

Zelfstandig plannen in het praktijkonderwijs

Een onderzoek naar vaardigheden van tweedejaars leerlingen bij
zelfstandig plannen in het praktijkonderwijs

Student: Bart van der Rijt
Studentnummer: 2029366
Opleiding: Master Special Educational Needs
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Gespecialiseerde Leraar Praktijkonderwijs/ LWOO/ Zorg-
(team)Coördinatie
Begeleider: E. van Meurs
Jaar: Juli 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting.....	5
Inleiding	7
Hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling	9
1.1 De huidige situatie.....	9
1.2 De gewenste situatie	10
1.3 onderzoeksvraag en deelvragen	11
Hoofdstuk 2: theoretische onderbouwing.....	13
2.1 De maatschappij en de school	13
2.2 Metacognitie	14
2.3 Het zelfstandig plannend vermogen van een adolescent	14
2.4 Zelfstandig plannend vermogen van leerlingen in het praktijkonderwijs	16
2.5 Zelfstandigheid en autonomie op de Pius X Praktijkschool	16
Hoofdstuk 3: onderzoekopzet	18
3.1 Kwantitatief of kwalitatief onderzoek?	18
3.2 De doelgroep op de Pius X Praktijkschool	18
3.3 het interview	19
3.4 de vragenlijst voor leerlingen.....	21
3.5 de schaalvragenlijst voor docenten	22
Hoofdstuk 4: datapresentatie en analyse.....	23
4.1 Het individueel semigestructureerde interview	23
4.2 De vragenlijst voor leerlingen	25
4.3. Analyse van het interview in relatie met de vragenlijst	29

4.4 De schaalvragenlijst voor docenten.....	30
Hoofdstuk 5: conclusies.....	35
5.1. Antwoord op de deelvragen.....	35
5.1.1 Antwoorden van leerlingen	35
5.1.2 Antwoorden van docenten	37
5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag.....	38
5.3 Aanbevelingen.....	39
Hoofdstuk 6: reflectie	41
6.1 Dublin descriptoren	41
6.2 Reflectie op mijn eigen leerproces	42
Literatuurlijst	45
Bijlagen.....	47

Voorwoord

Een onderzoek op een goede manier uitvoeren is zeker geen gemakkelijke opgave. Ik heb dit onderzoek dan ook niet alleen tot stand gebracht.

Een woord van dank voor Elle van Meurs, voor het begeleiden van mijn onderzoek en de opbouwende kritiek die zij heeft geleverd. Daarnaast wil ik Suzanne van Dun bedanken voor het geven van feedback op mijn onderzoek als mijn critical friend. Ook wil ik mijn vader, Ger van der Rijt, bedanken voor het geven van feedback op verschillende hoofdstukken van mijn onderzoek.

Daarnaast wil ik mijn collega's van de Pius X Praktijkschool bedanken voor hun bijdrage aan het onderzoek. Door de medewerking ben ik in staat geweest dit onderzoek vanuit meerdere kanten te belichten.

Tenslotte wil ik alle leerlingen uit mijn mentorklas, klas 2pr1, hartelijk bedanken voor de medewerking aan dit onderzoek. Zonder hun medewerking had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren.

Dit onderzoek is geschreven voor iedereen die geïnteresseerd is in de ontwikkeling van het onderwijs op de Pius X Praktijkschool in Bladel.

Samenvatting

In dit onderzoek is te lezen wat het verschil is tussen de aanwezige en benodigde vaardigheden van leerlingen in klas 2pr1 van de Pius X praktijkschool met betrekking tot het onderwerp zelfstandig plannen.

De aanleiding voor dit onderwerp is een geplande onderwijsvernieuwing. Deze vernieuwing is noodzakelijk, omdat de eisen die vanuit de maatschappij worden gesteld aan mensen, ook veranderen. Halverwege het schooljaar 2009 – 2010 is besloten de klassikale manier van lesgeven los te laten en leerlingen meer autonomie te geven over hun eigen leerproces. Het individueel ontwikkelingsplan en het portfolio zijn daartoe in een eerder stadium vormgegeven. Nu gaat de Pius X Praktijkschool een stap verder en bekijkt de mogelijkheden om op een andere manier te werken met de methode PrOmotie. Die nieuwe manier van werken met de methode PrOmotie houdt in dat er gewerkt wordt met thema's en binnen deze thema's mogen leerlingen voor theoretische vakken zelfstandig lesstof inplannen. Daarbij rijst de vraag welke vaardigheden leerlingen moeten hebben om zelfstandig te plannen.

Uit de theorie komt naar voren dat leerlingen over een vijftal vaardigheden moeten beschikken: leerlingen moeten tijdsbesef hebben, ze moeten inzicht hebben in de grootte van de taak, ze moeten prioriteiten kunnen stellen, ze moeten gebruik kunnen maken van de omgeving en ze moeten openstaan voor feedback.

Aan de hand van deze gegevens is een individueel semigestructureerd interview afgenomen bij leerlingen uit klas 2pr1 (N=2). Naar aanleiding van uitspraken tijdens dit interview, hebben deze leerlingen een vragenlijst ingevuld (N=11). Tenslotte zijn de docenten, die te maken hebben met klas 2pr1, middels een schaalvragenlijst gevraagd aan te geven in welke mate zij vinden dat de leerlingen van klas 2pr1 beschikken over de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te plannen (N=3).

De resultaten laten zien dat leerlingen vinden dat zij zelfstandig een planningsschema in kunnen vullen. Ook geven zij aan de omgeving om hulp te vragen, samen te werken of te overleggen. Verder geven zij aan het fijn te vinden feedback te krijgen en daar ook iets mee te doen. Leerlingen zeggen geen idee te hebben hoe lang het duurt voordat een hoofdstuk af is. Daarnaast zeggen zij eerst

een hoofdstuk af te maken, alvorens aan een nieuw hoofdstuk te beginnen. Ook geven ze aan het belangrijk te vinden zoveel mogelijk hoofdstukken af te hebben. Docenten geven ook aan dat leerlingen zelfstandig een planningsschema in kunnen vullen. Ook constateren docenten dat leerlingen gebruik maken van de omgeving. Volgens docenten staan leerlingen open voor feedback, welke zij nodig hebben en die ze vooral aan elkaar vragen en geven. Tenslotte geven docenten aan dat leerlingen onvoldoende inzicht hebben in de grootte van de taak en dat leerlingen sturing nodig hebben bij het stellen van prioriteiten.

Een algehele conclusie die getrokken kan worden is dat leerlingen in staat zijn een planningsschema zelfstandig, al dan niet met een begeleidende brief, in te vullen. Ze maken gebruik van de docenten en leerlingen op school en ze staan open voor feedback van de docent en klasgenoten. Leerlingen hebben geen inzicht in de grootte van de taak en ze hebben een beperkte mate van tijdsbesef. Over de vaardigheid prioriteiten stellen kan geen eenduidige conclusie worden getrokken, omdat de gegevens daarvoor te verschillend zijn.

Naar aanleiding van dit onderzoek is er het een en ander veranderd. Door zelfstandig plannen werken leerlingen individueler en werken ze aan hun eigen leerproces. Deze gedifferentieerde manier van lesgeven zorgt voor een meer begeleidende rol voor mij als docent en dat is een ontwikkeling die past binnen de huidige visie op onderwijs in Nederland.

Inleiding

Sinds september 2009 werk ik als mentor van een tweedejaars groep op de Pius X Praktijkonderwijs. Als nieuwe docent binnen een bestaande organisatie besepte ik dat er de eerste maanden ontzettend veel op mij afkwam. Niet alleen moest ik de leerlingen leren kennen (en omgekeerd), maar ook moest ik op de hoogte zijn van vele richtlijnen, protocollen en regels die binnen en buiten de klas gelden.

Sinds mijn eerste werkdag heb ik ervaren dat de school volop in beweging is. Om mij heen worden verschillende vakken qua inhoud en vorm herzien. In het schooljaar 2011 – 2012 wordt een nieuw gebouw voor de Pius X Praktijkschool in gebruik genomen. Ikzelf neem deel aan vernieuwende processen door mee te denken over de vakken keuzewerktijd en handvaardigheid. Ook zit ik sinds het schooljaar 2010 – 2011 in de werkgroep onderwijsvernieuwing. Schoolbreed wordt dus volop nagedacht over de manier waarop nu wordt lesgegeven en over onderwijsvernieuwingen, die het management van de Pius X Praktijkschool in samenspraak met externen in de juiste banen wil leiden.

Het zoeken naar een geschikt onderwerp voor mijn onderzoek is niet gemakkelijk geweest. Vragen als: “Waar moet ik zijn?”, “Wie moet ik hebben?” en “Wat heb ik nodig?” zijn in mijn hoofd talloze malen voorbij gekomen.

Uiteindelijk heb ik samen met mijn coördinator en teamleider besloten te onderzoeken welke vaardigheden nodig zijn en welke vaardigheden aanwezig zijn bij leerlingen als het gaat om zelfstandig plannen. Leerlingen in het praktijkonderwijs hebben een ontwikkelingsachterstand op hun leeftijdsgenoten op cognitief en sociaal gebied. Vaak wordt dan ook gedacht dat leerlingen op de praktijkschool weinig kunnen. Ik vind het een uitdaging om uit te zoeken wat leerlingen wel kunnen op het gebied van zelfstandig plannen.

Ik wil dit onderwerp vanuit twee kanten belichten. Ik wil graag weten hoe leerlingen zelf denken over zelfstandig plannen, waarbij zij zelf aangeven wat ze wel en niet kunnen. Daarnaast wil ik van leerkrachten weten wat zij vinden dat leerlingen kunnen. Het belichten vanuit twee kanten beoogt een zo volledig mogelijk beeld van de situatie op de Pius X Praktijkschool.

Ik wil graag weten welke begeleiding ik leerlingen moet bieden als zij zelfstandig plannen. Dit geldt niet alleen voor mij, al mijn collega's krijgen met het onderwerp zelfstandig plannen te maken. Het maakt dan ook deel uit van de geplande onderwijsvernieuwing. Dit maakt het onderzoek relevant voor mijzelf en mijn collega's.

Met mijn onderzoek wil ik bereiken dat er een overzicht ontstaat van de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te kunnen plannen en de mate waarin deze vaardigheden bij leerlingen daadwerkelijk aanwezig zijn. Daarnaast hoop ik docenten inzicht te geven in de verschillende vaardigheden, zodat zij kunnen werken aan de ontwikkeling van deze vaardigheden bij leerlingen.

Hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling

Het Pius X College in Bladel is een scholengemeenschap voor leerlingen van het praktijkonderwijs tot het tweetalig VWO onderwijs. De school herbergt bijna 2400 leerlingen, verspreid over twee locaties. Daarvan zitten er ongeveer 260 op de praktijkschool. De meeste leerlingen van het Pius X College komen uit de regio van Bladel. Voor de praktijkschool geldt dat de leerlingen ook uit Veldhoven en Valkenswaard komen.

1.1 De huidige situatie

Drie jaar geleden heeft de school de keuze gemaakt te werken met de methode PrOmotie, een methode die leerlingen helpt bij het zelfstandig functioneren in de maatschappij. PrOmotie gebruikt daarvoor over situaties die leerlingen in het dagelijks leven tegen kunnen komen. PrOmotie wordt ingezet voor de vakken Nederlands, rekenen, cultuur en maatschappij, Engels, informatiekunde en verkeer.

Halverwege het schooljaar 2009 – 2010 is de wijze waarop gewerkt wordt met de boeken van PrOmotie geëvalueerd binnen de school. De klassikale inzet van boeken en de verdeling daarvan over de leerjaren één tot en met vijf sluit niet aan bij de onderwijsvernieuwing die de school heeft ingezet: een thematisch ingerichte leeromgeving, waarbinnen leerlingen werken aan een thema, ruimte krijgen eigen activiteiten te plannen en projecten te maken over eigen interesses. Tijdens de daaropvolgende vergaderingen heeft het team besloten te werken met de ontwerpmatrix van PrOmotie¹. De ontwerpmatrix is een overzicht van alle boeken die PrOmotie aanbiedt, waarbij de boeken per thema en per leerjaar zijn onderverdeeld. Aan het einde van het schooljaar 2009 – 2010 is er consensus bereikt over de manier van werken, een stappenplan om de nieuwe manier van werken in te voeren bestaande uit drie fasen. De eerste fase bestaat uit het samenstellen van mappen voor leerlingen met de leermaterialen die PrOmotie aanbiedt. De tweede fase is het invoeren van passieprojecten; leerlingen maken projecten over eigen interessegebieden. De leerkracht zorgt mede voor een geschikt aanbod met betrekking tot het interessegebied. De derde fase bestaat uit leerlingen de ruimte

¹ Zie bijlage 1: ontwerpmatrix PrOmotie

geven om zelfstandig activiteiten in te plannen. De afspraak is dat fase één start met ingang van het nieuwe schooljaar.

Het schooljaar 2010 – 2011 start met het eerste thema 'rondom je ruimte'. Iedere leerling heeft een eigen map met leermiddelen uit de boeken van PrOmotie. De nieuwe manier van werken gaat gepaard met positieve en negatieve ervaringen. Op 21 oktober 2010 evalueren de mentoren van de onderbouw (leerjaar één, twee en drie) de manier van werken. Tijdens deze vergadering blijkt dat alle leerjaren knelpunten ervaren².

Een voorbeeld van een knelpunt dat wordt aangedragen door de mentoren van leerjaar twee is de vraag 'In hoeverre zijn leerlingen in staat zelfstandig activiteiten te plannen?' Als argument wordt gegeven dat leerlingen geen idee hebben hoeveel tijd het kost om bepaalde onderdelen uit de ontwerpmatrix te maken. Ook leerjaar drie ziet een knelpunt in het zelfstandig plannen van activiteiten door leerlingen. Als mogelijke oorzaak wordt gegeven dat de boeken van PrOmotie zich niet lenen voor zelfstandig plannen, omdat ze onvolledig zijn, veel opdrachten instructie behoeven of fouten bevatten.

Vanuit het team zijn er verschillende vragen rondom het zelfstandig plannen van activiteiten door leerlingen. Dit vormt de aanleiding om te kijken naar het zelfstandig plannend vermogen van de leerlingen op het Pius X Praktijkonderwijs. Als docent vind ik dit interessant, omdat ik betrokken ben bij deze problematiek als ik leerlingen begeleid. Ik wil onderzoeken welke vaardigheden nodig zijn om zelfstandig activiteiten te plannen en in welke mate de leerlingen op de Pius X Praktijkschool deze vaardigheden bezitten.

1.2 De gewenste situatie

De Pius X Praktijkschool heeft een onderwijsvernieuwing in gang gezet en de onderdelen van de onderwijsvernieuwing worden besproken en geëvalueerd tijdens werkmiddagen. Het product dat daaruit voortkomt is het startdocument³, een document waarin alle afspraken, behoeften, richtlijnen, etcetera worden

² Zie bijlage 2: Analyse knelpunten werken met PrOmotie

³ Zie bijlage 3: Startdocument onderwijsvernieuwing

vastgelegd. Dit document geeft docenten een overzicht van het verrichte werk en van alles wat tot dan toe is besproken.

Ook de uitkomsten van dit onderzoek worden in het startdocument opgenomen. Voor docenten is het belangrijk te weten welke vaardigheden leerlingen op de Pius X Praktijkschool bezitten en moeten bezitten. Docenten kunnen leerlingen dan optimaal begeleiden. Daarnaast is het voor de leerlingen belangrijk om te weten wat zij moeten kunnen. Op die manier kunnen leerlingen zich richten op het ontwikkelen van vaardigheden om op hun eigen niveau de aangeboden leerstof te plannen en te verwerken.

De huidige en de gewenste situatie samenvattend wil de onderbouw van de Pius X Praktijkschool dat leerlingen zelfstandig hun activiteiten plannen. De realiteit is echter dat rondom het zelfstandig plannen van activiteiten knelpunten worden ervaren. Dit onderzoek wil nagaan welke vaardigheden leerlingen van het Pius X Praktijkonderwijs nodig hebben en welke vaardigheden bij leerlingen aanwezig zijn met betrekking tot het zelfstandig plannen van activiteiten.

1.3 onderzoeksvraag en deelvragen

De onderbouw van het Pius X Praktijkonderwijs bestaat uit negen klassen. In deze klassen zitten ongeveer 120 leerlingen. Rekening houdend met het tijdsbestek van dit onderzoek is het onmogelijk om voor alle leerlingen na te gaan welke vaardigheden zij nodig hebben en welke vaardigheden aanwezig zijn. Daarom is er gekozen om naar één klas te kijken. Klas 2pr1 is mijn mentorklas. Deze klas bestaat uit een groep van elf kinderen in de leeftijd van 13 tot 15 jaar. Ik geef aan deze klas de meeste lessen, waardoor ik het proces dat de leerlingen doormaken goed kan volgen.

Uit de huidige en de gewenste situatie is de volgende onderzoeksvraag ontstaan:

Wat is het verschil tussen de aanwezige en benodigde vaardigheden van leerlingen in klas 2pr1 van het Pius X Praktijkonderwijs met betrekking tot zelfstandig plannen?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- *Wat betekent het begrip zelfstandig plannen?*
- *Welke vaardigheden hebben de leerlingen van klas 2pr1 nodig om zelfstandig te plannen?*
- *Hoe denken de leerlingen van klas 2pr1 over de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te plannen?*
- *Welke vaardigheden denken de leerlingen van klas 2pr1 zelf te bezitten met betrekking tot zelfstandig plannen?*
- *In welke mate vinden de docenten van klas 2pr1 dat de leerlingen van klas 2pr1 de vaardigheden voor zelfstandig plannen bezitten?*

Ik ben tevreden wanneer dit onderzoek een overzicht weergeeft van vaardigheden die de leerlingen nodig hebben om de eigen activiteiten zelfstandig te plannen. Daarnaast hoop ik docenten inzicht te geven van de verschillende vaardigheden, zodat zij kunnen werken aan de ontwikkeling van deze vaardigheden bij leerlingen.

Hoofdstuk 2: theoretische onderbouwing

In hoofdstuk één komen verschillende vragen naar boven. Wat wordt er bijvoorbeeld bedoeld met het begrip ‘zelfstandig plannen’? Kunnen adolescenten wel zelfstandig activiteiten plannen? Het is belangrijk antwoord te vinden op bovenstaande vragen, alvorens gekeken kan worden naar de opzet van dit onderzoek.

2.1 De maatschappij en de school

Ros (2009) schrijft dat het onderwijs de laatste honderd jaar weinig is veranderd . Het traditionele, klassikale onderwijs komt nog overal voor. *“Het lijkt er soms op dat docenten heel hard hun best doen om kennis over te dragen en daarvoor alles uit de kast halen, terwijl leerlingen op alle mogelijke manieren daar onderuit proberen te komen.”* (Ros, 2009).

Verandering in het onderwijs is noodzakelijk, omdat het onderwijs kampt met een aantal problemen: motivatieproblemen, geringe betrokkenheid van leerlingen en een geringe aansluiting bij het bedrijfsleven. Leerlingen moeten beschikken over sociale vaardigheden, communicatieve vaardigheden en (probleem)oplossend vermogen, omdat onder andere het bedrijfsleven dit van hen eist. Daarnaast verandert onze maatschappij als gevolg van technologische ontwikkelingen, zoals internet, waardoor bijvoorbeeld communicatie sneller verloopt (Ros, 2009).

Onder invloed van Luc Stevens treedt ook een verandering op in het onderwijs. Stevens (2002) omschrijft drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Relatie houdt in dat leerlingen zich geaccepteerd voelen, dat ze welkom zijn en dat ze erbij horen in de klas. Onder competentie verstaan we dat leerlingen ontdekken dat ze taken aankunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aankunnen. Autonomie betekent dat leerlingen ervaren dat ze hun leergedrag zelf kunnen sturen (Stevens, 2002). Veel scholen proberen leerlingen meer autonoom te laten functioneren door leerlingen zelf een rol in het leerproces te geven, zodat ze leren omdat ze zelf iets willen weten of kunnen. De leerling werkt aan zo concreet mogelijke leerdoelen die te maken hebben met hun toekomstige leven of beroep (Ros, 2009).

Als het onderwijs wil aansluiten bij de ontwikkelingen in de maatschappij, wat vraagt dat dan van bijvoorbeeld de planningsvaardigheden van leerlingen? In de volgende paragraaf ga ik hier verder op in.

2.2 Metacognitie

Metacognitie behelst de kennis en opvattingen die iemand heeft over zijn cognitief functioneren en over de wijze waarop dit functioneren gestuurd kan worden. De belangrijkste metacognitieve activiteiten zijn oriëntering, planning, procesbewaking, toetsen, diagnosticeren, bijstellen, evalueren en reflectie. Er wordt onderscheid gemaakt tussen metacognitieve kennis, metacognitieve opvattingen en metacognitieve vaardigheden of metacognitieve sturing (*Herfs, 2005*).

De metacognitieve activiteit plannen valt onder de metacognitieve vaardigheden en wordt vaak gekoppeld aan de regulatieve activiteiten (*Masui, 2002*). Regulatieve activiteiten worden omschreven als die denkactiviteiten die studenten gebruiken om leerinhouden te kiezen, controle uit te oefenen over hun verwerkingsactiviteiten en het verloop en resultaat van hun eigen leerprocessen te sturen (*Massui, 2002*). Plannen impliceert het nemen van een aantal beslissingen aangaande de manier waarop men een taak zal aanpakken (*Masui, 2002*). Deze beslissingen kunnen onder andere betrekking hebben op het doel dat gesteld wordt en het verloop van de uit te voeren activiteiten. Door te plannen maakt men een voorafspiegeling van het verloop van de taakuitvoering en van het resultaat dat men hiermee beoogt (*Masui, 2002*). Voor dit onderzoek wordt ervan uitgegaan dat plannen een voorafspiegeling is, waarbij beslissingen worden genomen over het verloop van de taakuitvoering.

Nu duidelijk is wat het woord plannen betekent, kan ook het woord zelfstandig worden uitgelicht. Hoe zit het eigenlijk met het zelfstandig plannend vermogen van leerlingen in het praktijkonderwijs? In de volgende paragrafen wordt hier verder op ingegaan.

2.3 Het zelfstandig plannend vermogen van een adolescent

De hersenen van een adolescent, de periode van ontwikkeling waarin de leerlingen van de Pius X Praktijkschool zich bevinden, zijn nog volop in ontwikkeling. Ook het gedeelte dat te maken heeft met de cognitie van de hersenen, de frontale cortex, is nog niet volgroeid (*Crone, 2008*). De frontale cortex regelt een groot aantal

controlefuncties. Dit is een paraplueterm voor functies die belangrijk zijn voor doelgericht gedrag, waar de planningsfuncties onder vallen (Crone, 2008).

Belangrijk om te weten is dat een onderdeel van de controlefuncties het vermogen is om zelf sturing te geven aan het eigen leerproces (Crone, 2008). Daarvoor moet een leerling tot op zekere hoogte zelfstandig zijn. Volgens Van Dale (2011) betekent zelfstandig: op eigen kracht. Wanneer dit samengevoegd wordt met de betekenis van het woord plannen, kan zelfstandig plannen omschreven worden als het op eigen kracht nemen van beslissingen die worden genomen over het verloop van de taakuitvoering.

Om zelfstandig activiteiten te plannen moeten leerlingen in de adolescentiefase een aantal vaardigheden beheersen. Het hebben van tijdsbesef is een belangrijke vaardigheid. De leerling moet in kunnen schatten hoeveel tijd er beschikbaar is om een opdracht te maken. Daarom moet er gebruik worden gemaakt van een planningsschema en / of agenda (Hout Wolters, Jansen & ten Dam, 2002). De leerling heeft op deze manier een overzicht van de beschikbare tijd met de daarin geplande activiteiten.

Ook moet een leerling inzicht hebben in de grootte van de taak. Dit vraagt voorbereiding van zowel de leerling als de docent. De leerling moet, voordat hij gaat plannen, kijken hoeveel en wat voor opdrachten er gemaakt moeten worden. Dit houdt in dat de leerling de opdrachten van tevoren bekijkt en vragen stelt over onderdelen die hij niet snapt. Pas daarna kan hij een inschatting maken over de hoeveelheid tijd die de opdracht in beslag neemt (Hout Wolters et al., 2002). De docent speelt hierbij een begeleidende rol door de opdrachten van tevoren te bespreken. Ook kan de docent eisen stellen aan opdrachten, zodat de opdracht een duidelijk kader krijgt. Tenslotte kan de docent voorbeelden laten zien of samen met de leerlingen een begin maken met de opdracht. Dit alles zorgt ervoor dat de leerling weet wat er van hem verwacht wordt en zodoende zijn activiteiten nauwkeuriger kan plannen (Hout Wolters et al., 2002).

Daarnaast is het van belang dat de leerling prioriteiten kan stellen. Leerlingen moeten weten wanneer welke opdracht af moet zijn, zodat opdrachten, die het eerst ingeleverd moeten worden, ook het eerste gemaakt worden. Daarbij mag de

aandacht van de leerling tijdens het uitvoeren van de opdracht niet verslappen (Crone, 2008).

De in deze paragraaf beschreven vaardigheden, gelden voor leerlingen van alle niveaus. Wat betekent dit voor leerlingen in het praktijkonderwijs? In de volgende paragraaf wordt hier antwoord op gegeven.

2.4 Zelfstandig plannend vermogen van leerlingen in het praktijkonderwijs

Leerlingen in het praktijkonderwijs hebben een ontwikkelingsachterstand. Zij worden beschreven als licht verstandelijk beperkt (IQ 50 – 69) of zwakbegaafd (IQ 70-75 - 85) (Emmelkamp, Hoogduin & Vandereycken, 2008). Bij deze leerlingen kan gesproken worden van een vertraagde cognitieve ontwikkeling. Dit betekent dat zij niet over de kennis en vaardigheden beschikken die verwacht mag worden van de leeftijdsgroep, waarin zij zich bevinden. De adolescentie is juist de periode waarin de vaardigheden voor doelgericht gedrag (waaronder de planningsfuncties vallen) worden ontwikkeld (Crone, 2008). Leerlingen in het praktijkonderwijs hebben door hun vertraagde cognitieve ontwikkeling meer moeite met het ontwikkelen van deze vaardigheden.

Om deze vaardigheden aan te leren hebben de leerlingen in het praktijkonderwijs, meer dan een leerling zonder ontwikkelingsachterstand, begeleiding en inzet nodig vanuit de omgeving (Van Gemert & Minderaa, 1997). Deze omgeving bestaat meestal uit de school, klasgenoten, vrienden en de ouders. De omgeving is belangrijk bij het geven van feedback. De hersenen van adolescenten zijn gericht op het krijgen van bevestiging en stimulans (Prinsen & Terpstra, 2009). Het is dus van belang dat, wanneer leerlingen iets goed doen, dit ook verteld wordt. Door feedback leren leerlingen van eerdere ervaringen. De eigen vaardigheid wordt aangesproken en, door het geven van feedback, verder ontwikkeld. (Prinsen & Terpstra, 2009).

Duidelijk is nu dat leerlingen een aantal vaardigheden moeten bezitten en dat leerlingen in het praktijkonderwijs daar meer moeite mee hebben. Hoe gaat de Pius X Praktijkschool hiermee om?

2.5 Zelfstandigheid en autonomie op de Pius X Praktijkschool

De ontwikkeling van zelfstandigheid en autonomie van de leerling speelt een grote rol binnen het Pius X Praktijkonderwijs. De visie van de school geeft aan dat het

vergroten van de zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van de leerling moet worden bevorderd⁴. Ook wil de school leerlingen opvoeden tot zelfstandig functionerende personen in de maatschappij⁵. Het doel van beiden is de leerlingen een zo goed mogelijk aansluiting te bieden bij het functioneren in de maatschappij en het bedrijfsleven.

In de praktijk komt dit tot uiting door het gebruik van de methode PrOmotie. PrOmotie maakt gebruik van onderwerpen die leerlingen in het dagelijks leven tegenkomen zoals gezond eten, zelfstandig reizen, geldzaken en klokkijken.

Leerlingen krijgen ook het vak interne stage aangeboden, waarbij zij taken uitvoeren als strijken en stofzuigen. Het doel van dit vak is het vergroten van vaardigheden die leerlingen kunnen toepassen wanneer zij zelfstandig wonen. Alle leerlingen gaan naar het arbeidstrainingscentrum waar ze magazijnwerkzaamheden uitvoeren in een zo echt mogelijke bedrijfssetting. Leerlingen ontwikkelen hier vaardigheden die zij kunnen toepassen als ze gaan werken.

De school wil de leerling ook meer autonomie geven. Het individueel ontwikkelingsplan heeft hierbij een centrale rol. In dit plan werken leerlingen aan zelfgekozen leerdoelen die te maken hebben met hun latere leven of beroep. Bij het vak keuzewerktijd krijgen leerlingen onder andere de kans om aan deze doelen te werken. Een leerling die timmerman wil worden, zal bijvoorbeeld moeten kunnen meten. De leerling deelt in samenspraak met de docent de beschikbare tijd in, zodat de leerling, aan het einde van het opgestelde plan, autonoom is op het onderdeel meten.

Mijn onderzoek richt zich op de vraag *“Wat is het verschil tussen de aanwezige en benodigde vaardigheden van leerlingen in klas 2pr1 van het Pius X Praktijkonderwijs met betrekking tot zelfstandig plannen?”* In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op onderzoeksmethoden die gebruikt worden bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

⁴ Zie bijlage 3: startdocument onderwijsvernieuwing

⁵ Zie bijlage 4: koersdocument Praktijkonderwijs

Hoofdstuk 3: onderzoekopzet

Voordat het onderzoek daadwerkelijk kan worden uitgevoerd, moeten de keuzes voor de doelgroep en de onderzoeksmethoden worden toegelicht. Dit hoofdstuk geeft inzicht in de keuzes die zijn gemaakt.

3.1 Kwantitatief of kwalitatief onderzoek?

De onderzoeksmethode bepaald of er sprake is van een kwalitatief of kwantitatief onderzoek. Bij kwantitatief onderzoek gebruikt men cijfermatige informatie. De gegevens die daaruit voortkomen worden met behulp van statistische technieken verwerkt (*Verhoeven, 2007*). Bij kwalitatief onderzoek wordt niet of nauwelijks met cijfermatige gegevens gewerkt. De onderzoeker is vooral geïnteresseerd in de betekenis die mensen geven aan bepaalde zaken. Het verzamelen van gegevens is open en flexibel en er kan worden ingesprongen op onverwachte situaties (*Verhoeven, 2007*).

Dit onderzoek maakt gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden. De eerste is het afnemen van een semi gestructureerd interview. Centraal staat de denkwijze van de geïnterviewde over het onderwerp zelfstandig plannen (*Ponte, 2002*). De doelgroep krijgt vragen over de vaardigheden die in de theorie zijn beschreven zoals tijdsbeseft, prioriteiten stellen en het werken met een planner of agenda. De tweede is het afnemen van een vragenlijst naar aanleiding van uitspraken die tijdens het interview zijn gedaan. Gekeken wordt in welke mate de doelgroep zelf vindt dat zij voldoet aan deze vaardigheden. Tenslotte wordt onder docenten een schaalvragenlijst afgenomen. Gekeken wordt in welke mate docenten vinden dat leerlingen beschikken over de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te plannen. Het gebruiken van meerdere gegevensbronnen wordt triangulatie genoemd (*Harinck, 2007*). In dit onderzoek zijn de bronnen literatuuronderzoek en de resultaten van het interview en de vragenlijsten.

3.2 De doelgroep op de Pius X Praktijkschool

De doelgroep waarover in de vorige paragraaf is gesproken, is klas 2pr1. Deze klas bestaat uit 11 leerlingen in de leeftijd van 13 tot 15 jaar. Er zitten leerlingen in met diverse stoornissen, waaronder autisme en ADHD. Ook het IQ loopt sterk uiteen, van TIQ 53 tot TIQ 80. De doelgroep vormt een goede afspiegeling van een klas op de

Pius X Praktijkschool. De kennis die via deze doelgroep vergaard wordt, kan dan ook gebruikt worden voor de begeleiding van andere klassen.

Door mijn mentorschap en het grote aantal lesuren dat ik aan deze klas geef, is een goede band ontstaan met de leerlingen. Deze vertrouwensband verhoogt de betrouwbaarheid van de antwoorden die de leerlingen geven.

De eerste onderzoeksmethode, het semi gestructureerde interview, wordt met twee leerlingen uit deze klas gehouden. De leerlingen zijn aselectief gekozen, omdat, wanneer selectief wordt gekozen, niet nagegaan kan worden of deze selectie invloed heeft gehad op de onderzoeksresultaten. De leerlingen zijn Aan de hand van deze interviews wordt bij de hele klas een gesloten vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst bestaat uit stellingen naar aanleiding van uitspraken van leerlingen uit de interviews. Deze twee onderzoeksmethoden worden in de volgende paragrafen uiteengezet.

3.3 het interview

Een interview is een vraaggesprek waarin de beleving van de geïnterviewde vooropstaat en heeft tot doel informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp (*Verhoeven, 2007*).

Het semi gestructureerde interview⁶ is een combinatie van een gestructureerd en een ongestructureerd interview. Het biedt de mogelijkheid om zowel open als gesloten vragen te stellen, waarbij de onderzoeker inspeelt op de situatie (*Verhoeven, 2007*). Het gevolg daarvan is dat er naast het vragen naar specifieke informatie, ook ruimte is voor eigen inbreng van de geïnterviewde.

De keuze voor een semi gestructureerd interview heeft te maken met het willen stellen van zowel open als gesloten vragen aan de hand van een topiclijst (*Ponte, 2002*). Het gaat bij het interview om de betekenis die de geïnterviewde aan een bepaald onderwerp geeft. De geïnterviewde geeft zelf aan wat het onderwerp voor hem betekent en hoe hij erover denkt (*Verhoeven, 2007*). Omdat van tevoren niet precies vaststaat welke informatie verkregen wordt, kost het uitwerken en analyseren van de gegevens meer tijd (*Ponte, 2002*). Er is gekozen dit individueel, bij twee leerlingen af te nemen, omdat een semi gestructureerd interview voldoende

⁶ Zie bijlage 5: interview format masteronderzoek

aanknopingspunten oplevert om het onderzoek te vervolgen door middel van een gesloten vragenlijst.

Bij een individueel interview worden verschillende gesprekstechnieken toegepast. De houding van de interviewer is belangstellend, gericht op de geïnterviewde (Verhoeven, 2007). Schuin zitten tegenover de geïnterviewde helpt een minder confronterende sfeer te creëren, omdat de gesprekspartners elkaar niet in de ogen hoeven te kijken (Verhoeven, 2007). Ook moet gelet worden op de toon, het volume en een open lichaamshouding. Tenslotte helpen parafraseren, het in eigen woorden herhalen van een antwoord, en de 'viersecondenregel', een stilte die wordt gebruikt om de geïnterviewde zelf verder te laten vertellen, meer uit het interview te halen. Bij het afnemen van een interview moet ook rekening gehouden worden met de aard van de informatie. Geïnterviewden kunnen zich open opstellen en informatie kan zeer persoonlijk van aard zijn. Als interviewer dient men onder andere rekening te houden met morele principes (Boerman, 2000): het principe van niet schaden, van weldoen, van respect voor autonomie en van rechtvaardigheid (Boerman, 2000).

Een interview is altijd onderhevig aan enige subjectiviteit omdat er conclusies uit de gesprekken worden getrokken (Verhoeven, 2007). Daar moet in de dataverwerking rekening mee worden gehouden. Het aanhouden van een topiclijst zorgt ervoor dat het interview bij het onderwerp blijft (Verhoeven, 2007). Daarnaast wordt het interview schriftelijk uitgewerkt, wat de kans vermindert dat uitspraken verkeerd worden geïnterpreteerd.

Het interview moet leiden tot antwoord op de deelvraag *“Welke betekenis geven de leerlingen van klas 2pr1 aan de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te plannen?”* Het verschil tussen de beschrijving uit de theorie en de beschrijving die de leerling zelf geeft, wordt daardoor duidelijk. Ook kan gevraagd worden naar de beleving van wat belangrijk gevonden wordt, wat niet en waarom. Dit moet duidelijk zijn voordat de vragenlijst wordt gemaakt om interview en vragenlijst op elkaar aan te laten sluiten.

3.4 de vragenlijst voor leerlingen

Een vragenlijst⁷ is een gestructureerde dataverzamelmethode wanneer gekozen wordt om te werken met gesloten vragen. Dat wil zeggen dat de vraagstelling van tevoren vaststaat en dat een klein aantal antwoordmogelijkheden wordt gegeven, waaruit de ondervraagde kan kiezen (Verhoeven, 2007). De antwoordmogelijkheden worden onderverdeeld in antwoordschalen. Dit betekent dat er een volgorde te zien is in de antwoorden die gegeven kunnen worden (Verhoeven, 2007).

Omdat voor dit onderzoek uitspraken worden gebruikt die in de interviews zijn gedaan, zijn de vraagstellingen gesloten. De vragenlijst wordt schriftelijk afgenomen en de antwoorden worden onderverdeeld in vier schalen: helemaal mee eens, mee eens, niet mee eens, helemaal niet mee eens. Er wordt bewust gekozen voor een vierantwoordschaal, omdat die leerlingen dwingt een keuze te maken. Het gevolg is dat leerlingen na moeten denken voordat zij een antwoord geven. Dit heeft als mogelijk gevolg dat leerlingen zeer weloverwogen te werk gaan bij het beantwoorden van de vragen (Ponte, 2002). Een goede vragenlijst maakt gebruik van goede vragen. Dit houdt in dat de vraagstelling, eenduidig, enkelvoudig, zonder dubbele ontkenning, objectief en onafhankelijk is (Verhoeven, 2007). Ook zijn er een aantal regels voor antwoordmogelijkheden. Zo moeten ze aansluiten bij het opleidingsniveau van de ondervraagde, in een logische volgorde worden geplaatst, uitputtend, uitsluitend en meetbaar zijn (Verhoeven, 2007).

Voor het verwerken van de verkregen data wordt het programma Excel gebruikt. Dit programma geeft via staafgrafieken een overzicht van de antwoorden die leerlingen hebben gegeven. Dit overzicht helpt bij het analyseren van de verkregen data.

De vragenlijst geeft antwoord op de deelvraag “*Welke vaardigheden denken de leerlingen van klas 2pr1 zelf te bezitten met betrekking tot zelfstandig plannen?*” De antwoorden worden vergeleken met de theorie en eventuele verschillen worden geanalyseerd.

⁷ Zie bijlage 6: format vragenlijst leerlingen

3.5 de schaalvragenlijst voor docenten

Sommige begrippen zijn moeilijk in een vraag te vatten. De schaalvragenlijst⁸ is een onderzoeksmethode om hiermee om te gaan (Verhoeven, 2007). Men kan met behulp van een oplopend aantal antwoordcategorieën naar zijn mening wordt gevraagd over een aantal gerelateerde onderwerpen of stellingen (Verhoeven, 2007). Met de antwoordcategorieën wordt gemeten in welke mate men vindt dat een situatie van toepassing is op een bepaalde groep. Een serie antwoordmogelijkheden wordt ook wel een meerpuntsschaal genoemd (Verhoeven, 2007). Meestal wordt gekozen voor een oneven aantal antwoordmogelijkheden. Een risico bij oneven antwoordmogelijkheden is dat er meetfouten ontstaan omdat men 'neutraal' interpreteert als 'ik weet het niet' of 'geen mening'. Een alternatief is een antwoordschaal met een even aantal antwoordmogelijkheden, waardoor men als het ware uit de neutrale middenweg wordt getrokken (Verhoeven, 2007).

Voor dit onderzoek is gekozen voor een meerpuntsschaal van acht antwoordmogelijkheden. De schaal wordt ingevuld door drie docenten die te maken hebben met klas 2pr1. De schaal meet de mate waarin docenten vinden dat leerlingen van klas 2pr1 beschikken over de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om zelfstandig te plannen. Naast het invullen van de schaal door docenten, wordt hen twee vragen gesteld. De vragen worden zo gesteld dat docenten toe kunnen lichten waarom voor een schaal is gekozen. De gedachte daarachter is dat docenten aangeven wat leerlingen wel en niet laten zien omtrent zelfstandig plannen. Door docenten te vragen naar de mate waarin leerlingen beschikken over de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te plannen, wordt het onderwerp ook vanuit een andere hoek belicht. Daardoor ontstaat een completer beeld van de situatie. Deze vragenlijst moet antwoord geven op de deelvraag *'In welke mate vinden de docenten van klas 2pr1 dat de leerlingen van klas 2pr1 de vaardigheden voor zelfstandig plannen bezitten?'*

In het volgende hoofdstuk zal ingegaan worden op de resultaten die de drie onderzoeksmethoden hebben opgeleverd. Ook worden de resultaten geanalyseerd en aan elkaar gekoppeld.

⁸ Zie bijlage 7: format schaalvragenlijst docenten

Hoofdstuk 4: datapresentatie en analyse

In dit hoofdstuk worden de verzamelde data, verkregen via het individueel semigestructureerde interview, een vragenlijst voor leerlingen en een schaalvragenlijst voor docenten, gepresenteerd en geanalyseerd. De onderzoeksmethoden worden apart beschreven, waarna ze aan elkaar worden gekoppeld.

4.1 Het individueel semigestructureerde interview

Het semigestructureerde interview⁹ is afgenomen bij twee leerlingen uit klas 2pr1. De leerlingen hebben antwoord gegeven op de vraag wat zelfstandig plannen voor hen betekent. Ook de vaardigheden tijdsbesef, inzicht in de grootte van de taak, prioriteiten stellen, de rol van de docent, de rol van de omgeving en het krijgen van feedback zijn aan bod gekomen¹⁰.

Op de vraag wat zelfstandig plannen betekent, wordt geantwoord dat dat te maken heeft met het opschrijven van hoofdstukken in een schema (2)¹¹. Ook geven de leerlingen aan in het schema te zien waar ze zijn gebleven (2). Daarnaast geeft één leerling aan dat zelfstandig plannen te maken heeft met het invullen van lege uren. Eén leerling zegt dat materialen en vakken moeten worden ingevuld in een schema.

Het schema waarover gesproken wordt, houdt verband met de vaardigheid tijdsbesef en bestaat uit twee onderdelen: het gebruik van een planningsschema en het inschatten van de benodigde tijd. Het planningsschema wordt zelfstandig ingevuld (2), waarbij één leerling aangeeft dat het planningsschema lijkt op een agenda. Dat heeft geholpen bij het invullen van het eigen planningsschema. Daarnaast gebruiken beiden een begeleidende brief. Deze brief ondersteunt het inschatten van de hoeveelheid tijd die besteed kan worden aan een vak (2). Deze leerlingen geven aan vijf minuten nodig te hebben om de planning in te vullen.

Over de vaardigheid 'inzicht in de grootte van de taak' geven beide leerlingen aan een hoofdstuk te bekijken, voordat het ingepland wordt. De leerlingen kijken naar het

⁹ Zie bijlage 8: afgenomen interviews

¹⁰ Zie hoofdstuk 2: theoretische onderbouwing

¹¹ Het getal tussen haakjes staat voor het aantal leerlingen dat dit antwoord heeft gegeven.

aantal pagina's van een hoofdstuk om een inschatting te maken. Ook spelen moeilijkheidsgraad van het vak (1) en het wel of niet snappen van opdrachten (1) een rol bij het inschatten van de tijd die nodig is om een hoofdstuk te verwerken. De leerlingen geven aan geen inschatting te kunnen maken van de tijd die ze aan een hoofdstuk gaan besteden.

De vaardigheid prioriteiten stellen levert verschillende denkwijzen op. De leerlingen geven aan dat ze eerst een hoofdstuk afmaken, voordat aan een nieuw hoofdstuk wordt begonnen (2). Als reden wordt gegeven dat anders het overzicht verloren gaat (1). Eén leerling geeft aan het onderwerp belangrijk te vinden, de ander vindt het onderdeel van een vak en het onderwerp niet belangrijk. Deze leerling is niet bezig met prioriteiten stellen. Zij wil zo veel mogelijk hoofdstukken af hebben. Eén leerling geeft aan dat een hoofdstuk wordt overgeslagen als het niet zelfstandig gemaakt kan worden (1).

Over de rol van de omgeving zijn beide leerlingen het eens. De docent moet aanwezig zijn om uitleg te geven (2) of om werk bij in te leveren (1). Klasgenoten worden ingeschakeld om vragen te stellen (2), samen te werken (2) en te overleggen bij moeilijke opdrachten (2). Er wordt ook samengewerkt, omdat het niet fijn gevonden wordt om alles alleen te maken (1).

Het krijgen van feedback wordt belangrijk gevonden, omdat dit informatie geeft over hoe iets beter gedaan kan worden (2). Ook geven beide leerlingen aan dat het krijgen van feedback fijn is en dat ze, als ze een tip krijgen, daar de volgende keer op proberen te letten. Het evaluatieblad bij het planningsschema (1), het bekijken van de planning op vrijdag door de mentor (1) en het schrijven van uitleg door de docent bij opdrachten (1) wordt omschreven als feedback. Eén leerling geeft aan dat dit voldoende feedback is. Beide leerlingen geven aan dat ze geen of weinig feedback te krijgen over het plannen. Eén leerling zegt zichzelf tips te geven om zichzelf te verbeteren.

Aan de hand van de uitspraken van de leerlingen kan gezegd worden het planningsschema zelfstandig ingevuld kan worden. Een begeleidende brief wordt gebruikt als middel. Opvallend is echter dat zij geen inzicht hebben in de grootte van de taak, hoewel een hoofdstuk van tevoren wordt bekeken. De leerlingen letten op

de dikte van een hoofdstuk, de moeilijkheidsgraad van het vak en het wel of niet snappen van opdrachten.

Opvallend is ook dat leerlingen bij het stellen van prioriteiten aangeven eerst een hoofdstuk af te maken, alvorens aan een nieuw hoofdstuk te beginnen. Daarentegen wordt zowel het zoveel mogelijk hoofdstukken afmaken als het onderwerp van een hoofdstuk belangrijk gevonden.

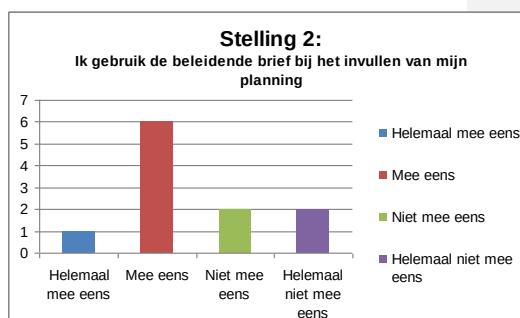
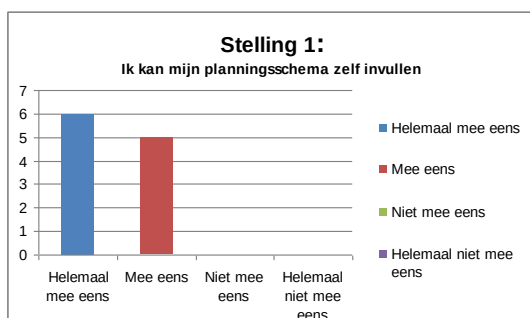
Zowel de docent als de klasgenoten worden gebruikt om hulp te vragen. De docent is er om vragen te beantwoorden, terwijl de klasgenoten een rol spelen bij het stellen van vragen, het overleggen bij moeilijke opdrachten en het samenwerken. Een laatste opvallend gegeven is dat deze leerlingen ervaren weinig feedback te krijgen, ondanks het feit dat zij verschillende voorbeelden kunnen noemen.

De uitspraken van leerlingen zijn gebruikt om een vragenlijst bij leerlingen af te nemen. De vragenlijst zal in de volgende paragraaf worden gepresenteerd en geanalyseerd.

4.2 De vragenlijst voor leerlingen

De vragenlijst¹² is klassikaal afgenomen. Elf leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld (N = 11). De stellingen zijn per vaardigheid geclusterd.

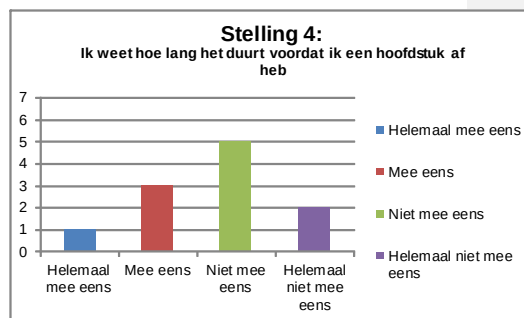
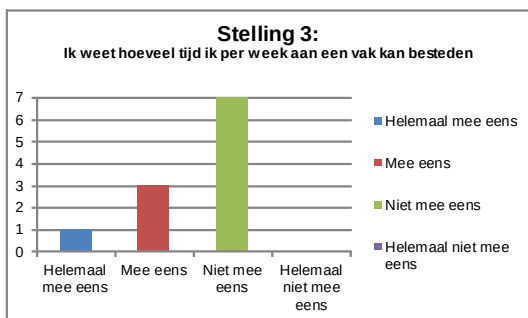
Stelling één en twee gaan over de vaardigheid tijdsbesef en worden weergegeven in onderstaande grafieken.



¹² Zie bijlage 9: afgenomen vragenlijst leerlingen

Alle leerlingen geven aan dat zij het planningsschema zelf in kunnen vullen. Een meerderheid van de klas (7) geeft aan een begeleidende brief¹³ te gebruiken, terwijl vier leerlingen aangeven dit niet te doen.

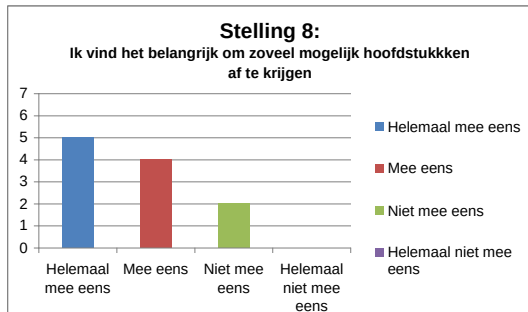
Stelling drie, vier en zes gaan over het inzicht in de grootte van de taak en dat geeft de onderstaande resultaten.



Stelling drie geeft aan dat leerlingen (7) niet weten hoeveel tijd er per week aan een vak kan worden besteed, vier weten dit wel. Ook bij stelling vier geven zeven leerlingen aan niet te weten hoe lang het duurt voordat ze een hoofdstuk af hebben, terwijl vier leerlingen dit wel weten. Verder geeft een ruime meerderheid (9) aan dat een hoofdstuk van te voren wordt bekeken, voordat het wordt gemaakt.

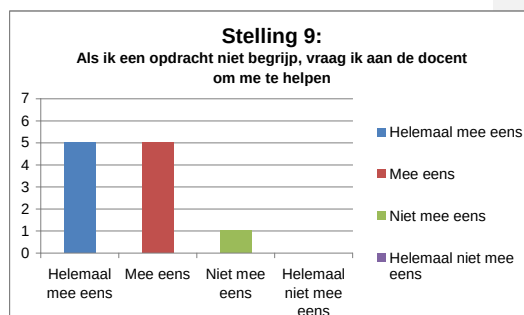
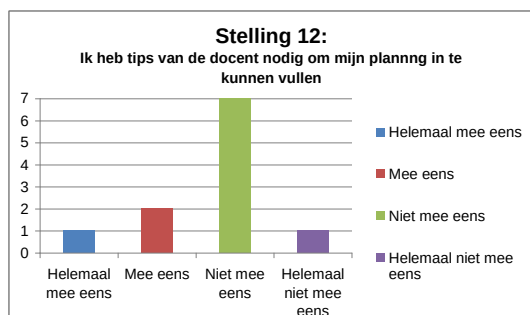
Stelling vijf, zeven en acht gaan over het stellen van prioriteiten en dat levert onderstaande resultaten op.

¹³ Zie bijlage 10: begeleidende brief



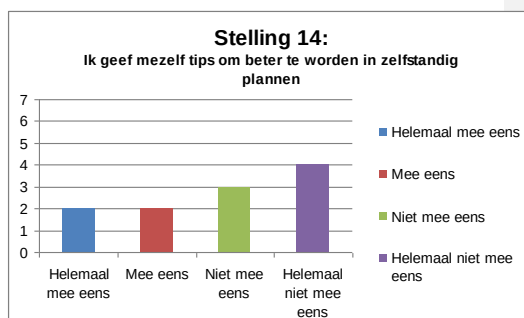
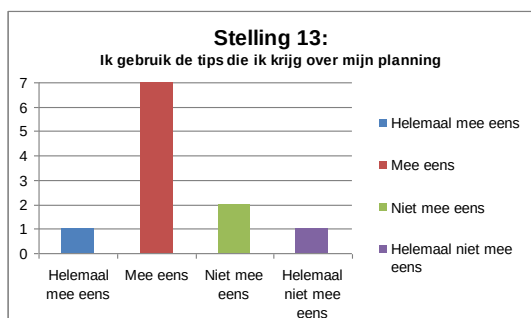
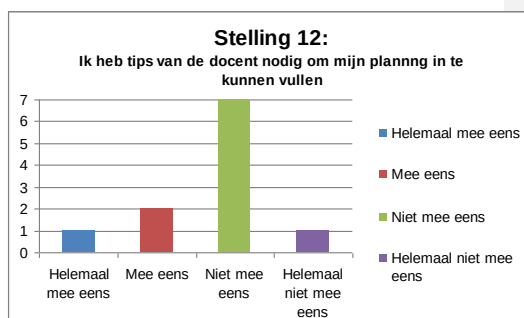
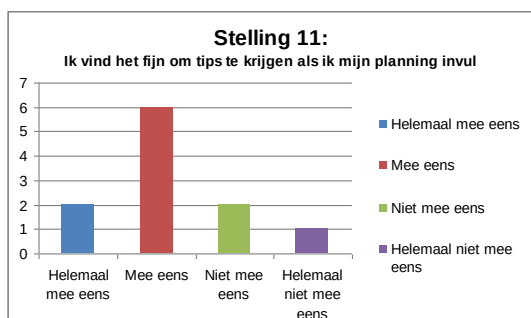
Het merendeel van de leerlingen (8) geeft aan een hoofdstuk eerst af te maken, voordat aan een nieuw hoofdstuk begonnen wordt. Verder zeggen zeven leerlingen dat het onderwerp van een hoofdstuk bepaalt of een hoofdstuk wel of niet gemaakt wordt. Tenslotte vinden negen leerlingen het belangrijk om zoveel mogelijk hoofdstukken af te krijgen.

Stelling negen en tien gaan over de rol van de omgeving. Dit resulteert in onderstaande grafieken.



Tien leerlingen geven aan de docent om hulp te vragen als een opdracht niet begrepen wordt, één leerling doet dit niet. Acht leerlingen geven aan een klasgenoot om hulp te vragen als een opdracht niet begrepen wordt, terwijl drie leerlingen dit niet doen.

Stelling, elf, twaalf, dertien en veertien gaan over het krijgen van feedback. In de onderstaande grafieken zijn de resultaten weergegeven.



Acht leerlingen geven aan het fijn te vinden feedback te krijgen over hun planning. Drie leerlingen geven aan dit niet fijn te vinden. Acht leerlingen geven aan dat tips van de docent niet nodig zijn om de planning in te kunnen vullen. Verder geven acht leerlingen aan tips te gebruiken die over de planning worden gegeven. Tenslotte zeggen vier leerlingen zichzelf tips te geven en zeven leerlingen zichzelf geen tips te geven om beter te worden in zelfstandig plannen.

De verkregen data uit de vragenlijst laat een aantal opvallende zaken zien. Ten eerste geeft een meerderheid van de leerlingen aan niet te weten hoeveel tijd aan een vak kan worden besteed en hoe lang ze over een hoofdstuk doen. Opmerkelijk is de samenhang tussen stelling zes en zeven. Leerlingen geven aan een hoofdstuk

van tevoren te bekijken en aan de hand van het onderwerp wordt besloten een hoofdstuk wel of niet te maken. Dit lijkt in strijd te zijn met stelling acht, waarbij leerlingen aangeven het belangrijk te vinden zoveel mogelijk hoofdstukken af te krijgen. Opvallend is ook dat leerlingen aangeven zowel de docent als klasgenoten om hulp te vragen als een opdracht niet begrepen wordt. Tenslotte is het verdeelde beeld over het krijgen van feedback opvallend. Leerlingen zeggen dat het fijn is om tips te krijgen en deze tips ook te gebruiken. Een aantal leerlingen (4) geeft aan zichzelf tips te geven. Echter, het merendeel van de leerlingen zegt de tips van de docent zijn niet nodig om de planning in te vullen. Dat de tips van de docent niet noodzakelijk zijn, is wel in overeenstemming met stelling één, waarbij leerlingen aangeven een planningsschema zelfstandig in te kunnen vullen.

Nu beide onderzoeksmethoden apart zijn gepresenteerd en geanalyseerd, kunnen de verkregen data in de volgende paragraaf gecombineerd worden.

4.3. Analyse van het interview in relatie met de vragenlijst

Om het overzicht te bewaren over de tot nu toe verkregen en geanalyseerde data, wordt in deze paragraaf de analyse per vaardigheid beschreven.

Opvallend is dat de antwoorden vanuit het interview en de vragenlijst over de vaardigheid tijdsbesef grotendeels overeenkomen. Alle leerlingen geven aan dat het planningsschema zelfstandig kan worden ingevuld. Ook geven de meeste leerlingen aan een begeleidende brief te gebruiken bij het invullen van de planning.

Bij de vaardigheid 'inzicht in de grootte van de taak' geven de meeste leerlingen aan een hoofdstuk te bekijken, voordat het gemaakt wordt. In het interview wordt aangegeven te weten hoeveel tijd er aan een vak besteed kan worden door de begeleidende brief te gebruiken. Echter, in de vragenlijst geven slechts vier leerlingen aan dit te weten, terwijl een meerderheid (7) wel de begeleidende brief gebruikt. Ook opmerkelijk is dat in beide onderzoeksmethoden aangegeven wordt dat niet ingeschat kan worden hoe lang het duurt voordat een hoofdstuk af is.

Bij de vaardigheid prioriteiten geven de meeste leerlingen aan een hoofdstuk af te maken, voordat aan een nieuw hoofdstuk begonnen wordt. Opvallend is dat leerlingen zowel het onderwerp van een hoofdstuk als het zoveel mogelijk af krijgen van hoofdstukken belangrijk vinden.

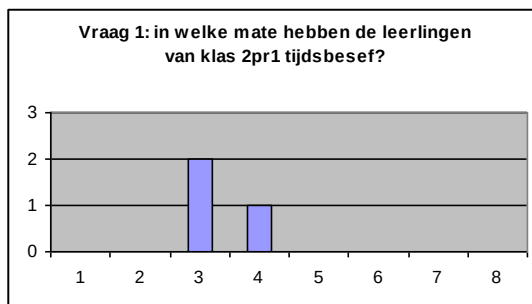
De antwoorden over de rol van de omgeving komen wel overeen. In beide onderzoeksmethoden geven leerlingen aan de docent om hulp te vragen. Ook klasgenoten worden om hulp gevraagd.

Over het krijgen van feedback zeggen de meeste leerlingen dat het fijn is om feedback te krijgen. Ook wordt in beide onderzoeksmethoden aangegeven dat er iets gedaan wordt met de tips die gegeven worden. Opvallend is dat een meerderheid (8) in de vragenlijst aangeeft de hulp van de docent niet nodig te hebben bij het invullen van de planning. In het interview wordt hierover bij de rol van de docent of het krijgen van feedback niet gesproken. Tenslotte geven een aantal leerlingen aan zichzelf tips te geven om beter te worden in zelfstandig plannen.

Alle antwoorden van leerlingen zijn nu gepresenteerd en geanalyseerd. In de volgende paragraaf worden de resultaten van docenten weergegeven.

4.4 De schaalvragenlijst voor docenten

Drie docenten van de Pius X Praktijkschool, die te maken hebben met klas 2pr1, zijn bevraagd over de mate waarin leerlingen over de verschillende vaardigheden beschikken¹⁴.

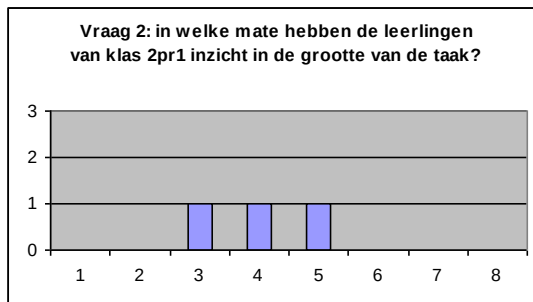


Docenten geven de scores drie (2) en vier (1) aan de vaardigheid tijdsbesef.

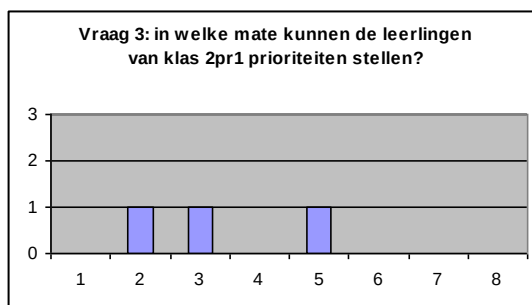
Docenten geven aan dat leerlingen wel weten hoe lang een tijdseenheid duurt, maar dat ze niet kunnen inschatten wat ze in die tijdseenheid kunnen doen (1). Ook zegt een docent dat leerlingen beginnen te beseffen hoe lang ze nog over een opdracht kunnen doen (1). Daarnaast zijn leerlingen in staat zelfstandig het planningsschema in te vullen (2). Docenten zeggen dat leerlingen kortere opdrachten (1), een

¹⁴ Zie bijlage 10: afgenomen schaalvragenlijst docenten

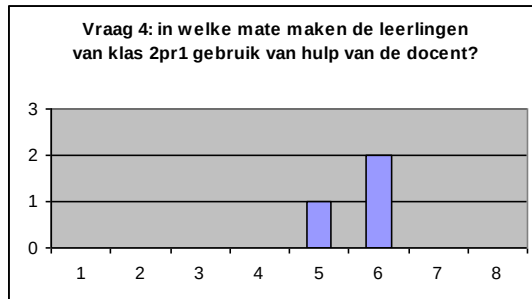
maximale tijdsduur (1) en een time – timer (3) nodig hebben om hogere scores te behalen.



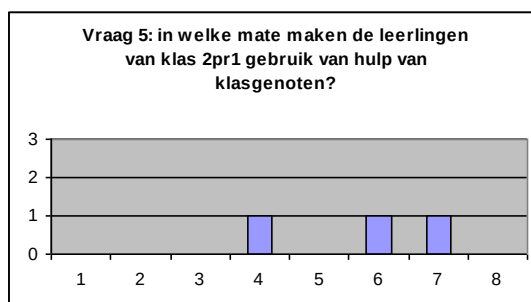
Bij de vaardigheid inzicht in de grootte van de taak geven docenten aan dat leerlingen in staat zijn de grootte van de taak in te schatten, wanneer duidelijke instructies vooraf worden gegeven (1). Daarentegen zegt één docent dat leerlingen moeite hebben met het inschatten van de hoeveelheid opdrachten die in een les gemaakt kunnen worden (1). Tenslotte wordt gezegd dat leerlingen meer dan voldoende werk inplannen (1). Volgens docenten hebben leerlingen een time timer nodig, omdat ze zichzelf over- of onderschatten (1). Ook moeten stappen verkleind op papier worden gezet door docenten en moeten deze stappen toegelicht worden tijdens de instructie(1). Een laatste oplossing wordt gezien in een dagplanning in plaats van een weekplanning (1).



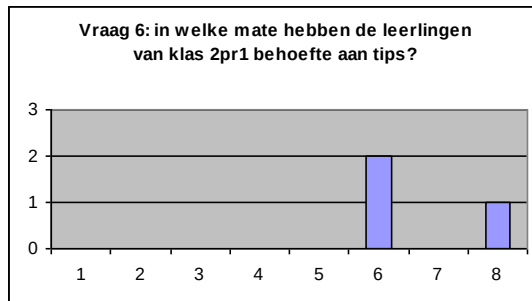
De scores voor het stellen van prioriteiten vallen lager uit dan die voor inzicht in de grootte van de taak. Docenten zeggen dat leerlingen zich strak aan de planning houden, beginnen en vervolgens gaan kijken welke obstakels ze tegenkomen (1). Leerlingen hebben sturing nodig van de docent (2). Eén docent zegt dat leerlingen gaan voor zekerheid, dat ze kiezen waar ze goed in zijn. Ook zegt een docent dat leerlingen meer moeten oefenen.



Gebruik maken van hulp van de docent scoort hoger dan het stellen van prioriteiten. Volgens docenten vragen leerlingen op tijd om hulp (1), stellen ze gerichter vragen (1) en stellen ze zich minder afhankelijk op (1). Daarentegen zegt een docent dat de meeste leerlingen afhankelijk zijn van docenten en echt aan het werk moeten worden gezet. Ook zegt een docent dat leerlingen inzicht moet krijgen in het eigen handelen (1) en dat vragen komen op het moment dat het probleem zich aandient (1).



Docenten geven een vier, een zes en een zeven voor de mate waarin leerlingen gebruik maken van de hulp van klasgenoten. Leerlingen werken op een prettige manier samen (1), ze vragen snel uitleg aan elkaar (1) of kijken bij elkaar hoe een opdracht gemaakt moet worden (1). Wel wordt aangegeven dat die samenwerking vaak niet gelijkwaardig is (1). Leerlingen maken gebruik van voordoen – nadoen en kijken letterlijk bij elkaar af om te weten wat ze moeten doen , wat ze nodig hebben en waar de opdracht naartoe moet leiden (1).



Tenslotte zijn docenten bevraagd over de mate waarin leerlingen behoefte hebben aan tips. Aangegeven wordt dat leerlingen aardig zelfstandig zijn (1), dat ze behoefte hebben aan tips van elkaar (1) en dat ze behoefte hebben aan tips over de hoeveelheid werk die ingepland wordt (1). Ook wordt aangegeven dat leerlingen te afhankelijk van elkaar en van de docent zijn (1) en dat sommigen op weg geholpen moeten worden (1). Ook moeten leerlingen door tips getraind worden om zelfstandiger te gaan werken (1).

Opvallend aan de antwoorden van docenten is dat bij de vaardigheden tijdsbesef en inzicht in de grootte van de taak aangegeven wordt dat de hoeveelheid werk die wordt ingepland voldoende is. Ook geeft een docent aan dat de leerlingen het planningsschema zelfstandig in kunnen vullen. Verder weten leerlingen hoe lang een tijdseenheid duurt, maar hebben zij wel moeite met het inschatten van de hoeveelheid die zij binnen die tijdseenheid kunnen maken. Leerlingen hebben volgens docenten een duidelijke instructie, een time – timer en een maximale tijdsduur voor een opdracht nodig.

Ook opvallend is dat bij de vaardigheid prioriteiten stellen wordt gezegd dat leerlingen zich strak aan de planning houden en dat daarbij van tevoren niet wordt nagedacht over eventuele obstakels. Leerlingen hebben sturing van de docent nodig. Die sturing kan bestaan uit tips over de hoeveelheid in te plannen werk en tips om de zelfstandigheid te vergroten. Verder geven docenten aan dat leerlingen om hulp komen vragen. Ze stellen meer gerichte vragen, maar de vragen die ze stellen komen op het moment dat het probleem zich aandient en worden niet meegenomen in de planning. Ook wordt gezegd dat leerlingen hulp vragen aan of samenwerken met klasgenoten. Opvallend is dat docenten vinden dat leerlingen afhankelijk zijn van elkaar. Leerlingen gebruiken elkaar om te weten wat ze moeten doen, wat ze nodig

hebben en waar de opdracht naartoe moet leiden. Leerlingen hebben wel de behoefte aan deze tips van elkaar.

Wanneer de antwoorden van de leerlingen uit het interview en de vragenlijst, naast die van de leerkrachten worden gelegd komt overeen dat een planningsschema zelfstandig kan worden ingevuld. Nog een overeenkomst is dat zowel de hulp van de docent als de hulp van klasgenoten wordt gevraagd. Ook geven beiden aan dat niet of moeilijk ingeschat kan worden hoeveel tijd nodig is om een hoofdstuk te maken. Opvallend daarbij is de opmerking van docenten dat leerlingen komen met vragen op het moment dat het probleem zich aandient en dat deze vragen niet worden meegenomen in de planning. Ook opvallend is dat leerlingen zeggen het fijn vinden om feedback te krijgen en er iets mee te doen, maar dat daarbij geen rol voor de docent is weggelegd. Docenten zeggen daarover dat leerlingen behoefte hebben aan tips van elkaar en dat ze afhankelijk zijn van elkaar.

De resultaten voor de vaardigheid prioriteiten stellen een laat discrepantie zien. Docenten zeggen dat leerlingen zich strak aan de planning houden en wel zien wanneer obstakels zich voordoen. Leerlingen hebben daarbij sturing van de docent nodig volgens de docenten zelf. Leerlingen hebben een andere mening. Zij zeggen dat ze een hoofdstuk van tevoren bekijken, het onderwerp van een hoofdstuk belangrijk is en dat zij zoveel mogelijk hoofdstukken af willen hebben. De resultaten op dit gebied komen niet overeen.

Alle resultaten zijn gepresenteerd en geanalyseerd. In het volgende hoofdstuk worden daaruit de conclusies getrokken en wordt antwoord gegeven op de deelvragen.

Hoofdstuk 5: conclusies

In dit hoofdstuk worden naar aanleiding van de resultaten uit het vorige hoofdstuk conclusies getrokken. De deelvragen uit hoofdstuk 1 vormen hiervoor de leidraad. De conclusies uit de deelvragen, moeten uiteindelijk leiden tot een antwoord op de onderzoeksvraag.

5.1. Antwoord op de deelvragen

Zowel leerlingen als docenten zijn bevraagd in dit onderzoek. Eerst zullen conclusies worden getrokken uit de antwoorden van leerlingen. Vervolgens worden conclusies uit de antwoorden van docenten gehaald. Conclusies worden vervolgens samengevoegd om een volledig overzicht te verkrijgen.

5.1.1 Antwoorden van leerlingen

In het theoretisch kader is antwoord gegeven op de vraag *‘welke vaardigheden hebben de leerlingen van klas 2pr1 nodig om zelfstandig te plannen?’* Leerlingen moeten beschikken over een vijftal vaardigheden om zelfstandig te kunnen plannen. De eerste vaardigheid is tijdsbesef. Leerlingen moeten om te kunnen werken met een planningsschema om inzicht hebben in de beschikbare tijd. De tweede vaardigheid is inzicht hebben in de grootte van de taak. Leerlingen moeten in kunnen schatten hoeveel tijd er nodig is om een bepaalde opdracht te kunnen maken. De derde vaardigheid is prioriteiten kunnen stellen. Leerlingen moeten weten in welke volgorde opdrachten af moeten zijn. De vierde vaardigheid is gebruik maken van de omgeving. De leerling moet in staat zijn verschillende personen te benaderen om hulp te vragen, te overleggen of samen te werken. De vijfde en laatste vaardigheid is het omgaan met feedback. Leerlingen moeten feedback krijgen vanuit de omgeving en in staat zijn om iets te doen met de feedback. De leerling zal, om zijn handelen te verbeteren of te veranderen, open moeten staan voor de feedback.

Om erachter te komen in hoeverre leerlingen vinden dat zij over deze vaardigheden beschikken, hebben zij deelgenomen aan een individueel, semigestructureerd interview en hebben zij een vragenlijst ingevuld. Uit deze twee onderzoeksmethoden kan worden geconcludeerd dat leerlingen een planningsschema zelfstandig in kunnen vullen en dat zij daarbij een begeleidende brief gebruiken als hulpmiddel. Verder blijken zij geen inzicht te hebben in de grootte van de taak. Leerlingen kunnen

niet inschatten hoe lang het duurt voordat een hoofdstuk af is. Hoewel een hoofdstuk van tevoren wordt bekeken, zou een oorzaak kunnen liggen in de manier waarop zij naar een hoofdstuk kijken. In het interview wordt namelijk aangegeven dat vooral de dikte en niet de inhoud van een hoofdstuk wordt beoordeeld. Aan de hand van de dikte van een hoofdstuk wordt ingeschat hoe lang over een hoofdstuk gedaan wordt.

Ook valt het te betwijfelen of leerlingen in voldoende mate prioriteiten kunnen stellen. Een prioriteit die zij stellen is het eerst afmaken van een hoofdstuk, voordat zij aan een nieuw hoofdstuk beginnen. Strijdig hiermee is dat leerlingen zoveel mogelijk hoofdstukken af willen hebben. Zij geven ook aan dat het onderwerp van een hoofdstuk bepaald of zij een hoofdstuk wel of niet maken. In de praktijk merk ik dat leerlingen aangeven een onderwerp interessant te vinden of niet. Zij doen echter niets met hun interessegebied, want ook de hoofdstukken die zij niet interessant vinden, maken ze af. De meeste leerlingen zijn bezig met produceren. Zij willen hoofdstukken zo snel mogelijk af hebben om door te kunnen gaan naar een volgend hoofdstuk.

Over het gebruik maken van de omgeving kan geconcludeerd worden dat leerlingen zowel de docent als de klasgenoten om hulp vragen. De rol van de docent beperkt zich volgens leerlingen tot het beantwoorden van vragen, terwijl klasgenoten ook worden gebruikt om te overleggen of samen te werken.

Een laatste conclusie is dat leerlingen het fijn vinden om feedback te krijgen en daar ook iets mee willen doen. Een enkele leerling geeft aan zichzelf feedback te geven. Opvallend is dat de meeste leerlingen de hulp van de docent niet nodig hebben bij het invullen van hun planning. De feedback daarop komt dus ergens anders vandaan. In de praktijk zie ik dat leerlingen samen plannen of elkaar corrigeren tijdens het maken van de planning. Het is aannemelijk dat leerlingen daarvoor klasgenoten gebruiken.

De hierboven beschreven conclusies geven antwoord op de *deelvragen 'Hoe denken de leerlingen van klas 2pr1 over de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te plannen?'* en *'Welke vaardigheden denken de leerlingen van klas 2pr1 zelf te bezitten met betrekking tot zelfstandig plannen?'* In de volgende paragraaf worden conclusies getrokken uit de antwoorden van docenten.

5.1.2 Antwoorden van docenten

Docenten zijn door middel van een schaalvragenlijst bevraagd over de mate waarin zij vinden dat leerlingen beschikken over de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig plannen.

Over de vaardigheid tijdsbesef zeggen docenten dat leerlingen zelfstandig een planningsschema in kunnen vullen. Ook concluderen docenten dat leerlingen geen inzicht hebben in de grootte van de taak. Docenten zeggen dat leerlingen weten hoe lang een tijdseenheid duurt, maar dat ze geen inschatting kunnen maken van de taken en opdrachten die zij binnen die tijdseenheid kunnen verwerken. Daarvoor hebben leerlingen volgens docenten sturing nodig in de vorm van duidelijke instructie, een time – timer of een maximale tijdsduur voor een opdracht.

Ook concluderen docenten dat leerlingen sturing nodig hebben bij het stellen van prioriteiten. Leerlingen houden zich volgens docenten strak aan de planning en houden vooraf geen rekening met eventuele obstakels. Tips over de inschatting van de hoeveelheid werk en tips over het vergroten van de zelfstandigheid zijn volgens docenten wenselijk.

Daarnaast trekken docenten de conclusie dat leerlingen om hulp komen vragen bij de docent. Leerlingen stellen gerichte vragen, maar de vragen komen pas op het moment dat zich een probleem voordoet. In de vorige alinea staat dat docenten ook hebben aangegeven dat leerlingen van tevoren geen rekening houden met problemen. Volgens docenten vragen de leerlingen ook om hulp aan klasgenoten of werken ze met hen samen. Een opmerking die daarbij gemaakt wordt, is dat leerlingen afhankelijk zijn van elkaar. Ook hebben leerlingen behoefte aan tips van elkaar om te weten wat ze moeten doen, wat ze nodig hebben of waar de opdracht toe moet leiden. De mate waarin leerlingen behoefte hebben aan feedback lijkt, wellicht onbewust, vrij groot bij leerlingen. In de vorige paragraaf is daarvan al een voorbeeld gegeven en ook in de vorige alinea geven docenten aan dat het wenselijk is leerlingen tips te geven.

Met de conclusies uit deze paragraaf is antwoord gegeven op de deelvraag *‘In welke mate vinden de docenten van klas 2pr1 dat de leerlingen van klas 2pr1 de vaardigheden voor zelfstandig plannen bezitten?’* De conclusies van leerlingen en

docenten kunnen nu worden samengevoegd om antwoord te geven op de onderzoeksvraag.

5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt: *‘Wat is het verschil tussen de aanwezige en benodigde vaardigheden van leerlingen in klas 2pr1 van het Pius X Praktijkonderwijs met betrekking tot zelfstandig plannen?’*

Uit de theorie komt naar voren dat leerlingen de volgende vaardigheden moeten bezitten: tijdsbesef, inzicht in de grootte van de taak, prioriteiten stellen, gebruik maken van de omgeving en omgaan met feedback.

Uit de onderzoeksresultaten en conclusies blijkt dat zowel leerlingen als docenten zeggen dat leerlingen een planningsschema zelfstandig in kunnen vullen. Veel leerlingen geven daarbij aan wel een begeleidende brief te gebruiken. Verder geven beiden aan dat leerlingen geen inzicht hebben in de grootte van de taak. Beiden concluderen dat leerlingen geen inschatting kunnen maken van de tijd die nodig is om een hoofdstuk te maken. Bij leerlingen lijkt de oorzaak te liggen in de manier waarop naar een hoofdstuk wordt gekeken. Bij docenten wordt de relatie tussen tijd en het inschatten van de hoeveelheid werk gezien als oorzaak.

Over de vaardigheid prioriteiten stellen bestaat een verdeeld beeld. Leerlingen stellen als prioriteit eerst een hoofdstuk af te maken, voordat ze aan een nieuw hoofdstuk beginnen. Tegelijkertijd vinden ze zowel de hoeveelheid hoofdstukken als de onderwerpen van hoofdstukken belangrijk. Docenten zeggen duidelijk dat leerlingen sturing nodig hebben. Als ik naar de praktijk kijk, zie ik dat leerlingen meer met het produceren van werk bezig zijn. Geneigd kan worden naar de conclusie dat leerlingen deze vaardigheid niet bezitten, maar een eenduidige conclusie geven is over deze vaardigheid is niet mogelijk, omdat resultaten en conclusies van leerlingen en leerkrachten te verschillend zijn.

Over het gebruik van de omgeving zijn zowel leerlingen als docenten het eens. Zowel de docent als de klasgenoten worden gebruikt om hulp te vragen. De rol van klasgenoten is zelfs groter dan die van de docent. De klasgenoot wordt ook gebruikt om te overleggen of om samen te werken.

Tenslotte de vaardigheid omgaan met feedback. Docenten geven aan dat leerlingen tips aan elkaar geven en ook in de praktijk lijkt dit het geval te zijn. Dit komt overeen met de uitspraak van leerlingen dat ze geen tips van de docent nodig hebben bij het invullen van de planning. Docenten geven aan dat tips aan leerlingen wenselijk zijn en leerlingen zeggen dat het fijn is om tips te krijgen en daar ook iets mee te doen. De conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat leerlingen openstaan voor het krijgen van feedback, dat ze er iets mee willen doen en dat ze deze grotendeels krijgen van klasgenoten.

Samenvattend is het antwoord op de onderzoeksvraag *‘Wat is het verschil tussen de aanwezige en benodigde vaardigheden van leerlingen in klas 2pr1 van het Pius X Praktijkonderwijs met betrekking tot zelfstandig plannen?’* dat leerlingen in staat zijn een planningsschema zelfstandig, al dan niet met een begeleidende brief, in te vullen. Ze maken gebruik van klasgenoten en docenten op school en ze staan open voor feedback van de docent en klasgenoten. Leerlingen hebben geen inzicht in de grootte van de taak en ze hebben een beperkte mate van tijdsbesef. Over de vaardigheid prioriteiten stellen kan geen eenduidige conclusie worden getrokken, omdat de gegevens daarvoor niet eenduidig zijn.

5.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de conclusies die uit dit onderzoek zijn getrokken, wil ik de school graag een aantal aanbevelingen doen.

De eerste aanbeveling is dat de school door moet gaan met zelfstandig plannen. De school zou een visie moeten vormen omtrent het onderwerp zelfstandig plannen. Een eerste stap daartoe kan zijn dit onderzoek mee te nemen in het document onderwijsvernieuwing. Daarna zal nagedacht moeten worden over de manier waarop het onderwijs op de Pius X praktijkschool wordt vormgegeven. De school moet nadenken over de vraag hoe het onderwijs en de begeleiding van leerlingen bij het zelfstandig plannen verder kunnen worden ontwikkeld.

Wanneer de school zich bezig houdt met de ontwikkeling van een visie omtrent zelfstandig plannen, zijn twee aandachtspunten van belang. Het eerste is de vaardigheid prioriteiten stellen. Uit dit onderzoek komen hierover geen duidelijke conclusies naar voren. Het is verstandig te onderzoeken waar de prioriteit van de

school ligt. Moeten leerlingen zoveel mogelijk hoofdstukken af hebben of moeten leerlingen die hoofdstukken maken die aansluiten bij hun leerproces? Moeten leerlingen hun werk in een bepaalde volgorde inleveren of is dit niet van belang? Deze vragen kunnen leiden tot kaders om ervoor te zorgen dat de vaardigheid prioriteiten stellen kan worden vormgegeven binnen de huidige onderwijsvorm op de Pius X Praktijkschool.

Een tweede aandachtspunt is het gebruik maken van de omgeving. Uit dit onderzoek komt naar voren dat leerlingen op verschillende manieren hulp aan elkaar vragen. Leerlingen zouden de ruimte moeten krijgen om daar ook gebruik van te maken. Hoe kan er dan voor gezorgd worden dat leerlingen meer gebruik van elkaar maken? Dit kan gelden voor het maken van opdrachten en voor het geven van feedback aan elkaar. Antwoorden op deze vraag kunnen gegeven worden door een vervolgonderzoek naar de implementatie van deze vaardigheden in de huidige onderwijsvorm. De school zou kunnen kiezen voor de hulp van externen. Externen kunnen ervoor zorgen dat docenten handvatten krijgen om onderlinge feedback bij leerlingen te stimuleren, bijvoorbeeld over de rol die de docent hierbij heeft. Ook een cursus over het begeleiden van leerlingen bij samenwerken, overleggen of hulp aan elkaar vragen behoort tot de mogelijkheden.

Hoofdstuk 6: reflectie

In dit hoofdstuk kijk ik terug op de ervaringen en inzichten die ik heb opgedaan bij het maken en uitvoeren van dit onderzoek. Ik geef antwoord op de vraag hoe dit onderzoek is verlopen aan de hand van de Dublin descriptoren en een reflectie op mijn eigen ontwikkeling.

6.1 Dublin descriptoren

Kennis en inzicht

Binnen het onderwerp dat ik heb onderzocht, heb ik een grotere kennis opgedaan met betrekking tot zelfstandig plannen, het begrip metacognitie, de werking van de hersenen van adolescenten en de vaardigheden voor zelfstandig plannen. Ook heb ik me verdiept in de visie van de Pius X Praktijkschool en de manier waarop de methode PrOmotie werkt. Het vinden van de juiste theorie en me beperken tot de meest essentiële zaken, is voor mij een ware ontdekkingsreis gebleken. Ik heb veel begeleiding gekregen bij het samenstellen van mijn theoretisch kader. Ik heb het als zeer lastig ervaren uit een grote hoeveelheid de juiste informatie te destilleren. Dit komt bijvoorbeeld door de onbekendheid van begrippen, zoals metacognitie, en de omvangrijke beschrijving van aspecten die in dit onderzoek aan bod zijn gekomen, zoals de hersenen van adolescenten en de vaardigheden voor zelfstandig plannen.

Toepassen kennis en inzicht

De kennis en de inzichten die ik heb opgedaan en welke zijn beschreven in het theoretisch kader, heb ik gebruikt om mijn onderzoeksmethoden te ontwikkelen. Dit kostte mij weinig moeite. Het stellen van concrete deelvragen en een volledige theoretische onderbouwing zijn mij daarbij tot steun geweest.

Oordeelsvorming

Het beschrijven van de resultaten en het trekken van conclusies heb ik niet als moeilijk ervaren. De onderzoeksmethoden die ik heb gebruikt, waren goed uit te voeren. Omdat de daaruit voortgekomen resultaten gestructureerd op papier stonden, ben ik in staat geweest deze gestructureerd op papier te zetten. De daaruit voortgekomen conclusies heb ik op dezelfde manier opgebouwd. Door dezelfde structuur op meerdere fronten toe te passen, werd het voor mij eenvoudiger deze te

beschrijven. Structuur en kaders zijn voor mij zeer belangrijk om op een efficiënte manier te kunnen werken.

Communicatie

Ik heb weinig moeite met het uiteenzetten van de door mij onderzochte onderwerpen. Ik ben in staat om dit op een gestructureerde manier te brengen. Ik heb daarbij wel de tijd nodig om me voor te bereiden. Dit heb ik bijvoorbeeld gedaan bij het afnemen van mijn interviews bij leerlingen. Het format stelde mij in staat me voor te bereiden en ik had duidelijke kaders, waarbinnen ik vragen kon stellