderwijs neemt een belangrijke plaats in. Het is behalve op 'kennis uit het leerboek' ook op vaardigheden, toepassingen en competenties gericht. Ook de keuzes van leerlingen en actuele maatschappelijke vragen bepalen het onderwijs van deze school. De leerbehoefte van leerlingen worden in onderwijs en begeleiding procesmatig vastgesteld en vindt zijn doorwerking in bestaande of te ontwerpen trajecten.

Kleine teams van leraren zijn verantwoordelijk voor de uitvoering van het onderwijs- en begeleiding proces. De school bestaat uit diverse semi-zelfstandige units/eenheden, die binnen het schoolconcept eigen uitwerkingen – ook in samenspraak met de ouders – kunnen formuleren, een eigen bedrijfsvoering hebben en daarmee verantwoordelijk zijn voor de eigen resultaten.

De schoolleiding bewaakt voornamelijk het schoolconcept, behartigt de externe relaties en blijft met de omgeving in gesprek om het schoolconcept te verhelderen en levend te houden. De schoolleiding bevindt zich dus vooral op de grens van de organisatie. Vanuit de buitenwereld heeft zij een informatieve rol naar de kleine teams (units); voor informatie over de interne gang van zaken is zij sterk afhankelijk van deze teams. In een regelmatig overleg informeren schoolleiding en units elkaar.

Vier verschijningsvormen van Praktisch en Oriënterend onderwijs

Hoe ziet nu Praktisch en Oriënterend onderwijs er uit in deze modellen? Onze uitleg van de vier varianten Praktisch en Oriënterend onderwijs gebeurt op basis van de gesprekken in en met scholen. In de praktijk zijn er kleine en grote verschillen tussen de scholen. We laten die zien aan de hand van vier soorten oftewel modellen van scholen. Hoe matchen de variaties met de 'vlieger'?

Praktisch en Oriënterend onderwijs in Model I...

heeft de vorm van een vak. Het is er voor de vmbo-leerlingen in de klassen basis- en/of kaderberoepsgerichte leerweg, bij voorkeur voor de lwoo leerlingen: een ongemakkelijke groep qua voorlichting over vervolgmogelijkheden. Praktisch en Oriënterend onderwijs ondersteunt het maken

van de keuze van de leerling van onderbouw naar sectoren/afdelingen in de bovenbouw of een leerweg in het experiment vm2.

Praktisch en Oriënterend onderwijs bestaat uit een reeks losse opdrachten in geselecteerde sectoren, waarbij docenten aansluiten bij de belevingswereld van de leerling en zich richten op het aanbrengen van gepercipieerde, benodigde kennis.

De schoolleiding heeft LOB gedelegeerd aan de decaan, die autonoom beslist hoe dit vorm krijgt.

Een school met de kenmerken van Model I zal eerder kiezen voor een magere variant van praktische sectororiëntatie.

Praktisch en Oriënterend onderwijs in Model II...

heeft de vorm van een project voor de vmbo-leerlingen als ondersteuning bij de keuze van onder- naar bovenbouw, een leerweg in het experiment vm2 en/of een vervolgopleiding in het roc.

Dit project bestaat uit een selectie van de arbeidsgebieden, gebaseerd op de eigen sectoren respectievelijk afdelingen. Binnen die arbeidsgebieden worden thema's behandeld, waar een relatie kan zijn met het onderwijs: dat hoeft niet in aanvang, maar kan wel een uitkomst zijn.

Leerlingen gaan onder andere op excursie naar een bedrijf of instelling. Daar observeren zij aan de hand van opdrachten die op school worden uitgewerkt.

De nadruk in het project Praktisch en Oriënterend onderwijs ligt op het ontwikkelen van generieke, schoolse vaardigheden, ontleend aan het vervolgonderwijs, zoals samenwerken, communiceren, probleem oplossen. Voor de toetsing van deze vaardigheden zijn leerlijnen opgesteld, die deel uitmaken van de docentenhandleiding. De mentor/docent gebruikt de leerlijnen als evaluatie instrument. Indien daar geen tijd voor is in de projecttijd, vindt dit plaats tijdens het individueel voortgangsgesprek.

Praktisch en Oriënterend onderwijs wordt uitgevoerd door de mentor met de eigen klas. Voor het totale project werken de mentoren in een leerjaar samen met een evenredige taakverdeling: de een ontwerpt, de ander geeft kritisch commentaar, zorgt voor de voorbereiding zoals de afspraken met een instelling of bedrijven buiten de school.

De schoolleiding delegeert het project Praktisch en Oriënterend onderwijs aan een lid van het schoolteam. Deze coördinator ontwerpt en registreert zowel het project als de uitvoerende mentoren. De mentoren komen

met regelmaat volgens een rooster bij elkaar, om te worden geïnformeerd, de uitvoering voor te bereiden en de ervaringen te bespreken. De schoolleider en de coördinator Praktisch en Oriënterend onderwijs overleggen over de ervaringen en de obstakels, waarbij in het laatste geval de schoolleider adviseert en/of beslissingen neemt.

Praktisch en Oriënterend onderwijs in Model III...

vormt een onderdeel van het onderwijsprogramma voor alle leerlingen. Door het onderwijs in de arbeidsgebieden worden de kerndoelen gerealiseerd en kunnen leerlingen de wereld van werk binnen en buiten de school exploreren. De leereenheden sluiten aan bij de ervaringswereld van de leerlingen om de inpassing van bestaande en nieuwe kennis te faciliteren. Het groot aantal keuzemogelijkheden in thema's en aanpak dient om tegemoet te komen aan de verschillen in interesse en capaciteiten tussen leerlingen. Voor echte keuzemogelijkheden is het noodzakelijk om klassen samen te voegen. Zoveel mogelijk zijn ook leersituaties gezocht in bedrijven en instellingen waar de leerlingen opdrachten vervullen die een appél doen op hun eigen initiatief, activiteit én op het samenwerken als groep. De eindpresentatie maakt deel uit van de toetsing.

De leerlijnen in de leereenheden geven leerlingen inzicht in de eisen die de vak- en generieke vaardigheden aan hen stellen. In de leereenheden zijn expliciet de aangrijpingspunten voor deze reflectie opgenomen en benoemd. In gesprekken en gesprekjes in dialoog maken mentoren tijdens het onderwijsprogramma leerlingen bewust van hun capaciteiten, interesses en houding (formatieve toetsing en reflectie).

Mentoren werken bij de uitvoering samen, met een taakverdeling waarbij rekening wordt gehouden met ieders affiniteit met een onderwerp, vakonderdeel of met een docentrol. Er is veel tijd voor gezamenlijke voorbereiding én voor de evaluatie, waarbij de docenten onderling hun observaties en bevindingen delen en het programma bijstellen.

De schoolleiding speelt een belangrijke rol bij de planning en evaluatie: met name wat betreft de toetsing van de onderwijskundige principes. Er is een open oor voor de ideeën, ervaringen: creativiteit wordt geprezen. Bij fundamentele zaken zet de schoolleiding in op de participatie van een ieder van het schoolteam in de besluitvorming om te komen tot gedeelde verantwoordelijkheid en belangen.

Praktisch en Oriënterend onderwijs in Model IV...

maakt deel uit van het curriculum voor alle leerlingen in alle leerjaren. Het is een van de middelen om het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen vorm te geven, die op weg zijn als toekomstig burgers in een mondiale wereld. Praktisch en Oriënterend onderwijs moet leerlingen uitdagen om te laten zien wat ze nog niet kunnen of durven in de wereld van werk, waar veel onontdekte en verborgen uitdagingen te vinden zijn. In leersituaties buiten de school of met een veelheid aan gastberoepsbeoefenaren in de school draaien leerlingen in hun rol zoveel mogelijk volwaardig mee in het bedrijfsproces. Hiervoor zijn integrale, vakdoorbrekende opdrachten beschikbaar, maar deze worden terzijde gelegd voor een gelegenheid die voorbij komt. De jongere kan het leertraject mee ontwerpen. Het behalen van kerndoelen of exameneisen wordt 'en passant' gerealiseerd. De persoonlijke adaptatie met betekenisverlening en waardering van informatie en ervaringen staat op de voorgrond. Het ontwikkelen van competenties vindt plaats in betekenisvolle contexten op basis van kerndilemma's in beroepsituaties. Essentiële elementen bij en in het begeleiden van het loopbaanproces van de leerling zijn niet exclusief: ze zijn structureel onderdeel van alle andere onderdelen in het curriculum en geborgd in de schoolstructuur en systemen. Toetsing en reflectie op basis van leerlijnen maakt van dit systeem impliciet deel uit. Een portfolio versterkt de eigen verantwoordelijkheid van de jongeren. Het individuele, private leerproces verslaat de leerling in een mijmeringenboek.

Begeleidende gesprekken op basis van de leerlijnen vinden veelvuldig plaats met het oog op studievoortgang. Individuele reflectiegesprekken zijn diepgaand, gericht op het koppelen van capaciteiten met wensen en perspectief voor de toekomstige (levens)loopbaan.

Klassen worden naar leerling-behoefte en docentmogelijkheden samengevoegd. Kerngroepleden benutten elkaars kwaliteiten in aanvullende docentrollen oftewel nemen werk van elkaar over.

De schoolleiding formuleert een uitdagende visie en stelt kaders waarbinnen de teams hun uitwerking kunnen maken. De schoolleider onderhandelt met teams om de maximale grenzen te kunnen bereiken, om te blijven experimenteren en veranderen. Een teamleider zorgt voor individuele ondersteuning van de uitvoerende docenten.

In schema

Het onderstaande schema geeft een samenvatting van de zojuist beschreven vier modellen. Hier geven we voor essentiële kenmerken weer hoe een school daar invulling aan geeft of over denkt. De indeling is niet willekeurig, namelijk gebaseerd op de onderwijskundige/organisatiekundige modellen, zoals we die hierboven beschreven.

	Model I	Model II	Model III	Model IV
Vorm P&O	Vak	'Project'	Programma onderdeel	Inclusief curriculum
Doelgroep P&O	Vmbo leerlingen		Leerlingen eerste twee leerjaren voortgezet onderwijs	
Doel P&O	Keuze van leerlingen ondersteunen ten aanzien van sector bovenbouw en vervolgopleiding 'praktisch bezig'		<ul style="list-style-type: none"> Leren integreren (in wat de leerling al weet) Holistisch 	<ul style="list-style-type: none"> Leren adapteren Holistisch Uitdagen
Leren in school is gericht op...	Eindexamen	... plus op afstand vervolgonderwijs in de vorm van 'generieke competenties'	Kwalificeren... plus studie/werk loopbaan	Koppeling persoon (rollen) en start (levens) loopbaan
P&O relatie met 'buiten'	Geen	Observeren, bevragen en noteren	Partieel 'meedoen'	'Deel in een bedrijf'

P&O leereenheden qua inhoud gericht op...	Opdrachten	Thema's in arbeidsgebieden	<ul style="list-style-type: none"> Realisatie van kerndoelen Ontdekken verschillen Ontwikkelingen in arbeidsgebieden 	<ul style="list-style-type: none"> Realisatie van kerndoelen plus persoonlijke afwegingen Ontdekken verschillen Kern-dilemma's in beroepssituaties
P&O leereenheden gericht op... 'competenties'	Kennis, informeren	Vaardigheden = generieke competenties v/m/hbo	<ul style="list-style-type: none"> Generieke en vakvaardigheden Kennis 	In persoon plaatsen van: <ul style="list-style-type: none"> Generieke en vakvaardigheden Kennis
P&O				
• toetsing	Geen	= Evaluatie in leereenheden met leer- en ontwikkelingslijn; afhankelijk van docent	= Summatief; eventueel formatief	= Formatief en summatief
• reflectie	Geen	Geen	= Expliciet benoemd in leereenheden	= impliciet
Wie voert uit...	Docent/mentor	Mentor/docent Docenten werken samen met een taakverdeling	Mentor Docenten met affiniteit werken samen	Kernteamleden nemen werk van elkaar over in aanvullende docentrollen
Leerling-groeping	I klas	I klas	gemixt	naar behoefte
'Sturing van' of input in het leerproces	Docent aanwijzingen		Meer leerlinggestuurd	

Docent- rollen in • Voorberei- ding • Uitvoering (Volman, 2006)	• Ontwerper • Regisseur	• Ontwerper • Regisseur • Stage- manager • Instructeur • Moderator	• Ontwerper • Regisseur • Stage- manager • Instructeur • Moderator	
Inhoud begeleidend gesprek	Geen	'Oppervlakkig' voortgangs- gesprek: oplei- dingsdoelen hier en nu	'Evaluatief' Persoonlijke ontwikkeling	'Diepgaand' Loopbaan- gesprek: ...plus toekomst
Omvang in klokuren p.w.	1 á 2	5	5+	5+
Leseenheid: arbeidsgebied en Emotio- neel Sterk	(Blok)uur	Dagdelen	Doorlopend in één dag 'ver- stopt'	'Open' in één dag
Leer-gemeen- schap:	"Hoezo?"	Formeel: leerling-leerling docent-docent	leerling-leerling leerling-docent docent-docent docent- schoolleiding	leerling-leerling leerling-docent docent-docent (docent- schoolleiding)
Invoering?	Onderwijs ontwikkeling	Schoolontwikkeling		

2. Praktisch en Oriënterend onderwijs in de praktijk: vier schoolportretten

Schoolportret I: Citadel College, Lent/Oosterhout

Schoolprofiel

"Het Citadel College is een nieuwe school voor voortgezet onderwijs in de Vinex-locatie Lent/Oosterhout bij Nijmegen. De school heeft haar deuren geopend in augustus 2007 voor 80 leerlingen en 9 docenten. In 2008 zijn daar 125 leerlingen en 10 docenten bijgekomen.

Gelet op het feit dat de school in een omgeving staat waar volop gebouwd wordt, zal er de komende jaren een sterke leerlingengroei plaatsvinden. De verwachting is dat het Citadel College over 10 jaar ongeveer 1500 leerlingen heeft. Het onderwijs dat de school biedt, reikt van vmbo (met lwoo) tot en met vwo+. De klassen in leerjaar 1 en 2 zijn dakpansgewijs ingericht. Dat wil zeggen: basis/kader; kader/theoretisch; theoretisch/havo; havo/vwo.

Het doel van Praktisch en Oriënterend Onderwijs

Met name sinds de invoering van de basisvorming zijn de programma's in het vbo behoorlijk ge-avoiseerd en afgeleid van hetgeen met name voor de opleidingen havo/vwo belangrijk gevonden wordt. Het Citadel College wil deze lijn verlaten en op zoek gaan naar een manier die aansluit bij de kracht en opdracht van leerlingen in het vmbo. Om die reden is er voor gekozen om voor deze leerlingen een fundamenteel andere leeromgeving in te richten dan voor het havo/vwo. Een omgeving die de leerlingen volop mogelijkheid biedt om zich de noodzakelijke kennis en vaardigheden al doende eigen te maken. Een omgeving ook die het praktijkleren koppelt aan oriëntatie op de arbeidsvelden. De leerlingen in het vmbo moeten immers aan het eind van leerjaar 2 al hun eerste keuzes maken op dit gebied en daar willen we ze optimaal op voorbereiden.

Praktisch en oriënterend onderwijs op het Citadel College

Praktisch en oriënterend onderwijs is bedoeld voor de leerlingen uit de basisberoepsgerichte, de kaderberoepsgerichte en de theoretische leerweg. Vooralnog richten we ons met het programma praktisch en oriënterend op leerjaar 1 en 2.

De mentor geeft naast zijn eigen vak het vak 'mentor en oriëntatie'. Dit vak volgen de leerlingen 6 klokuren per week: 4 x 90 minuten. De helft van de tijd wordt besteed aan projecten volgens het concept van Praktisch en Oriënterend onderwijs. De andere helft van de tijd zijn leerlingen bezig met het groepsproces en zaken die de leerling 'emotioneel sterk' maken. In dit deel worden ook individuele gesprekken met de leerlingen gevoerd, met name over hun portfolio. In dit portfolio laten leerlingen zien waar ze nog in willen groeien op het gebied van kennis, attitude en vaardigheden en hoe ze die groei willen bereiken. Om de groei van de leerlingen voor henzelf, voor de ouders en voor de docent zichtbaar te maken wordt gebruikt maakt van rubrics. In deze rubrics wordt met behulp van beschreven gedragsindicatoren een leerlijn op het gebied van vaardigheden zichtbaar gemaakt.

De mentor is ook de studieloopbaanbegeleider van de leerlingen. Op basis van het portfolio en met behulp van de rubrics bespreekt hij met de leerlingen de voortgang. Voortgangsafspraken worden omgezet in individuele doelenkaarten, waarin de leerling aangeeft waar hij mee aan de slag wil en hoe hij daarbij geholpen wil worden. Tijdens de studieloopbaangesprekken wordt ook stilgestaan bij de ervaringen van de leerling in een bepaald arbeidsgebied en de kwaliteiten en voorkeuren die hij bij zichzelf ontdekt. Op deze manier kunnen de leerlingen aan het eind van het tweede leerjaar een meer verantwoorde keus maken ten aanzien van de sector waarbinnen ze hun beroepsvoorbereidende opleiding gaan volgen.

In de bovenbouw krijgt Praktisch en Oriënterend onderwijs een vervolg binnen het beroepsvoorbereidende vak. De voorbereidingen daarvoor moeten nog starten. Ook in de bovenbouw is het de bedoeling dat de mentor de projecten Praktisch en Oriënterend onderwijs verzorgt. De mentor is ook de docent van het beroepsvoorbereidende vak.

Met Praktisch en Oriënterend onderwijs willen we bereiken dat het leren

van de leerlingen meer betekenis krijgt en dat er daardoor meer van het geleerde beklijft. Leerlingen zijn praktisch bezig en dat sluit (vaak) veel meer aan op de talenten van een vmbo-leerling. Tegelijkertijd vindt er een zoektocht plaats naar eigen interesses en kwaliteiten. Op die manier leren ze zichzelf goed kennen. Daardoor krijgen ze meer inzicht in hun mogelijkheden en ambities voor de toekomst. Met name voor wat betreft hun beroepsperspectief en de opleidingen in die richting.

Praktisch en Oriënterend onderwijs is op de eerste plaats maatwerk. Wil len we leerlingen de kans geven te leren op een manier die aansluit bij wat ze kennen en kunnen, een manier die rekening houdt met hun eigen 'leerkracht', dan moeten we programma's en een didactiek ontwikkelen die daar op gericht zijn. We zijn hier nog volop mee bezig. De afgelopen tijd hebben we vastgesteld wat precies de vaardigheids- en attitudeaspecten zijn die leerlingen zich eigen moeten maken. Deze vertalen we in leer- en ontwikkellijnen, ook wel rubrics genoemd. We hebben ons voorgenomen om deze rubrics door een combinatie van eenvoudige taal en beelden ook voor de leerlingen toegankelijk te maken.

Daarnaast hebben we de afgelopen twee jaar in een netwerk van scholen gewerkt aan diverse projecten Praktisch en Oriënterend onderwijs. Op vaste werkmiddagen werken we met het vmbo-team aan het op maat maken van deze projecten voor onze school. De bedoeling is dat er over een paar jaar een gevarieerd pakket aan opdrachten ontwikkeld is, waarbij verdiepingsmogelijkheden aanwezig zijn en waarbij er ook de mogelijkheid is voor leerlingen om te kiezen.

De organisatie van Praktisch en Oriënterend onderwijs binnen het Citadel College

Voor de onderbouw van het vmbo zijn vier sectorlokalen gebouwd; een lokaal groen, een lokaal zorg en welzijn, een lokaal techniek en een lokaal economie. In deze lokalen is er de mogelijkheid om instructie aan de leerlingen te geven, maar het is vooral de bedoeling dat de leerlingen er aan het werk zijn. Om ze daarvoor ook optimaal de mogelijkheid te geven, is gekozen voor lesblokken van 90 minuten.

Het programma-aanbod voor de leerlingen is georganiseerd in leergebieden. Docenten maken daarvoor gebruik van een methode. De bedoeling

is echter dat ze ook materiaal ontwikkelen waarmee maatwerk voor de leerlingen mogelijk wordt. Ook hier is het de bedoeling dat opdrachten worden gekoppeld aan de vastgestelde leer- en ontwikkellijijn. Docenten stellen een hulp-, basis- en verdiepingsprogramma samen. Deze programma's verbinden het verwerven van kennis zoveel mogelijk met praktisch handelen.

Zoals al eerder genoemd zijn er vier sectorlokalen met een inrichting die past bij de vier sectoren van de bovenbouw: economie, zorg en welzijn, techniek en groen. Deze lokalen zijn erg groot en bieden de mogelijkheid van een instructieruimte en een praktijkgedeelte. Tijdens de projecten Praktisch en Oriënterend onderwijs werken de leerlingen in het lokaal dat het meeste raakvlak heeft met het project.

Het Citadel College richt zich met het binnenschoolse leren heel nadrukkelijk op de wereld buiten de school en wil daar ook volop gebruik van maken. In dat verband worden ouders (en hun beroep), bedrijven, instellingen en de opleidingen roe betrokken bij de uitwerking van het curriculum. Waar mogelijk werken we met echte opdrachtgevers binnen de projecten. We merken dat ze daar betekenisvoller van worden voor de leerlingen.

Ontwikkeling van een visie op Praktisch en Oriënterend Onderwijs

Het Citadel College verkeert in de bijzondere situatie dat het per 20 augustus 2007 mocht starten met een nieuwe school en een nieuw team. Het schooljaar ervoor is een voorbereidende werkgroep druk bezig geweest met het ontwikkelen van het onderwijsconcept en de uitwerking ervan. Dit is uitgebreid beschreven in een onderwijsrapport. Het ontwikkelde onderwijsconcept blijkt een uitstekende basis voor de projecten Praktisch en Oriënterend onderwijs.

Een bijkomend voordeel van een startende school is, dat de directie de kans heeft om docenten te kunnen selecteren bij het onderwijsconcept. Natuurlijk is het nog een hele klus om de docenten de visie ook eigen te laten maken. Het is immers een andere manier van denken en werken die geïntroduceerd wordt. Het Citadel College heeft er daarom bewust



voor gekozen om alle docenten die in het vmbo-team zitten, mee te laten schrijven aan de projecten. De mentoren voeren ze daarna uit.

Dit schrijven, samen uitvoeren, evalueren en bijstellen maakt dat het team het onderwijsconcept steeds meer eigen maakt. Dit jaar hebben we er bovendien voor gekozen dat de mentoren bij de uitvoering van de projecten gecoacht worden door een meer ervaren docent. Daarmee willen we bewerkstelligen dat de mentoren de leerdoelen van de projecten helder voor ogen hebben en vanuit een groeiend didactisch repertoire in staat hun leerlingen te laten leren wat er toe doet.”

Karel de Waal
Mei 2009

Schoolportret 2: Montessori College, locatie Berg en Dalseweg, Nijmegen

Schoolprofiel

“Het Montessori College is een brede scholengemeenschap met vier locaties, waarvan drie in Nijmegen en één in Groesbeek. De school biedt onderwijs van vmbo tot vwo plus. Op de locatie Berg en Dalseweg zit de onderbouw vmbo bbl met lwoo en bovenbouw Zorg&Welzijn en Economie bbl en kbl (al dan niet lwoo). De locatie telt in totaal zo’n 315 leerlingen, waarvan 22% allochtoon. Er werken zo’n 60 personeelsleden: onderwijsgevend en onderwijsondersteunend personeel.

De school is gelegen in Nijmegen–Oost in een woonwijk. De onderbouw op de locatie heeft alleen vmbo bbl/lwoo leerlingen en bestaat uit vier groepen van 16 leerlingen. De overige onderbouwleerlingen zitten op de locatie Kwakkenberg. De instroom op de bovenbouw van de locatie Berg en Dalseweg komt voornamelijk vanuit de lwoo-onderbouw van onze eigen locatie en de onderbouw van de locatie Kwakkenberg. Op dit moment zijn er nieuwbouwplannen voor de drie locaties in Nijmegen, waarvan we hopen dat deze over zo’n vier jaar zijn gerealiseerd. Het is de bedoeling dat er op één terrein wordt gebouwd, met een apart vmbo-gebouw, waarbij kleinschaligheid voorop staat.

Het doel van Praktisch en Oriënterend onderwijs

Praktisch en Oriënterend onderwijs is een manier van loopbaanleren om leerlingen al vanaf het eerste leerjaar op actieve en concrete wijze de wereld van de arbeid te laten ontdekken en ze te stimuleren keuzes te maken die passen bij hun interesses, mogelijkheden en talenten.

De P van Praktisch slaat op de manier hoe leerlingen leren: door te doen, te ervaren en het geleerde toe te passen in situaties. Zo willen we bereiken dat het geleerde meer beklijft.

De O staat voor oriëntatie op de omgeving en de verschillende arbeidsgebieden: wat kom ik allemaal tegen, wat houdt dat in, welke eisen worden er aan mij gesteld en wat past bij mij?

Dit vraagt van de school dat we de leerlingen leersituaties aanbieden waarin een beroep gedaan wordt op de onderzoekende en ondernemende houding van de leerlingen en waarbinnen de leerlingen gestimuleerd worden op een afstand naar zichzelf te kijken. In de praktijk betekent dit dat we beginnen met leersituaties die dicht bij hen staan en met de vraag “wat weet ik hierover?” De situaties moeten zo veel mogelijk overeenkomen met de werkelijkheid. De uitkomsten zijn nog niet bekend, de leerlingen worden gestimuleerd om naar oplossingen te zoeken, samen te werken en terug te koppelen. De zogeheten ‘soft skills’, als communicatie, samenwerken, plannen, organiseren en reflecteren, spelen hierbij een belangrijke rol.

Praktisch en Oriënterend onderwijs binnen het Montessori College

Het Montessori College heeft de volgende kernwaarden als uitgangspunt voor het leren geformuleerd:

- Vertrouwen ontwikkelen van leerlingen en docenten.
- Opvoeden in nemen van toenemende verantwoordelijkheid.
- Accepteren van verschillen tussen mensen.
- Geven van vrijheid in gebondenheid.

Het nemen van steeds meer verantwoordelijkheid is belangrijk in het kader van toenemende zelfsturing. Deze verantwoording kan alleen worden genomen als er voldoende ruimte en vrijheid is om deze te nemen. De school wil omstandigheden creëren waarin verschil in aanleg, aard, voorkeuren en achtergronden kunnen bestaan. Vrijheid in gebondenheid is de voorwaarde om te kunnen groeien en vertrouwen te ontwikkelen.

Op de vmbo locatie Berg en Dalseweg willen we de leerlingen leren:

- vakkundig te zijn;
- sociaal vaardig te zijn;
- hun talenten te ontdekken.

Dit drukt zich uit in een onderwijsconcept met drie hoofdgebieden waarin het leren en onderwijzen plaats vindt: Vakonderwijs, Praktisch Onderwijs en Keuzeprogramma's. Eén fundament is dat in de hoofdgebieden het onderwijs en leren gradueel ‘verloopt’ van docentgestuurd (Vakonderwijs) naar meer leerlinggestuurd onderwijs (Keuzeprogramma's). ‘Veiligheid’ vormt het tweede fundament voor de drie hoofdgebieden.

In Vakonderwijs worden de nodige kennis en vaardigheden onder andere

op het gebied van taal en wiskunde geborgd. De vakken worden gegeven door individuele docenten.

In Praktisch Onderwijs komen de verschillende vakgebieden bij elkaar en wordt het leren met de praktijk verbonden. De projecten in Praktisch Onderwijs worden verzorgd door een team van docenten die tevens mentor en coach zijn. In de Keuzeprogramma's is datgene wat de leerling wil en ambieert richtinggevend.

Alle leerlingen, van zowel onderbouw als bovenbouw, krijgen onderwijs binnen deze drie hoofdgebieden.

Praktisch en Oriënterend onderwijs is in de onderbouw de concretisering van Praktisch Onderwijs. De verschillende projecten die ontwikkeld zijn volgens pedagogisch/didactisch principes van Praktisch en Oriënterend onderwijs worden op hun kwaliteit beoordeeld door een APS begeleider en van feedback voorzien. Een expert/ontwikkelgroep is gedurende drie jaar geschoold en bijgestaan in het schrijven van deze projecten. Ook worden er regelmatig leerlingenevaluaties gehouden om te meten of we daadwerkelijk datgene bereiken met de projecten wat we ons hebben voorgenomen. Op het einde van het schooljaar 2008-2009 is het de bedoeling dat in samenwerking met de vier netwerkscholen alle 14 arbeidsgebieden zijn ontwikkeld. De projecten worden voortdurend aan de actualiteit aangepast.

Een goed voorbereide omgeving, waarin de praktische context herkenbaar is, is een voorwaarde. Dit beperkt zich niet tot aanwezigheid computers, geschikte leeromgeving en goed beschreven materiaal. Ook de docent maakt deel uit van deze voorbereide omgeving. Behalve materiaal hebben docenten vaardigheden nodig om de leerlingen te begeleiden in het keuzen ontwikkelproces. Emotioneel Sterk noemen we dat.

Met Praktisch en Oriënterend onderwijs willen we zoveel mogelijk recht doen aan de verschillen tussen de leerlingen, we willen de leerlingen stimuleren om hun talenten te ontdekken en keuzes te maken. Het voeren van reflectiegesprekken, het werken met de Holland-oriëntaties (verschillende leerstijlen) en het bijhouden van een portfolio door de leerlingen zijn de middelen die we hiervoor inzetten.

Alle mentoren en uitvoerders van de projecten zijn intensief geschoold in het voeren van loopbaan- en reflectiegesprekken. Dat wil zeggen: door



de goede vragen te stellen, willen we de leerlingen aanzetten tot reflectie en leren om geleidelijk aan zelf inhoud en vorm te geven aan het leren. Deze dialoog tussen leerlingen en docenten is het didactische instrument in het onderwijs, horend bij het Montessori Onderwijs. Door zich te toetsen aan anderen en in samenspraak met anderen, ontwikkelen kinderen zich. Op dit moment zijn we bezig met het ontwikkelen van de rubrics aan de hand waarvan de voortgang en de beoordeling van de leerling in beeld gebracht kan worden.

Praktisch en Oriënterend onderwijs is ook zichtbaar in de bovenbouw, zowel in de projecten als in de keuzeprogramma's. Ook zal Praktisch en Oriënterend onderwijs een plaats krijgen binnen de nieuwe pilot vm2 voor bbl-leerlingen. Op dit moment zijn de eerste samenwerkingsstappen gezet met de locatie Kwakkenberg om te onderzoeken of en hoe ook Praktisch en Oriënterend onderwijs ingevoerd kan worden in de onderbouw bk.

De organisatie van Praktisch en Oriënterend onderwijs binnen het Montessori College

In maart en april 2007 is in de onderbouw het eerste arbeidsgebied volgens het concept Praktisch en Oriënterend onderwijs geïntroduceerd. We zijn gestart met het thema 'gebouwen'. De school zelf was hierin het werkveld. De aula en de binnentuin hebben als praktische omgeving voor de leerlingen gediend. De opdrachtgever was de locatiedirecteur.

Het project omvatte zeven dagdelen en werd in een tijdsbestek van drie weken uitgevoerd.

Tijdens dit project hebben we ons gericht op het leren van de leerling over zichzelf, de sterke en zwakke kanten, en het verloop van het leerproces bij de leerlingen vanuit de kern dilemma's: hoe pakken we het aan, hoe krijgen we het af en de balans tussen inzicht en vaardigheden. De leervragen voor de docent/mentoren hadden betrekking op de begeleidende rol: "Hoe stel ik de juiste vragen?" En het eigen maken van het onderwijsconcept.

Al gauw bleek dat we nog veel te veel gericht waren op het product in plaats van het leerproces van de leerlingen. Het project is afgesloten met een uitgebreide evaluatie bij leerlingen, waaruit bleek dat leerlingen zich erg betrokken voelden, maar onvoldoende keuzevrijheid hebben ervaren.

De onderbouw is in het schooljaar 2008-2009 gestart met de verdere implementatie van de invoering van de onderwijsvernieuwing Praktisch en Oriënterend onderwijs. Hadden we het voorgaande jaar al een vast rooster waarin de projecten qua tijd verankerd lagen: te weten op maandag, dinsdag en woensdag één dagdeel, nu zijn deze dagdelen volledig gevuld met het werken in projecten in de verschillende arbeidsgebieden. Dit jaar zijn onder andere de projecten ontwikkeld of aangepast: 'Mijn eigen omgeving', 'Je staat er niet alleen voor', 'Energie: het kan niet op', 'Reclame', 'Het zal mij een zorg zijn' en 'Toerisme in het regenwoud'. Hierin hebben de Holland-oriëntaties een plaats gekregen, waardoor leerlingen kunnen kiezen uit verschillende werkvormen passend bij hun leerstijl.

Om ervoor te zorgen dat er voldoende ruimte en aandacht is voor de procesbegeleiding is er, voor zowel het eerste als tweede leerjaar een extra docent/mentor/coach ingezet. Afhankelijk van de aard van het project kunnen de rollen van de docent verschillen (ontwikkelaar, regisseur, uitvoerder, procesbegeleider/voeren van reflectiegesprekken).

De focus lag het afgelopen schooljaar op het coachen van de leerlingen door de docenten en: hoe de leerling het beste te beoordelen? In een zestal scholingsdagen hebben we gewerkt aan het ontwikkelen van rubrics en zijn de daarbij benodigde gesprekstechnieken aan de orde geweest.

We zijn steeds meer in staat om een project een dusdanige inhoud te geven dat we bij de leerlingen naar boven krijgen wat hen beweegt en interesseert. We laten ze reflecteren op hun leerproces en evalueren het project met de leerlingen. De leerlingen gebruiken hierbij een portfolio.

Volgend schooljaar staat in het teken van de verdere verdieping van de projecten en de toepassing van de Holland-oriëntaties. Het portfolio van de leerlingen wordt verbeterd. Er wordt gewerkt aan een samenvoeging van opdrachten uit de projecten en de intranet omgeving van de school, Monti-Plaza: daar kunnen leerlingen opdrachten vandaan halen en met elkaar en de docent communiceren.

Ontwikkeling van een visie op Praktisch en Oriënterend onderwijs

We gaan ervan uit dat we een lerende organisatie zijn. Dat wil zeggen: onderwijzen is leren, is je leert van fouten en van elkaar. Op de locatie Berg en Dalseweg hebben we drie kernteams: onderbouw, Z&W en Economie. De kernteams beschouwen we in de school als kenniskringen.

Zij komen de leerlingen dagelijks tegen, maken mee wat er goed en niet goed gaat en zij zijn in staat om inhoud en vorm aan verbetering te geven. Voorafgaand is er draagvlak en een eenduidig beeld noodzakelijk van wat we met ons onderwijs willen en waarom.

Dit moet voortdurend worden onderhouden. Hoe doen we dat?

Op de locatie Berg en Dalseweg zijn de laatste jaren veel vernieuwingsactiviteiten opgepakt.

Het ontbrak echter nog aan een verbinding, zowel inhoudelijk als organisatorisch.

Afgelopen schooljaar 2008-2009 is er onder leiding van de locatiedirecteur en een externe begeleider, een sectoroverschrijdende ontwerpgroep gestart die deze verbinding in kaart heeft gebracht en transparant heeft gemaakt. Dit heeft geresulteerd in het beschreven onderwijsconcept bestaande uit drie hoofdgebieden en twee fundamenten. Daarnaast zijn er aanbevelingen vastgesteld langs welke weg we de vernieuwingen doorvoeren. De terugkoppeling heeft plaatsgevonden in zogenaamde focusgroepen en uiteindelijk met alle medewerkers in de vorm van een studiemiddag.

De verdere uitwerking van de visie vindt plaats in de teams. Elk team heeft een kernteam, de onderwijsontwikkelgroep (OOG), die het team op het gebied van leerlingbegeleiding en onderwijsontwikkeling aanstuurt. Elke kernteam heeft hierin zijn eigen dynamiek. In de onderbouw is de afgelopen jaren extra innovatietijd ingezet om aan de uitwerking van het project Praktisch en Oriënterend onderwijs deel te nemen. In het inhoudelijk teamoverleg worden de diverse projecten besproken. Een kleine ontwikkel/expertgroep bereidt deze bijeenkomsten voor.

Zij draagt er zorg voor dat de uitgangspunten bewaakt worden en dat de andere uitvoerders, mentoren en docenten, betrokken blijven bij de ontwikkelingen. Enkele instructies en begeleidingsmomenten per jaar moeten ervoor zorgen dat de uitvoerders voldoende geschoold worden.

Regelmatig, zo'n vier keer per jaar, hebben we op de locatie Berg en Dalseweg plenaire bijeenkomsten in de vorm van studiemiddagen. Het afgelopen jaar is vooral aandacht besteed aan het hoofdconcept en de fundamenten: waarom, wat willen we ermee en hoe gaat het eruit zien zijn steeds terugkerende vragen.

Om het contact tussen de onderbouw- en bovenbouwteams niet te verliezen hebben we ervoor gekozen om minimaal één plenaire vergadering

per jaar te besteden aan de uitwisseling van ‘good practices’ in de vorm van workshops, waaronder de bevindingen met Praktisch en Oriënterend onderwijs.

Weerstand bij docenten, ouders en leerlingen

Bij zo'n ingrijpend ontwikkeltraject lopen we natuurlijk tegen weerstanden en dilemma's aan waarvoor we de ogen niet sluiten. Juist deze weerstanden en dilemma's maken dat we met elkaar in dialoog gaan. We worstelen met vragen van betaalbaarheid: de extra inzet, het schrijven van het eigen materiaal; een goed ingerichte leeromgeving afgestemd op de arbeidsgebieden; het vinden van betrokken opdrachtgevers; en de vele activiteiten buiten school voor de leerling.

Een ander dilemma is de twijfel of de leerlingen op deze wijze wel voldoende leren. Dit leeft bij zowel docenten, ouders als leerlingen en kan leiden tot weerstanden. Er zijn geluiden dat het onderwijs erg doorslaat naar vaardigheden en dat het bijbrengen van kennis ontbreekt: er is geen balans. Deze geluiden zijn ook niet geheel onterecht. Door te benadrukken dat we bepaalde vakken zoals Nederlands en wiskunde willen blijven borgen, en door zichtbaar te maken hoe we dat doen, blijven we als docenten en ouders met elkaar in gesprek. Tijdens de ouderraadbijeenkomst staan de verschillende facetten van onderwijsontwikkeling op de agenda. Ook proberen we de ouders in de praktijk te betrekken bij de verschillende Praktische en Oriënterend onderwijsactiviteiten, door ze uit te nodigen bij de door leerlingen georganiseerde presentaties of door als opdrachtgever te fungeren.

Voor onze leerlingen is het een voorwaarde dat er duidelijkheid en structuur is. De leerling moet weten wat hij aan het doen is en waarom. Pas dan weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt en kunnen zij tot ontplooiing komen. Vrijheid in gebondenheid is een vereiste om te leren: of het nu gaat om kennisoverdracht of om het aanleren van vaardigheden en het ontwikkelen van een goed zelfbeeld.

Maar deze duidelijkheid hebben ook docenten nodig. Daarom is er tijdens de afgelopen jaren veel met elkaar gestoeid over verschillende beroepsdilemma's in de vorm van gesprekken, collegiale ondersteuning en coaching. Ook hebben extra inzet op de werkvloer en scholingen de noodzakelijke ondersteuning gegeven. Hiermee nemen we zoveel mogelijk twijfels weg

en leren we steeds beter met elkaar de successen te benoemen die het team aan zichzelf durft toe te schrijven.

De taak van de schoolleiding hierin is om de teams te ondersteunen, te inspireren en te coachen. Maar ook om ervoor te zorgen dat de organisatorische voorwaarden aanwezig zijn. De schoolleiding heeft de rol om het team sterker te maken door hen te leren de successen te zien; door ze te wijzen op hun inspanningen en competenties; door bewust in te spelen op de verschillen tussen docenten en door ze te wijzen op verantwoordelijkheden naar leerlingen en naar elkaar; door naar de motieven achter de weerstanden te speuren en het bieden van voldoende scholing. Echter de schoolleiding zal ook knopen moeten doorhakken in situaties waar de ontwikkeling door weerstanden van een enkeling niet verder komt. Maar het belangrijkste is dat het team en de individuele docent zelf de noodzaak ervaart en op eigen wijze de weg tot verandering inzet. De kracht van het netwerk Praktisch en Oriënterend onderwijs zit in de voortdurende reflectie op waar we mee bezig zijn: zowel de schoolleiders, de ontwikkelaars, de mentoren als de uitvoerders van de deelnemende scholen.

Oog hebben en blijven houden voor deze aandachtspunten is de weg naar succes voor Praktisch en Oriënterend onderwijs.”

Ineke Angenent

Mei 2009

Schoolportret 3: Kandinsky College, locatie Hatertseweg, Nijmegen

Schoolprofiel

“Het Kandinsky College (KC) is een brede scholengemeenschap. De school kent vier locaties, waarvan er drie de naam Kandinsky College dragen. Daarnaast maakt ook een voormalige vso-lom school deel uit van het BRIN-nummer.

De school biedt onderwijs van vmbo basis tot en met tweetalig vwo. Van oorsprong is het een RK-school, maar deze signatuur is niet duidelijk als zodanig herkenbaar in de school.

De locatie Hatertseweg telt ongeveer 430 leerlingen die vmbo-bbl of kbl (al dan niet met lwoo) volgen in de sectoren Economie en Zorg&Welzijn. De school ligt in het zuidoostelijk deel van de stad en betreft haar leerlingen ook voor het grootste deel uit de stad Nijmegen. Het merendeel van de leerlingen is afkomstig uit de zogenaamde ‘postcode-cumulatiegebieden’ (67%). Behoorlijk veel leerlingen hebben een niet-westerse allochtone achtergrond (gemiddeld 40%, maar sterk variërend per sector én de laatste twee jaar afnemend).

De school kent een lange traditie van onderwijsontwikkeling en is betrokken bij verschillende (ook landelijke) vernieuwingstrajecten. Kenmerkend voor de school is het beperkte aantal ‘gewone’ lokalen en de aanwezigheid van leerwerkhuizen, waarin theoretisch en praktisch leren, al dan niet ondersteund door ICT, in één ruimte gestalte krijgt.

Het doel van Praktisch en Oriënterend onderwijs

Leren is méér dan het verwerven van kennis en vaardigheden. Leren doe je voor je leven: om jezelf te ontwikkelen en in staat te zijn een volwaardige plek in de maatschappij te verwerven. We gaan ervan uit dat we leerlingen hierbij kunnen helpen door hen in staat te stellen hun talenten te ontdekken. Daarvoor is nodig dat leerlingen behalve kennis en vaardigheden ook inzichten verwerven die hen in staat stellen voor zichzelf goede afwegingen te maken ten aanzien van leerdoelen, ontwikkel- en opleidingsmogelijkheden.

Kiezen kun je het beste op basis van ervaringen. Dat geldt voor veel leerlingen, maar zeker voor leerlingen in het vmbo. Daar komt bij dat



deze leerlingen al op zeer jonge leeftijd in een situatie komen waarin zij keuzes voor vervolgoopleidingen moeten maken. Keuzes die vaak gebaseerd zijn op aannames, (voor)oordelen en verhalen over een werkveld in plaats van eigen ervaring en onderzoek. Zeer vaak blijkt er na verloop van tijd een discrepantie te zijn tussen capaciteiten en voorkeuren enerzijds en eisen vanuit de opleiding en het beroep anderzijds.

We dagen leerlingen uit hun eigen talenten en ontwikkelpunten te ontdekken door hen in de gelegenheid te stellen zich te oriënteren op diverse onderdelen van de wereld van arbeid en de eisen die op verschillende plaatsen aan hen gesteld kunnen worden. Op basis van die oriëntatie kunnen leerlingen een richting in slaan die hen past.

Praktisch en Oriënterend onderwijs binnen het Kandinsky College

Het KC heeft praktisch leren hoog in het vaandel staan. In de bovenbouw is met name sinds de invoering van de nieuwe leerwegen het streven om alles wat theoretisch geleerd moet worden meteen ook praktisch te maken, al dan niet binnen de schoolsetting. De school heeft een variatie aan buitenschoolse werkplekken die leerlingen (met name in leerjaar 3 en 4) in staat stellen in de échte wereld te leren. Hierbij wordt sinds enkele jaren actief samengewerkt met enkele maatschappelijke partners.

In de onderbouw worden sinds een aantal jaren veel vakken geïntegreerd aangeboden. De school heeft daartoe de afgelopen jaren leerstof zelf ontwikkeld. Ook hier was de intentie om het theoretisch en praktisch leren goed met elkaar te verbinden en om sectororiëntatie een onderdeel te laten zijn van de leergebieden. In de realisatie komen enkele zaken niet voldoende sterk naar voren. De betrokkenheid van docenten bij de inhoud van een aantal leergebieden kan beter; praktisch leren en oriëntatie op arbeid en sectoren was onvoldoende helder. De school heeft in Praktisch en Oriënterend onderwijs een antwoord gevonden op praktisch leren én structurele aandacht voor de leerloopbaan van leerlingen. Samen met een herziening van het programma voor de leergebieden en de herdefiniëring van de rol van de mentor leidt dit tot een duidelijker concept voor de onderbouw, dat beter past in de totale lijn van de school.

Praktisch en Oriënterend onderwijs wordt één van de drie hoofdmoten van het onderwijs in de onderbouw. De school kiest ervoor om in de onderbouw de volgende componenten onder te brengen:

Vakken

dit is het zogenaamde kerncurriculum van de vakken die we als de basis beschouwen: Nederlands, Engels, wiskunde en Duits

Vakgebieden

vier vakoverstijgende blokken voor alle leerlingen: (maatschappij - natuur&gezondheid - cultuur - technologie&communicatie)

Praktische en Oriënterend onderwijs

leereenheden ter oriëntatie op de 14 (10) arbeidsgebieden

Alle leerlingen van de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg krijgen in de onderbouw met deze drie componenten te maken. Praktisch en Oriënterend onderwijs bereidt leerlingen in de minimale variant voor op een keuze voor een sector, in het geval van kaderleerlingen. In het licht van recente ontwikkelingen in de bovenbouw (pilot vm2) voor leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg loopt Praktisch en Oriënterend onderwijs door in ten minste de eerste helft van het derde leerjaar en vormt daarmee één van de bouwstenen voor een brede oriëntatie op werkvelden, respectievelijk uitstroomprofielen op het niveau van mbo-2.

In elk geval zal het zo zijn dat vakken begeleid zullen worden door individuele docenten, vakgebieden door groepen docenten en Praktisch en Oriënterend onderwijs door mentoren. We zien een sterke relatie met het volgen van de competentieontwikkeling van leerlingen. Gesprekken over loopbaanleren komen naast gesprekken over andere zaken als welbevinden, functioneren enz. De mentor speelde en speelt in de begeleiding van leerlingen een centrale rol. Alle mentoren binnen de school zijn (of worden in 2009-2010) geschoold in het voeren van loopbaangesprekken op basis van de competentieontwikkeling van de leerlingen. In de onderbouw wordt hiervoor de lijn van Emotioneel Sterk gevolgd; in de bovenbouw richt de competentielijn zich specifieker op het beroepsvoorbereidende karakter van het programma. Inmiddels is er gezorgd voor een afstemming van deze lijn door de gehele school.

Er is inmiddels al enige ervaring met het werken met portfolio's, waarbij leerlingen en mentoren samen bekijken hoe het staat met de vorderingen



en wat waar nog aan gedaan moet worden. Deze ervaringen gaan we gebruiken om breed in de school vormen van formatieve toetsing in te passen. In de leereenheden van Praktisch en Oriënterend onderwijs komen deze al voor in de vorm van rubrics. De hiermee opgedane ervaringen gaan we ook gebruiken in met name de vakgebieden. Daarnaast streven we ernaar om voor summatieve toetsing een breed scala aan toetsvormen te gebruiken die tegemoet komen aan de verschillen tussen leerlingen en aansluiten bij de diversiteit van het onderwijsprogramma.

De organisatie van Praktisch en Oriënterend onderwijs binnen het Kandinsky College

Met ingang van het schooljaar 2009-2010 zal Praktisch en Oriënterend onderwijs een vaste plaats in het rooster van de onderbouw krijgen. Hierbij zal gekozen worden voor een gefaseerde invoering. De leerlingen van leerjaar 1 zijn per week één dag bezig met Praktisch en Oriënterend onderwijs. Hiervoor worden 4 klokuren lestijd ingezet plus 1 klokuur mentortijd. Daarmee krijgt elke klas op de 'Praktisch en Oriënterend onderwijs-dag' 5 uur onderwijstijd. De mentor kan deze 5 uur naar eigen inzicht indelen. Dit betekent dat Praktisch en Oriënterend onderwijs met ingang van het schooljaar 2010-2011 een kleine 20% procent van het curriculum van de onderbouw gaat invullen.

Om elke mentor ook daadwerkelijk in de gelegenheid te stellen om gedurende deze dag met leerlingen te reflecteren en aandacht te besteden aan loopbaanoriëntatie zal ondersteuning gezocht worden voor elke mentor door een CIO (collega in opleiding), een stagiaire pedagogiek of een stagiaire onderwijsassistent. Ook de arbeidsintensiviteit van Praktisch en Oriënterend onderwijs maakt dat we zullen streven naar een dergelijke gecombineerde begeleiding voor elke groep.

Omdat we ervan uitgaan dat mentoren diverse affiniteiten hebben willen we mentoren met verschillende 'voorkeuren' in een bepaald leerwerkhuis naast elkaar zetten. Op deze wijze proberen we ook bij docenten/mentoren hun diverse talenten en interesses aan te spreken en hen te stimuleren elkaar te helpen en van elkaar te leren. Vooralsnog kiezen we ervoor om leerlingen in klassenverband aan een leereenheid te laten werken, waarbij

het overigens waarschijnlijk zo zal zijn dat leerlingen van verschillende klassen in één grote ruimte met verschillende arbeidsgebieden bezig zijn. Afhankelijk van de ontwikkeling en opgedane ervaringen zal in de loop van het schooljaar 2010-2011 bekeken worden of het mogelijk is om de wijze van groepering aan te passen.

We gaan ervan uit dat een leereenheid in zes à zeven dagen afgerond wordt (duur van een periode). In de afsluitende week kunnen bijvoorbeeld presentaties worden gehouden voor andere groepen (klasgenoten, jaargenoten, medewerkers, ouders, externe opdrachtgevers, enzovoort).

Er wordt op dit moment nog nagedacht over mogelijkheden om ervoor te zorgen dat al het leerlingmateriaal in ELO-ruimtes wordt ondergebracht.

Op inhoudelijk gebied zullen de seniors de supervisie blijven houden. Zij worden het komend jaar bij de ontwikkeling/bewerking van het materiaal ondersteund door twee koppels juniors. De inhoudelijke koers is/wordt uitgestippeld door locatieleiding, seniors en afdelingsleider/kernteamleden. Het invoeringstraject van Emotioneel Sterk wordt begeleid door het kernteamlid dat tevens deel uitmaakt van de schoolbrede werkgroep competentieontwikkeling. Zij zal dit traject vormgeven in het kader van een afstudeeropdracht voor een middenmanagementopleiding.

Ontwikkeling van een visie op Praktisch en Oriënterend onderwijs

Het afgelopen jaar is er veel gebeurd, in de zin van denkprocessen, in de organisatie. Er is lang geworsteld met de ontwikkelrichting omdat het even geduurd heeft voordat we ook als schoolleiding voldoende helder hadden waar we met de onderbouw heen wilden en hoe dat zo goed mogelijk vorm te geven. Er moest nogal wat scepsis overwonnen worden in het team ten aanzien van Praktisch en Oriënterend onderwijs, zeker omdat er de afgelopen jaren veel ontwikkeld is op het gebied van leergebieden. Afgezien daarvan was er toch ook onvrede met de wijze waarop de leergebieden functioneerden. In eerste instantie hebben we met een delegatie uit het team de uitgangspunten voor ons onderwijs opnieuw tegen het licht gehouden, geconcludeerd dat we daar nog steeds aan willen vasthouden en vervolgens gekeken hoe we daar op een zo goed mogelijke wijze invulling aan kunnen geven. Uiteindelijk hebben we met het

hele team die onvrede en onzekerheid in kaart gebracht en hebben we het loopbaanleren van de leerling en de randvoorwaarden die dit vereist als uitgangspunten genomen. Daardoor bleek het voor de hand te liggen om sterker in te zetten op een herziening van het mentoraat. Voorwaarde daarvoor was wel dat de mentor op een goede manier moet kunnen volgen hoe een leerling zich ontwikkelt en dat hiervoor een goed portfolio beschikbaar komt. Het ontwikkelen van een schoolbrede lijn voor loopbaanleren (competenties, voeren van loopbaangesprekken enzovoort) wordt aangestuurd door een team waarin ook iemand vanuit het directieteam vertegenwoordigd is. Vanuit het ontwikkelteam Praktisch en Oriënterend onderwijs (leereenheden én Emotioneel Sterk) zitten ook leden in deze groep. Met een deel van het team (waaronder enkele Praktisch en Oriënterend onderwijs-ontwikkelaars) is een eerste concept ontwikkeld, dat uiteindelijk aansluit bij gewenste ontwikkelingen enerzijds en tegelijkertijd een oplossing kan bieden voor de bezwaren die er kleefden aan de huidige gang van zaken. Alle ontwikkelingen die ingrijpen in het concept van de school worden systematisch besproken in het directieteam en in de kernteams.

Weerstand

De wijze waarop er het afgelopen jaar een beeld ontstaan is van de wijze waarop de onderbouw beter vorm kan krijgen én de plek daarbinnen van Praktisch en Oriënterend onderwijs is wellicht het beste te omschrijven als het op het juiste moment gebruik maken van een besef van noodzaak. De noodzaak om de schoolbrede competentielijn ook in de onderbouw goed vorm te kunnen geven (en daaraan de rol van de mentor), de noodzaak om het werken met leergebieden kritisch te be- en herzien én om loopbaanleren en oriëntatie op arbeid een prominente plek te geven in het curriculum.

Docenten zijn bereid hun schouders onder het concept te zetten. Voor wat betreft het deel Praktisch en Oriënterend onderwijs is al gezegd dat externe begeleiding noodzakelijk blijft, omdat er nog onvoldoende leereenheden voldoen aan de criteria óf voor inzet in de school bruikbaar gemaakt moeten worden. Ook de mentorlijn moet nog verder ontwikkeld worden.

Ook voor de aanpassing van leergebieden wordt gezocht naar facilitering. Deels is daar al in dit schooljaar rekening mee gehouden, deels zoeken we daarvoor in de nieuwe formatie naar ruimte.

Het zal even tijd kosten voordat het concept bij alle geledingen voldoende ‘tussen de oren’ zit, maar dit is eerder een gewenningsproces dan het overwinnen van weerstanden. De ontwikkeling die het team afgelopen jaar heeft doorgemaakt duidt erop dat we breed gedeeld door het team kunnen werken aan het verder vormgeven van (onderdelen van) het onderwijskundig en pedagogisch concept van de school.

Een punt waar we nog goed naar moeten kijken is de rol van ouders en sociale omgeving van leerlingen op hun ontwikkeling. Deze omgevingsfactoren zijn van grote invloed op jongeren en de keuzes die zij maken. Daarom zullen ook zij een rol moeten krijgen bij het leerproces van de leerlingen.”

Mariet van de Ven
Mei 2009

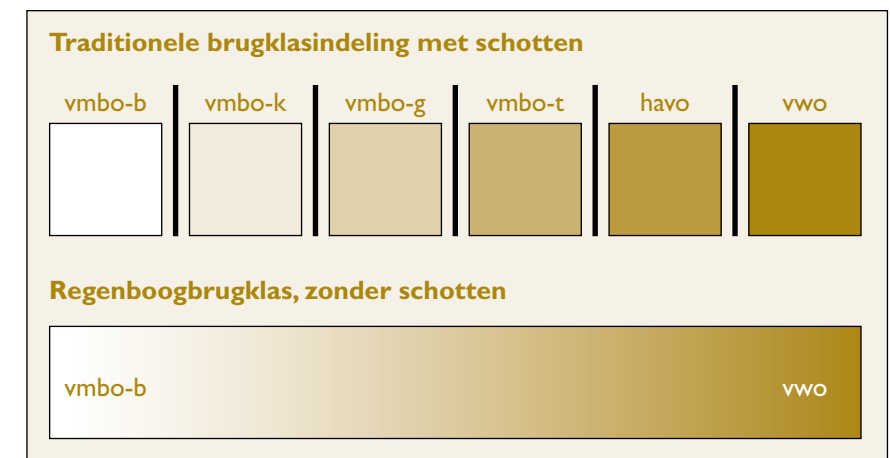
Schoolportret 4: Niekée, Roermond

Schoolprofiel

“Niekée is een gloednieuwe school met een innovatief leerconcept. In januari 2009 won Niekée de Scholenbouwprijs voor Voortgezet Onderwijs. In februari 2008 is de school officieel geopend. De VO-raad heeft Niekée, naast 5 andere scholen, uitgekozen om in een film van een half uur, model te staan voor onderwijsinnovatie. De première van die film was in april 2009. Deze film zal door de VO-raad gedistribueerd worden onder de Nederlandse omroepen in de hoop dat deze landelijk op tv wordt uitgezonden.

Natuurlijk heeft Niekée te maken met de verplichtingen die de overheid stelt, maar binnen die mogelijkheden tracht Niekée zoveel mogelijk verbetering aan te brengen op punten waarop de school vindt dat het traditionele onderwijs niet adequaat genoeg reageert op de vraag van de postmoderne leerling. De school is qua denominatie algemeen bijzonder.

Niekée kent een heterogene (of regenboog-) brugklas. Na de tweejarige onderbouw kiezen de leerlingen een leerweg. Op Niekée kan dat voor het vmbo voor alle leerwegen tot aan het diploma en voor leerlingen die havo- en vwo-capaciteiten blijken te hebben tot aan de Tweede Fase.



Traditionele brugklasindeling met schotten

Het Nederlandse onderwijs kent allerlei onnatuurlijke schotten tussen de leerwegen. Niekée wil leerlingen niet in een hok stoppen. De groei van kinderen is individueel en gaat geleidelijk. De veelkleurigheid van Niekée staat voor de veelkleurigheid van de mensen die er leren en werken. In het regenboogschema ziet u het verschil tussen de gangbare indeling in afgebakende brugklassen en de heterogene brugklas van Niekée. Dat betekent dat leerlingen met diverse schooladviezen en Cito-scores bij elkaar in een mentorgroep zitten. De leerlingen krijgen hun instructielessen homogeen, dat betekent dat leerlingen apart instructie krijgen, die past bij hun niveau (kleur, hier grijs tint). We leggen leerlingen uit dat hun huidige niveau geen eindniveau is, maar hun groeipotentie onbeperkt is tot hbo-niveau bij volwassenheid.

Niekée start in samenwerking met het roc Gilde Opleidingen een verkorte v-hbo-route. Kortweg samen te vatten als een 6-jarige havo met een beroepsgerichte component. De leerlingen van Niekée ronden hun studie af in 2 jaar op het mbo op niveau-4.

Omdat er geen mbo-opleiding grafimedia in Limburg bestaat zal Niekée in samenwerking met het roc op de locatie Niekée een mbo-opleiding grafimedia starten voor alle leerwegen van het vmbo, voor alle niveau's van het mbo.

De school telt 400 leerlingen, waarvan 40% allochtoon uit circa 40 landen. Het totaal aantal medewerkers inclusief management en OOP is circa 60. Niekée ligt aan de rand van het centrum, vlak bij het NS-station en vormt samen met het aangrenzend roc-gebouw de techniek-campus van Roermond.

We realiseren het Niekée-leerconcept in een futuristisch trendsettend gebouw. Men heeft belangstelling voor Niekée tot ver buiten de landgrenzen. Moderne ICT, hele gebouw draadloos, iedere leerling heeft een laptop, elektronische leeromgeving (ELO) en digitale borden in alle lokalen. Content, geschreven door de docenten van Niekée, staat op eigen ontwikkelde ELO.

Het doel van Praktisch en Oriënterend onderwijs

Niekée heeft zijn visie simpel omschreven: "Leren is synoniem aan

groeien." De consequenties van deze simpele constatering is dat traditionele, leerstofgerichte leerconcepten te kort schieten. Bij leren = groeien geldt dat het totale leven object van leren wordt.

De verplichte leerstof vastgelegd in kerndoelen en eindtermen is slechts een fractie van de te bestuderen wereld. Het doel is niet het diploma, (hetgeen wel een belangrijk momentum is), maar het afleveren van leerehousiaste, zelfverzekerde, zelfverantwoordelijke, ondernemende democratische burgers. Gezien de hersenontwikkeling van kinderen moet de schoolkeuze zo laat mogelijk plaatsvinden en moet de input uit het leven zo groot mogelijk zijn.

De uitgangspunten van Praktisch en Oriënterend onderwijs biedt heel veel kansen. Al moet ons van het hart dat de term 'praktisch' associaties oproept met minder cognitief, gemakkelijker en dus beter geschikt voor vmbo-leerlingen. Dat is volledig ten onrechte. Praktisch en Oriënterend onderwijs geeft juist extra input, is niet minder cognitief en is geschikt voor alle leerlingen, ongeacht de in onze ogen onnatuurlijke indelingen van leerniveaus (vmbo-b, k, g, t, havo, vwo). De indeling van Praktisch en Oriënterend onderwijs in arbeidsgebieden maakt het ons juist gemakkelijk om het totale leven systematisch te onderzoeken. Ook de bijzondere aandacht voor de meervoudige intelligentie (Holland-oriëntaties) zou op geen enkele school moeten ontbreken.

Niekée noemt zich een facilitair centrum, onder andere voor onderwijs. Daarmee willen we de onlogica aangeven van de indeling in schooltypes. Groeien (leren) doe je een leven lang. De indeling in louter cognitieve niveaus doet bijna elk kind te kort (ook de cognitieve).

Praktisch en Oriënterend onderwijs binnen Niekée

Praktisch en Oriënterend onderwijs betekent vooral een omslag in denken en handelen van de docent. De professionele educatieve dienstverlener, zoals wij de leraar noemen, heeft andere competenties dan een traditionele vakdocent. Uitgangspunt is het leerproces van het individuele kind te optimaliseren en niet het overbrengen van leerstof aan een collectief. Er ontstaat leerwinst door de nieuwsgierigheid en verwondering van kinderen als basis te nemen. Het gaat uit van intrinsieke motivatie. Door deze vraaggestuurde studiewijze systematisch toe te passen groeien kinderen in hun zelfverzekerdheid, zelfverantwoordelijkheid en ondernemendheid. Kinderen ontdekken nieuwe talenten.

De invoering van Praktisch en Oriënterend onderwijs kan heel gemakkelijk. Zelf zijn we voorstander van een meer integrale aanpak. Een projectmatige aanpak ligt er teveel op als een 'fijne jus', terwijl het meer moet gaan om de combinatie van ingrediënten die het totale maal smakelijk en voedzaam maken voor degene die moet groeien.

Hoewel in eerste opzet bedoeld voor de onderbouw, passen we Praktisch en Oriënterend onderwijs ook toe in de bovenbouw. Ook hebben we de aspecten van arbeidsgebieden en Holland-oriëntaties via onze ELO 'Flightplan' verankerd in de organisatie.

De organisatie van Praktisch en Oriënterend onderwijs binnen Niekée

We hebben de aspecten van arbeidsgebieden en Holland-oriëntaties via onze ELO 'Flightplan' verankerd in de organisatie. Via een digitaal schrijfformaat betreft elke contentschrijver(docent) beide aspecten in al zijn nieuwe content. Daardoor ontstaat er steeds mee een vanzelfsprekendheid om leerlingen de (arbeids)wereld op hun eigen manier te laten doorvoren. De docenten zien hun belangrijkste competentie verschuiven van pure vakdocent naar leerprocesbegeleider. Een niet onaanzienlijk deel van de arbeidsvreugde en welbevinden komt voort uit deze nieuwe aanpak. Hoewel veel werk bij de start, ziet iedereen de waarde voor de leerling, maar ook voor zichzelf. Want als leren/groeien levenlang gebeurt, geldt dat dus ook voor de docent. Typisch is dat we nieuwe leerlingen moeten aanleren dat ze initiatief mogen(moeten) tonen. Het Nederlandse onderwijs slaagt er wonderwel in om een gemiddeld kind van 12 dit af te leren.

Gezien het feit dat we dagelijks 2 uren vrije leertijd kennen, onze 'Wings', bestaat de mogelijkheid om Praktisch en Oriënterend onderwijs eenvoudig in te voeren. In meer traditioneel ingerichte organisaties zal dat wat moeilijker gaan.

Het mentoraatonderdeel 'Emotioneel Sterk' kent een breed gebruik in de gehele onderbouw. Alle mentoren gaan op huisbezoek en iedere mentor onderkent het belang en de invloed van een goed mentoraat. De tevredenheid onder het onderbouwteam is groot. De sfeer in de gehele onderbouw, docenten, medewerkers en leerlingen is erg goed. Het invoeren van een innovatieve aanpak (onder andere Praktisch en Oriënterend onderwijs) laat niet toe dat je als eenling wat aan de kant staat. De docent moet uit

dat klaslokaal!

De realiteit van alledag vormt natuurlijk een prachtige bron van leren. Praktisch en Oriënterend onderwijs brengt leerlingen en docenten veel buiten het schoolgebouw. Een streven dat we al vroeg hadden verwoord in onze schoolvisie.



Ontwikkeling van een visie op Praktisch en Oriënterend Onderwijs

We zijn nogal een weerbarstige team, dat vaker burgerlijk ongehoorzaam is. We zien de invoering van Praktisch en Oriënterend onderwijs misschien op een iets andere wijze, dat we gezamenlijk hebben afgesproken. Dat dat kan is juist een voordeel van Praktisch en Oriënterend onderwijs. We zijn op diverse fronten bezig met baanbrekende dingen te doen, met dat ene doel: beter onderwijs voor kinderen. Dat leidt er soms wel eens toe dat je teveel hooi op je innovatieve vork hebt. De visie van Praktisch en Oriënterend onderwijs, breed oriënteren op het (arbeids)leven, rekening houdend met de leerverschillen van kinderen en vanuit versterking van het kind (emotioneel sterk) zullen wij zeker blijvend opnemen in onze pedagogisch/didactische benadering van kinderen. Het draagvlak binnen het onderbouwteam is groot omdat iedereen ziet welke voordelen het biedt. Wel neigen sommige medewerkers ernaar om soms terug te vallen op hun oude zekerheden, waardoor het vraaggestuurde aspect iets in de verdrukking komt. Maar Praktisch en Oriënterend onderwijs als onderdeel van het Niekée-leren heeft een breed draagvlak.

Weerstand

Ouders en leerlingen kennen geen weerstanden tegen Praktisch en Oriënterend onderwijs. Ouders weten dat leerlingen op Niekée geen traditioneel leerprogramma krijgen aangeboden. In die zin hebben we misschien geen doorsnee ouders. Bij de onderbouwdocenten bestaan geen weerstanden, hoogstens tegen de onaangename kanten zoals monitoren en evalueren en het daarbij behorende op-papier-zetten. Dat is extra werk. Niekée heeft wel alles zo'n beetje overhoop gehaald. Niet alleen het pedagogisch didactisch handelen, maar ook de organisatie. Voordat Praktisch en Oriënterend onderwijs een doordeseemd onderdeel vormt van het leerconcept zal nog wel wat water door de Roermondse Maas stromen. Zeker is dat Praktisch en Oriënterend onderwijs een blijvend onderdeel van ons leerconcept wordt, ook al zoeken we nog naar onze eigen manier. Dat levert nog heel wat werk op waarbij we dat zeker het komende jaar zullen doen onder de noemer: 'het innovatieve hooi wat beter doseren'."

Sjef Drummen
Mei 2009

Deel III

Hoe is de invoering van Praktisch en Oriënterend onderwijs te realiseren?

I. De mensen en de organisatie

Hoe kunnen we zorgen voor een duurzame en succesvolle vernieuwing? Naast het inhoudelijk begrijpen van het concept zijn er voortdurend twee belangrijke terreinen onderwerp van het schoolleideroverleg in het netwerk Praktisch en Oriënterend onderwijs: de mensen die het concept realiseren met de leerlingen én de organisatie waarin het concept plaatsvindt. In iets mindere mate, maar wel met enige regelmaat, praten we over de context: de interne aansluiting (totale onderbouw, de bovenbouw), over de externe aansluiting met systemen en organisaties (mbo, roc, bedrijfsleven, instellingen) en over impact van lokaal en landelijk beleid.

Per school neemt een schoolleider deel aan het netwerk. Terwijl we uit onze ervaringen met de netwerken PSO hebben geleerd dat het nodig is vanaf het allereerste begin ook de teamleider deel te laten nemen bij het schoolleideroverleg, valt dat in de praktijk anders uit. De teamleider sluit zich aan bij de netwerkbijeenkomsten voor de docenten. Wellicht omdat die samenvallen met het schoolleideroverleg, wellicht omdat de teamleider zich 'meewerkend voorman' voelt?

Het schoolleideroverleg in het netwerk, vier tot zes keer per jaar, heeft steeds tot doel om in de netwerkscholen de condities te versterken die wezenlijk zijn voor een duurzame en succesvolle innovatie: de 7 C's.

Waslander, 2007

Concentratie

De activiteiten in de vernieuwing hebben een heldere focus, uitgewerkt naar doelen die verbonden zijn aan leren en doceren. In de uitwerking wordt evenredig rekening gehouden met technische en sociale kanten aan onderwijs.

Coherentie

De verschillende activiteiten in de vernieuwing zijn op elkaar afgestemd met coherente doelen en de inzet van faciliteiten om die plannen te realiseren.

Commitment

Instemming en eigenaarschap bij docenten en de schoolleiding zijn voorwaardelijk voor de vernieuwing. Een stuurgroep moet de verantwoordelijkheid nemen voor 'de portfolio': van opdrachtgever naar opdrachtnemer. Maar ook commitment van mensen buiten de school helpt. Denk hierbij aan ouders, schoolbestuur, overheden, meewerkende instellingen en bedrijven.

Community

De school gaat functioneren als leergemeenschap voor leerlingen én docenten en schoolleiding. Uit onderzoek blijkt dat een school die zo'n leergemeenschap vormt, het leren faciliteert en dat er minder kans op uitval is. De vernieuwing moet kunnen bouwen op hechtheid in de sociale infrastructuur. Die moet echter ook weer niet te hecht zijn, want dan kunnen mensen elkaar niet meer aanspreken.

Continuïteit

Een brede vernieuwing is een kwestie van lange adem: vijf tot zeven jaar, met continuïteit onder zowel de docenten als de schoolleiding. In de praktijk zijn wisselingen realiteit. Voor de nieuwkomers is de vernieuwing niet vanzelfsprekend. Er is dus aandacht nodig voor de socialisatie van nieuwe mensen om te begrijpen wat en waarom er iets gebeurt. Bij geplande wisselingen in het docententeam en in de schoolleiding blijkt een bewuste timing, aankondiging en voorbereiding essentieel.

Consistentie

Een school die bezig is met een vernieuwing is er bij gebaat als het beleid met en tussen belanghebbende organisaties op elkaar is afgestemd. Het vraagt van de school een proactieve houding en werkwijze, waarbij mogelijk nieuwe organisaties al vroeg worden geïnformeerd over de opvattingen van de school.

Context-management

Een school met een duurzame vernieuwing behoudt haar eigen uitgangspunten en blijft flexibel omgaan met impulsen van buitenaf. Ze houdt de regie in eigen hand, betreft anderen bij haar plannen en, idealiter, slaagt er in de omgeving voor haar te laten werken.

De docenten

Per school nemen één of meer duo's van docenten deel aan het netwerk. Zij ontwikkelen de leereenheden en voeren die uit na het verwerken van de feedback van de externe begeleider. Vervolgens evalueren ze de leereen-

heid schriftelijk met de leerlingen en stellen de leereenheid bij op basis van eigen ervaringen.

De scholen stellen zelf hun docenten voor het netwerk voor, nadat de schoolleiders besloten hebben mee te doen met het netwerk. Dat betekent dat vanaf het eerste moment niet helder is voor de docenten wat het concept behelst noch wat er precies van ze verlangd wordt.

Een nauwe samenwerking in het netwerk is vereist tussen de schoolleiding, een eventuele teamleider Praktisch en Oriënterend onderwijs en de externe begeleiders om aan deze twee aspecten te werken. De ervaring leert dat daar ten minste een half jaar voor nodig is.

Uitproberen en reflecteren

Voor de inhoud van deze voorbereiding verwijzen we naar de publicatie 'Praktisch en oriënterend onderwijs', (Loopbaan)leren op basis van arbeidsgebieden en een krachtige leeromgeving' (Otten & Oomen, 2009).

Essentieel is dat we als werkwijze hebben vanaf het allereerste moment daadwerkelijk aan de gang te gaan om ervaringen op te doen met de vernieuwing zowel qua denken als handelen. Door binnen de gestelde kaders (delen van) leereenheden te ontwerpen, uit te werken en uit te proberen stimuleren we docenten om te experimenteren, zowel in de netwerkbijeenkomsten als in de klas met de leerlingen.

Tijdens de zeven jaarlijkse netwerkbijeenkomsten, landelijk en op locatie, vindt uitwisseling plaats van de producten, de ervaringen. Alle deelnemers reflecteren actief in presentaties op hun eigen product en proces. De andere deelnemers geven feedback. Juist omdat de docenten meer en vanuit verschillende schoolperspectieven feedback krijgen die hen helpt om het product en proces te verbeteren, ervaren de docenten de bijeenkomsten als ondersteunend voor hun persoonlijke en professionele ontwikkeling en als impuls voor het veranderen van hun 'traditionele' praktijk. Dat blijkt uit de jaarlijkse evaluatie onder de docenten.

Dat is ook de reden waarom we ten tijde van de strikte handhaving van de zogenaamde 1040 maatregel twee landelijke bijeenkomsten hebben gehandhaafd, naast vier tot vijf bijeenkomsten op locatie.

De extern begeleiders stellen samen de jaarlijks de te behalen resultaten

vast, na en in overleg met de schoolleiders. De bijeenkomsten, landelijk en lokaal, bereiden de begeleiders samen voor. Enerzijds gaat het hier om een reflectie op de voortgang van de innovatie, het product en het proces: welke stappen zijn nodig en hoe? Anderzijds reflecteren de begeleiders op de inhoud van de vernieuwing: wat is haalbaar? Wat blijkt lastig? Wat vraagt herziening of heroverweging? Waar is aanscherping nodig... In die zin vormen de externe begeleiders ook een leergemeenschap.

Geleidelijk toenemende complexiteit

De drie kernen van Praktisch en Oriënterend onderwijs (arbeidsgebieden; onderwijzen is leren/leren is onderwijzen/leersituaties creëren; Emotioneel Sterk) hebben ieder een eigen complexiteit.

Bij het uitwerken van de arbeidsgebieden blijft het nodig jaarlijks te hameren op de drieslag: arbeidsgebied, dilemma's, thema's. 'Terugvallen' naar thema's en beroepenoriëntatie ligt snel op de loer.

Omdat we het creëren van leersituaties met de vijf kenmerken te complex beschouwen om in één keer te realiseren, hebben de extern begeleiders dit als volgt opgebouwd:

1. Functioneel, realistisch of levensecht
2. Keuzemogelijkheden bieden in thema en aanpak
3. Uitnodigen tot activiteit van de leerling zélf en metacognitie
4. Systematisch het besef van bekwaamheid ontwikkelen
5. Tegemoet komen aan basisvoorkeuren (Holland-oriëntaties)

Het eerste jaar: kenmerk 1 en 5; het tweede jaar: kenmerk 2 en 3; het derde jaar: het 4e kenmerk.

In het eerste jaar echter valt op dat de docenten vooral gretig zijn om het 1e kenmerk te realiseren, plus van het 3e: het uitnodigen tot activiteit van de leerling zélf. Zodoende wijzigen we de opbouw: het eerste jaar: kenmerk 1 en het eerste deel van 3; het tweede jaar kenmerken 2 en 5; het derde jaar: het tweede deel van kenmerk 3 plus het 4e kenmerk.

Aan ieder van de vijf kenmerken is meerdere keren in workshops aandacht besteed door kennisoverdracht, het verbinden met de eigen praktijk en het oprekken naar of een andere blik: het oefenen en uitproberen, het

geven en krijgen van feedback.

In het derde jaar verandert de structuur. Houden de begeleiders de voortgang van de ontwikkeling in de scholen scherp in het oog, in het derde jaar geven de schoolleiders aan dat er voldoende 'senioriteit' in de scholen aanwezig is om zelf de ontwikkeling van de leereenheden ter hand te nemen. Voor scholen die hun 'junioren' willen scholen, auteurs die zich nog eens willen verdiepen of af willen kijken hoe de trainers dat doen, bieden we op vrijwillige basis de workshops aan.

We merken dat het ten minste twee schooljaren vraagt voor 'een laag' beklijft en tot wasdom komt bij de auteurs. Of dat echter ook zo is voor de opgave dit derde jaar (het tweede deel van het kenmerk 3 plus het 4e kenmerk) blijft een vraag. Het lijkt een taaie materie: zowel metacognitie met een diepgaande reflectie in dialoog, als een optimale manier vinden voor het geven van feedback die leerlingen helpt het in de volgende fase beter te doen en daarmee tegen de 'cultuur van determinatie' in roeien.

'Pressure en support'

Het faciliteren van de docenten in de scholen is er, wat betreft de externe begeleiders, op gericht om hen optimaal te steunen in het succesvol realiseren van hun taak. We erkennen hun professionaliteit, kennis, ervaring en competenties. We stellen hoge verwachtingen binnen een met de schoolleiders overeengekomen planning; stemmen de ondersteuning, landelijk en lokaal, af op wat als lastig wordt ervaren; refereren de monitoring en schriftelijke feedback aan een herkenbaar referentiekader en vieren successen.

Daar waar de uitkomsten beneden de verwachtingen blijven, zoeken we gezamenlijk – met de docenten en de schoolleider – wat daar wel en niet aan heeft bijgedragen, en wat in de toekomst nodig is van en voor alle drie de 'partijen' om wél tot een optimaal resultaat te komen. Soms betekent dat een andere manier van communiceren of intensieve feedback, soms extra aandacht, voorbeelden en achtergrondmateriaal voor accenten die moeizaam gaan, soms door een externe vakspecialist toe te voegen om overdraagbare kwaliteit te kunnen leveren binnen het netwerk.

Verbreden draagvlak: juniors laten aanhaken, teamleden betrekken en beleid

Met een werkwijze waarin een kleine groep het voortouw neemt om ervaring op te doen met een andere aanpak van het onderwijs, bouwen we vanaf het begin de vraag in 'hoe dit experiment te verbreden naar het grotere geheel?'

Buiten de kleine wisselingen in de oorspronkelijke groep die het voortouw neemt, zijn er geplande uitbreidingen. De nieuwe teamleden zijn jaarlijks geïntroduceerd op een schooloverstijgende 'afsluitingsmiddag', waarin elke school zich presenteert en waarin men ook een kenmerk van het concept Praktisch en Oriënterend onderwijs ondergaat.

Aanhakende junioren komen onder de hoede van ervaren senioren. Hoe zo'n inwerktraject verloopt blijkt 'passen en meten' te vragen. Pas op dat moment lijken seniors zich te realiseren hoe veel ze zich eigen hebben gemaakt in de voorgaande tijd. Kan men de tijd en het geduld opbrengen om de beginnende ontwerpers de bekende fouten te zien maken? Is het een beter idee om juniors een bestaande leereenheid als 'half product' te laten bewerken naar de kenmerken die Praktisch en Oriënterend onderwijs stelt? Of helpt een combinatie met het uitvoeren van bestaande leereenheden en tegelijk in het wekelijks overleg mee te werken aan het ontwerpen van een nieuwe leereenheid?

Naast het regelmatig informeren in groter en kleiner verband van alle schoolteamleden, blijkt het nodig om een inhoudelijke en fundamentele onderwijsbeleidsdiscussie te starten over leren. Dat is althans het geval in de twee bestaande school, niet in de twee net gestarte scholen. In de 'nieuwe' scholen maakt de discussie onderdeel uit van een doorgaande discussie om de onderwijsdoelen aan te scherpen; wanneer echte beslissingen worden genomen is daardoor onduidelijk, ook om terug te kijken op de timing. In de bestaande scholen is over een periode van zes tot negen maanden op verschillende lagen en in verschillende teams uitvoering gepraat over de (nieuwe) onderwijsdoelen van de school.

Met wie er gesproken wordt hangt mede af van de organisatiestructuur en de opvattingen in de school. Bespreking is tenminste nodig op schoolmanagementniveau, vanwege de afstemming met het strategisch beleid van de school; met middenmanagement vanwege hun rol bij het onderwijs-

proces; en direct betrokken docenten en mentoren vanwege hun rol in de uitvoering.

Vergeet ook de leerlingen niet. We raden aan om duidelijk te maken dat het om ‘meningvorming’ of ‘advies vragen’ gaat en dat besluiten niet in deze bijeenkomst, maar elders worden genomen. De besprekingen hoeven niet per se plenair. Kleine groepen van maximaal zeven personen zijn het meest effectief.

In het geval van de twee bestaande scholen heeft ieder schoolteamlid daarin geparticipeerd om tot een gedragen besluit te komen over de realisatie, de invoering en de betrokkenheid in het totale onderwijs, zowel wat betreft de onderbouw als ook de implicaties voor de bovenbouw.

De organisatie

Het ontwerpteam

Het ontwerpteam bestaat uit de pionierende docenten die aan de slag gaan met het ontwerpen en invullen van leersituaties binnen arbeidsgebieden. Daarvoor is het noodzakelijk dat ze wekelijks ten minste twee uur samen kunnen overleggen. En dat er een periode is waarin de leereenheden kunnen worden uitgetoetst met de leerlingen onder mogelijk andere condities als doorgaans het geval is.

Zodra er meerdere trio's of duo's zijn die samen ontwerpen of als junioren aanhaken, moet er een structureel overleg en experimenteermoment in de schoolorganisatie worden gevonden.

Het ontwerpteam heeft een tijdelijk, maar ook andere positie dan andere units in de school. Dat kan een precaire positie zijn, waarbij het idee van voortrekken of een gevoel van afgunst kan ontstaan bij anderen, die de ontwikkeling van een school geen goed doet.

Wat zijn de onderwerpen als een brede invoering aan de orde is?

Voor de *borging van de continue bijstelling en verbetering* van materiaal en collega's zijn afspraken nodig: in mensen, tijd en middelen. In die afspraak dient ook te worden meegenomen de schriftelijke leerling-evaluatie die in het netwerk na elke leereenheid wordt afgenomen om na te gaan of en in welke mate de leereenheden tegemoet komen aan de condities voor de leersituaties. De leerling-evaluatie dient dan weer voor bijstelling voor het

materiaal, niet voor beoordeling van de docenten. Een dergelijke leerling-evaluatie is geen gangbare praktijk in de netwerkscholen. Ook dat vraagt borging in geval een school een leergemeenschap wil realiseren. We komen daar later in dit hoofdstuk op terug.

Inrichting gebouw en organisatie

Een veelheid aan onderwerpen passeren hier de revue, die er wederom zeer verschillend uit kunnen zien.

De *leeromgeving*, dat wil zeggen de klaslokalen blijken in de loop der jaren veelal zo aangepast te zijn in de scholen dat er een veelheid aan mogelijkheden is om met leerlingen te werken. Dat vindt plaats in kleine en grote ruimtes, in collegezaal opstelling, in werkplaatsen met de voorzieningen van de praktijklokalen van het beroepsonderwijs, in (nagenoeg) echte restaurants, schoolwinkels, tuinen en schoolpleinen; met toegang tot middelen als internet en telefoon, op zoek kunnen gaan naar bronnenmateriaal.

De *dagordening* wordt geregeld in de lesroosters. In tenminste twee scholen betekent dat een andere leseenheid en een ander dagritme. Een school kleurt bij ieder 'vak' wekelijks ten minste een deel van de tijd rood, waardoor er elke dag de mogelijkheid ontstaat om een mogelijkheid die voorbijkomt – gastdocent – in te voegen.

Wat is de *basisgroep*: klein, groot? Wie doet de *begeleiding*? Is dat de begeleider, mentor of coach? Uit de groepering van de leerlingen volgt de begeleidingsinzet en die leidt weer tot een groepering van de docenten. Dat heeft consequenties voor de formatie en het functiebouwwerk. Hoe bijvoorbeeld parttimers in te zetten, of TOA, klas- en onderwijsassistenten, LIO/CIO, pedagogisch medewerkers?

In ten minste een school leidt het experimenteren tot het heroverwegen van de *routine en regels in school*. Het gaat hier over regels van algemeen gedrag bij het werken in bijvoorbeeld een dubbele klas of gemixte groepen. Ook de consequenties bij het overtreden worden herzien.

En het raakt ook het onderwerp operationele communicatie met 'buiten'. Hoe laten we bijvoorbeeld ouders weten dat leerlingen in groepen op pad gaan? Hoe laten we instanties weten dat leerlingen langs kunnen komen?

De toetsing van vorderingen en ontwikkeling veronderstelt niet enkel nadenken over meten en toetsen, ook de wijze waarop de school het dossier opbouwt en inhoud geeft en eveneens hoe dit wordt vastgelegd in een systeem. Een van de netwerkscholen verankert de ingezette richting met een zelf gefinancierde elektronische leeromgeving. Dit systeem is

- een sturingmiddel voor de ontwikkeling van het curriculum door docenten op de gewenste pedagogisch didactische manier (zo wordt gevraagd naar de relatie met arbeidsgebieden, Holland-oriëntaties);
- een leerlingvolgsysteem dat ook door ouders thuis kan worden ingezien, met onder meer de ‘groeicurve’ van een leerling; een andere manier van ‘het rapport’: zo bevat het een woordrapport en zelfevaluatie;
- een verantwoordingsinstrument naar ouders en inspectie (met onder andere de vermelding van kerndoelen). Ook in de andere scholen rijst de vraag hoe mondelinge en schriftelijke feedback over vorderingen en ontwikkeling aan de leerling zélf plus ouder/verzorger(s) inzichtelijk te verzorgen

In het voorgaande punt komt dit al naar voren: de *verantwoording naar buiten*, oftewel *governance*.

Aansluiting met het onderwijs in en buiten school

Een structurele inpassing van een vorm van Praktisch en Oriënterend onderwijs in een school vergt zoeken naar een aansluiting met het onderwijs in de school en het vervolgonderwijs.

De aansluiting in de school naar de bovenbouw kan deel uitmaken van het beleidstraject zoals we dat eerder beschreven. Vaak is de aansluiting met het vervolgonderwijs hierin af te lezen.

- Een school trekt het idee van ‘arbeidsgebieden’ door in de bovenbouw. In en naast de twee praktijklokalen van de sectoren die de school biedt, worden in werkplaatsen opdrachten uitgevoerd in de lijn van ‘praktisch en oriënterend’ voor alle vier sectoren.
- Een tweede school trekt met name vanuit de onderbouw ‘onderwijzen is leren, leren is onderwijzen’ door naar de bovenbouw. Een sectorteam in de bovenbouw heeft een start gemaakt met het creëren van leersituaties met de vijf kenmerken als basis voor de werkwijze van projecten. Te zijner tijd wordt ‘Emotioneel Sterk’ daar aan toegevoegd.

- Een andere school versterkt de mentorlijn zoals die ontwikkeld is in een sector van de bovenbouw door uitbreiding van die werkwijze naar een tweede bovenbouwsector en de onderbouw. De werkwijze van ‘Emotioneel Sterk’ wordt verbonden aan de competentielijn: dat is een schooleigen uitwerking van de sectorcompetenties zoals die zijn afgestemd met het roc. De competentielijn bevat gedragsindicatoren die de basis vormen voor het studievoortgangsgesprek. In het gesprek vormt de kern: wat en hoe de ontwikkeling van een leerling duidelijk te maken.
- De laatste school maakt Praktisch en Oriënterend onderwijs (met arbeidsgebieden, leersituaties creëren en ‘Emotioneel Sterk’) ook onderdeel van het wekelijks 4 uur durend keuzeprogramma in de bovenbouw. Daarnaast verbreedt de school de bovenbouw richtingen: inter- en intrasectoraal.

2. De schoolleiding

De schoolleider heeft een belangrijke rol in de school om het leren van de leerling te verbeteren. In het netwerk beschouwen we als sleutel daartoe het leren van de docent in een leergemeenschap: zowel in de school als in het netwerk. Wat weten we daar nu over?

Het leren van docenten

Het functioneren van docenten is de sleutel tot het verbeteren van het leren van de leerlingen. Het leren van docenten echter, is de sleutel tot onderwijsverandering en het verbeteren van het leren van leerlingen. Dat is de stelling van Femke Geijssel (2009) en haar medeonderzoekers van de UvA in de Expeditie Durven Delen Doen. Ze zijn op zoek naar de effecten van verschillende schoolinterne condities en ook hoe die met elkaar samenhangen op het leren van docenten. Daarbij onderscheiden ze: psychologische factoren en organisatorische/psychologische factoren. Recent zijn uitkomsten van hun onderzoek gepubliceerd.

Geijssel c.s. onderscheiden drie soorten leren van docenten:

- op de hoogte blijven door het lezen van vakliteratuur;
- leren door te experimenteren onder andere door lessen van collega’s

te bezoeken en daar van te leren;

- leren door te veranderen waarbij docenten hun praktijk van nu vergelijken met vijf jaar geleden op het afstemmen op de behoeften van de individuele leerling.

Reflectie blijken docenten niet als een aparte leeractiviteit te beschouwen, maar zien ze als onderdeel van experimenteren.

Zelfvertrouwen van docenten blijkt een relevante en belangrijke psychologische factor om het leren van docenten te begrijpen. Het heeft effect op alle drie de vormen van leren.

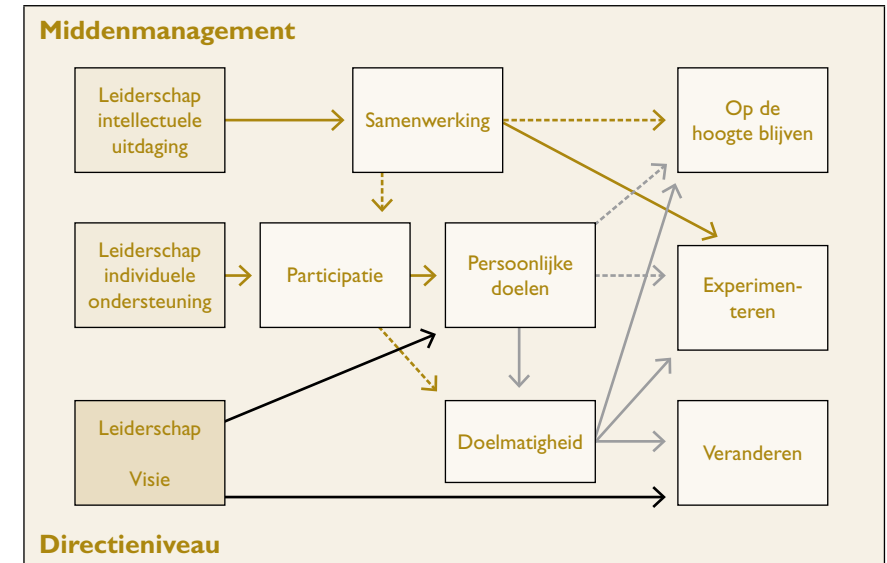
Deelname aan de leeractiviteiten hangt sterk samen met de mate waarin persoonlijke doelen in lijn liggen met de schooldoelen. Juist participatie in de besluitvorming over nieuwe onderwijsdoelen van de school heeft een groot effect om dit te bereiken. Dat ter onderscheid van samenwerking tussen docenten, met ruimte voor onderling lesbezoek, observatie, feedback, interactie en creativiteit. Dat zet rechtstreeks aan tot experimenteren en een reflectieve praktijk: docenten willen dat dan meer doen.

Ten slotte blijkt uit het onderzoek dat docenten die transformatief leiderschap ervaren, een toename in commitment en participatie in de leeractiviteiten laat zien.

Transformatief leiderschap kent drie dimensies.

- Allereerst het initiëren en identificeren van een visie. Hierbij beschrijft de leidinggevende vanuit een visie op de toekomst van de school op een heldere wijze de problemen die er op dat moment spelen.
- De zorg voor individuele ondersteuning is een tweede factor van leiderschap die onder meer tot uiting komt in het zorgvuldig luisteren naar ideeën van teamleden.
- De derde factor: zorgen voor intellectuele uitdaging door individuele docenten te betrekken in een aanhoudende discussie over hun persoonlijke professionele doelen.

Leiderschap door het initiëren en identificeren van een visie werkt direct door op leren door veranderen en het is van belang om persoonlijke doelen van docenten in het verlengde van schooldoelen te leggen. De tweede dimensie, individuele ondersteuning, heeft als effect dat er meer wordt geparticipeerd in de besluitvorming. De zorg voor intellectuele uitdaging voor individuele docenten heeft rechtstreeks effect op de samenwerking.



Vandaar dat het advies luidt om in innovatietrajecten een rolonderscheid te maken in leiderschap. Voor de directie of op schoolleiderniveau ligt de prioriteit bij het initiëren en identificeren van een visie. Het middenmanagement of de teamleider/coördinator kan zo nodig de twee andere leiderschapsdimensies invullen: individuele ondersteuning en intellectuele uitdaging.

De manier waarop dat vorm krijgt valt te lezen in het laatste hoofdstuk van de brochure “Praktisch en Oriënterend onderwijs. Achtergronden voor een derde generatie praktische sectororiëntatie” (Oomen, 2008).

Het leren van docenten in de school en in het netwerk

Terwijl we in de paragraaf ‘Onderwijzen is leren, leren is onderwijzen’ van hoofdstuk 2 in deel I de nadruk leggen op het leren van de leerling door inspanningen van de docent, zijn er natuurlijk ook nog de dimensies: het leren van de docent door de leerlingen; de docenten onderling en de docenten en schoolleiding.

We hebben in het netwerk twee instrumenten ontwikkeld om aan de leer-gemeenschap in school impulsen te geven.

Leerlingevaluatie

Eén instrument is de schriftelijke evaluatie van de leereenheid onder leerlingen. Dat zetten we in om de leereenheden te evalueren – slagen we in

onze doelen – waarbij we stelselmatig aspecten van de vijf condities in de gecreëerde leersituatie nagaan en met een serie open vragen proberen te achterhalen wat leerlingen werkelijk hebben geleerd. De uitkomsten dienen als basis voor het verbeteren van de leereenheden in de eigen school of, indien een andere netwerkschool de leereenheid wil gaan gebruiken, als opstap voor de schooleigen aanpassing.

De leerlingevaluatie blijkt een lastig instrument. Valt uit de aanhoudende reacties dat de gebezigde taal niet begrepen wordt door de leerlingen, ook te interpreteren dat docenten zich beoordeeld voelen? Hoe zorgvuldig we in het netwerk ook proberen om niet de weg van die persoonlijke beoordeling op te gaan?

De data uit de leerlingevaluatie kunnen voor de schoolleider en teamleider uitstekende informatie geven over de mate waarin de school erin slaagt het gewenste leren van de leerlingen vorm te geven respectievelijk te verbeteren. Over een langere periode valt ook af te lezen of de school er steeds beter in slaagt om de condities te vervullen.

Het tweede instrument – als bijlage 1 opgenomen in deze publicatie – komt voort uit de behoefte onder de docenten in de netwerkscholen om met een beknopte checklist na te kunnen gaan of de leereenheid in ontwerp en uitvoering in min of meerdere mate aan de gewenste kenmerken voldoet. Anderzijds biedt juist zo'n evaluatie een goed moment om als docenten onderling te reflecteren op het eigen leren en samen met de schoolleiding na te gaan hoe het leren van de docenten – afzonderlijk en als groep – te verstevigen is. Zo krijgt de schoolleiding ook zicht op de essentiële randvoorwaarden voor schoolontwikkeling.

Checklist

De checklist zou een tweede informatiebron kunnen zijn over de mate waarin de school erin slaagt het gewenste leren van de leerlingen vorm te geven respectievelijk te verbeteren

Opvallend is dat het werken met dergelijke data leerlingevaluatie, checklist en wellicht daarnaast de 'traditionele' leerling-resultaten en het interpreteren in de leergemeenschap, nog onontgonnen terrein lijkt. De netwerkscholen maken er een voorzichtige start mee.

Geraadpleegde literatuur en rapporten

Benard, B. (1999). Applications of resilience In: M. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (269-277). New York: Kluwer.

Boer, P.R. den, Jager, A.K., Smulders, H.R.M. (2003) *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren*. Wageningen: Stoas Onderzoek, 91.

Boer, P. den (2009). *Kiezen van een opleiding: van ervaring naar zelfsturing. Intreerede Peter den Boer. Lector keuzeprocessen*. Etten-leur: ROC West-Brabant.

Borghans, L. & B. Golsteyn (2008). Modernising vocational education and training: the importance of information, advice and guidance over the life-cycle. In: Cedefop; Descy, P., Tchibozo, T. & M. Tessaring (ed.). *Modernising vocational education and training – a fourth Cedefop report on VET research: background report. Vol. 1* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Reference series 69-I, 297-318.

Colley, H. (2004). *Do we choose careers or do they choose us? Questions about career choices, transitions, and social inclusion*. <http://www.tlrp.org/dspace/retrieve/697/Vejleder+Forum+04+-+Career+choice.pdf>. Benaerd: 23 maart 2009.

Collins, A. & Young, R. A. (Eds.) (2000). *The Future of Career*. Cambridge UK: University Press.

Dronkers, J. (1997). 'Loopbanen door het voortgezet onderwijs in de jaren negentig'. In: *Beleid&Maatschappij* 22-1, 85-95.

Ebbens, S. & Ettekoen S. (2000). *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Geijsel, F.P., Slegers P.J.C., Stoel, R.D. & M.L. Krüger (2009). 'The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools'. In: *The Elementary School Journal*. 109 (4), 406-427.

Herr, E. L. (1999). *Counseling in a Dynamic Society: Contexts and Practices for the 21st Century*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Hopkins, D. (2005), 'Learning Teaching and Large Scale Reform'. Keynote Presentation to the What Works In: Innovation in Education International Seminar *Improving learning through Formative Assessment*. Budapest, Hungary 29th September 2005.

Huisman, J., Blokhuis, F., & Moen, E. (2007). *Leren, loopbaan en burgerschap*. Zoetermeer: Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs.

Krumboltz, J. D. (1998). *Counsellor Actions Needed for the New Career Perspective*. British Journal of Guidance and Counselling, 26 (4), 559-564.

Kuijpers, M.A.C.T (2003). *Loopbaanontwikkeling*. Onderzoek naar 'Competenties'. Twente University Press.

Kuijpers, M., F. Meijers & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgeving in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: HPBO.

Kuijpers, M. & F. Meijers (red.) (2008). *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant (Fontys reeks educatief nr.10).

Lodewijks, J. (1995). 'Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen'. In R. Verwayen-Leijh & F. Studulski (red.), *De leerling en zijn zaak* (pp. 21-57). Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.

Loor de, O. e.a. (2006) *Leerlingparticipatie*. Utrecht: APS.

Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze. Naar een effectiever model van (studie)loopbaanontwikkeling*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren; loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO. Te downloaden van de website www.hpbo.nl.

Meijers, F. (2008). 'Loopbaansturing: een complex leerproces'. In: Kuijpers, M. & F. Meijers (red.) (2008). *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant (Fontys reeks educatief nr.10) 9-29.

OCW (2006) *Aanval op de Uitval. Perspectief en actie*. Den Haag: OCW.

OCW (2008). *Kerncijfers 2003-2007*. 's-Gravenhage: OCW. Te downloaden van http://www.minocw.nl/documenten/kerncijfers_2003_2007.pdf. Benaderd: 23 maart 2009.

OECD (2004) *Career Guidance and Public Policy. Bridging The Gap*. Paris: OECD.

OECD (2008) *Trends Shaping Education*. Paris: OECD. Als Webbook te raadplegen op: <http://lysander.sourceoecd.org/vl=1823486/cl=33/nw=1/rpsv/trendsshapingeducation2008/index.htm>. Benaderd: 23 maart 2009.

Oomen, A. (1997). *Education for Careers in the Union: Report 1: A comparative study of careers education and guidance in six schools in Greece, the Netherlands and the United Kingdom*. Utrecht: APS.

Oomen A., Goris, M. (2004). *Lob in het vo*. Utrecht: APS.

Oomen A. (2005). 'Determinatie in de scenario's van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming'. In: *Determinatie van Instrument naar beleid. Eindrapportage Platform Determinatie 2001-2004*, p.79-89, 92-96. Den Haag: CLN. http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/uploads/Eindrapportage_Platform_Determinatie_mei_2005.pdf Benaderd: 23 maart 2009.

Oomen, A. (2007). *Praktisch en Oriënterend onderwijs. PSO in de eerste twee leerjaren van het vmbo: de derde generatie*. Utrecht: APS.

Oomen, A. (2007b) *Onderwijsuitval en talentontwikkeling met LOB in de havo en vwo. Rapportage APS-dk 4655.720 tegenaan schooluitval: terugdringen Voortijdig Schoolverlaten*. Utrecht: APS.

Oomen, A. (2008). *Praktisch en Oriënterend onderwijs. Achtergronden voor een derde generatie praktische sectororiëntatie (PSO)* Utrecht: APS.

Otten-Oomen, E. & Oomen, A. (2009). *Praktisch en oriënterend onderwijs. (Loopbaan)leren op basis van arbeidsgebieden en een krachtige leeromgeving*. Utrecht: APS.

Petri, M. (2009). *Bewegend organiseren*. Leuven/Amersfoort: ACCO (in voorbereiding).

ROA: Meng, C., Coenen, J., Ramaekers, G. & Büchner, C. (2009). *Zonder diploma: aanleiding, kansen en toekomstintenties* (ROA-R-2009/1). Maastricht: ROA.

Savickas, M. & Baker, D. (2005a). 'The History of Vocational Psychology: Antecedents, Origins and Early Development'. In W.B. Walsh & M. Savickas (Eds.) *Handbook of vocational psychology: theory, research, and practice. 3rd Ed, revised*. London: Routledge.

Savickas, M. (2005b). 'The theory and practice of career construction'. In: S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and Counseling psychology (3rd edition)*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Veenstra, R.R. (1999). *Leerlingen - klassen - scholen: Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Thela Thesis.

Volman, M.L.L. (2006). *Jongeren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in Leergemeenschappen. Oratierede 30 juni 2006*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU. Te downloaden van: <http://www.stichtingdebeauvoir.nl/PDF-artikelen/Oratie%20M.%20Volman.pdf>. Benaderd: 23 maart 2009.

Vreeburg, A. & Vries de, M (2008). *CWI Arbeidsmarktprognose 2008 – 2013*. Amsterdam: CWI. https://www.werk.nl/portal/page/portal/werk_nl_bestanden/bestanden/arbeidsmarktinformatie/CWI%20Arbeidsmarktprognose%202008-2013.doc. Benaderd: 23 maart 2009.

Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-project innovatie. Te downloaden van: <http://www.vo-raad.nl/publicaties/brochures/leren-over-innoveren>. Benaderd: 23 maart 2009.

Wijers, G., Luken, T. & Bom, C. van der (1991). 'Zicht op verandering van arbeid; een nieuwe classificatie van en manier van kijken naar arbeid'. In A. Blommers & W. Lucassen (red.), *Standpunt en horizon; liber amicorum dr. J.G. Hische* (pp. 83-92). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Winters, A. (2008). In: Kuijpers, M., Meijers, F. (red.) *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Fontys reeks educatief nr.10) 191-208.

Zwart, de S., Bakker, H., Overmeer, V. & F. van Laar (2007). *Studie- en beroepskeuzeoriëntatie op het vmbo en het mbo. Impulsen voor het implementeren van een effectieve loopbaan orientatie en begeleiding (LOB)*. Utrecht: Berenschot.

Bijlage: De checklist leereenheid

Leereenheid Praktisch en Oriënterend onderwijs	
Kader van leereenheid in Praktisch en Oriënterend onderwijs	
Titel leereenheid <i>De titel dekt de lading</i>	
Bedoeld voor niveau/groepsgrootte/leerjaar	Niveau: Groepsgrootte: Leerjaar:
Tijd/omvang <i>Ten minste 36 lesuren, 28 klokuren (3,5 dag)</i>	Klokuren: Lesuren: Dagen:
Ontwikkeld door: <i>namen auteurs</i> <i>School: naam, evt. locatie, plaats</i>	Auteurs: School:
Opdrachtgever: <i>naam, evt. locatie, plaats. Een echte opdrachtgever met een reëel probleem.</i>	Opdrachtgever:
Arbeidsgebied <i>Een uit A t/m N</i>	
Gaat in op welke kerndilemma's in dit arbeidsgebied? <i>Dilemma veroorzaakt door:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>economische discours – bijvoorbeeld tijd en geld</i> • <i>wetenschappelijk-technische discours – bijvoorbeeld kwaliteitseisen</i> • <i>de cultureel, politieke discours – bijvoorbeeld opvattingen over de inhoud van werk.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • • • •
Gaat in op welke toekomstige ontwikkelingen in dit arbeidsgebied?	<ul style="list-style-type: none"> • • • •
Welke thema's of onderwerpen stelt de leereenheid aan de orde?	<ul style="list-style-type: none"> • • • •
Korte samenvatting van de leereenheid <i>Populair, in maximaal 5 zinnen, zodat een buitenstaander op een website het begrijpt.</i>	

Wat doet de leerling concreet? <i>Korte beschrijving van wijze van uitvoeren opdrachten/taken/prestatie.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • • • •
Wat is de relatie van de leereenheid met het concept <i>Praktisch en Oriënterend onderwijs?</i> (Beknopt.)	Dit is Praktisch en Oriënterend onderwijs, want: <ul style="list-style-type: none"> • • • •

Kader van gewenste resultaten	
Wat zijn de doelen van de leereenheid?	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4.
Welke kennis/inzichten doen leerlingen op door deze leereenheid?	Leerlingen weten dat: <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4.
Welke vaardigheden doen leerlingen op door deze leereenheid?	Leerlingen kunnen: <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4.
Welke attitudes ontwikkel je bij leerlingen door deze leereenheid?	Leerlingen: <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4.
<i>vervolg tabel op volgende pagina</i>	

<p>Zijn er leer-/ontwikkelingslijnen bijvoorbeeld in de vorm van rubrics voor de beoogde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennis/inzichten • vaardigheden • attitudes 	<p>Waardering op 5 puntsschaal 1 2 3 4 5</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p>
<p>Wat is de opbrengst van deze leereenheid? <i>Opbrengst: wat is er aan het eind: product(en), geleverde dienst(en). Hoe wordt het afgesloten?</i></p>	
<p>Wordt de leereenheid geëvalueerd? Zo ja: hoe, wanneer en bij/met wie? <i>Evaluatie is systematisch nagaan of vooraf bepaalde doelen worden gehaald: wat, wanneer en hoe moet worden verbeterd. Het lijdend voorwerp is een leereenheid.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • •
<p>In hoeverre is de leersituatie: functioneel, realistisch of levensecht. <i>Dat wil zeggen dat de leerling de situatie waarin en wat ze leren als authentiek ervaren.</i></p> <p><i>Ook ervaren de leerlingen dat het leren start bij hun eigen ervaringen en zij bepalen hoever het leren reikt (co- productie).</i></p>	<p>Waardering op 5 puntsschaal 1 2 3 4 5</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p>
<p>In hoeverre bevat de leersituatie keuzemogelijkheden in thema én aanpak waarmee de leerling keuzemogelijkheden ervaren om perspectieven én eigen competenties te verkennen.</p> <p><i>In hoeverre ervaren de leerlingen een balans tussen betekenisvolle ervaringen, kennis en vaardigheden?</i></p>	<p>Waardering op 5 puntsschaal 1 2 3 4 5</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p>

<p>In hoeverre nodigt de leersituatie uit tot activiteit van de leerling zélf. <i>Dat wil zeggen dat de leerling zélf actief is in het leren.</i></p> <p><i>Dat wil ook zeggen dat de leerling geleidelijk zélf vorm, inhoud en richting aan het leren geeft.</i></p>	<p>Waardering op 5 puntsschaal 1 2 3 4 5</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p>
<p>In hoeverre nodigt de leersituatie uit tot meta-cognitie. <i>Dat wil zeggen dat de leerling reflecteert op wat hij/zij heeft geleerd en hoe? Waarbij de docent model staat voor de 'discipline': wat pak je aan en hoe? En de docent helpt de leerling dat onder de knie te krijgen.</i></p> <p><i>In hoeverre is er in de leersituatie sprake van</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • zelftoetsing (hoever ben ik; wat moet ik nog doen; heb ik daarbij hulp nodig?) • zelfbeoordeling (wat heb ik goed gedaan; wat niet; wat ga ik verbeteren?) 	<p>Waardering op 5 puntsschaal 1 2 3 4 5</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p> <p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal Toelichting:</p>
<p><i>vervolg tabel op volgende pagina</i></p>	

	Waardering op 5 puntsschaal 1 2 3 4 5
<p>In hoeverre wordt in de leersituatie systematisch het besef van bekwaamheid ontwikkeld.</p> <p>Dat betekent dat leerlingen regelmatig hun zwakke en sterke kanten ervaren en aanwijzingen krijgen hoe ze effectiever kunnen leren.</p>	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>
<p>In hoeverre is er in de leersituatie sprake van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>formatieve toetsing op basis van leer- en ontwikkelingslijnen;</i> • <i>summatieve toetsing op basis van leer- en ontwikkelingslijnen.</i> 	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>
<p>In hoeverre worden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>medeleerlingen betrokken bij de toetsing en beoordeling;</i> • <i>anderen (opdrachtgever, klant, gebruiker...) betrokken bij de toetsing en beoordeling.</i> 	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>
<p>In hoeverre worden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>door de docent feedbackgesprekken in dialoog gevoerd met de leerling(en) over de toetsing, beoordeling, over de Holland-types.</i> 	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>

	Waardering op 5 puntsschaal 1 2 3 4 5
<p>In hoeverre komt de leersituatie tegemoet aan elk van de zes Holland oriëntaties?</p> <p><i>Bij voorkeur niet allemaal evenveel.</i></p>	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>
<p>R: De leerling heeft zich lichamelijk ingespanssen, bijvoorbeeld door timmeren, buiten werken, sjouwen, koken, tentoonstellingen opbouwen.</p>	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>
<p>I: De leerling moet dingen onderzoeken.</p>	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>
<p>A: De leerling is op een artistieke manier bezig geweest, bijvoorbeeld door ontwerpen, tekenen of zingen.</p>	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>
<p>S: De leerling moet andere mensen helpen, verzorgen én over zijn gevoelens praten.</p>	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>
<p>O: De leerling kan het initiatief en de leiding nemen in de groep in deze leereenheid .</p>	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>
<p>C: De leerling heeft getypt, gerekend, lijstjes gemaakt en voor anderen taken uitgevoerd in dit project.</p>	<p>Niet 0 0 0 0 0 maximaal</p> <p>Toelichting:</p>

Kader van gewenste resultaten	
<p>Wat is het budget?</p> <p><i>Het budget kan uit geld, tijd, energie, menskracht e.d. bestaan.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •
<p>Zijn er hulpbronnen nodig?</p> <p><i>Denk aan website(vermeldingen), een instructie, een toolkit, een demonstratie, een workshop, training, gesprek, vragen-uur, vakles, interview, hoofdstuk uit een methode, practicum...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • • • •
<p>Zijn er andere organisatorische zaken nodig?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • • •

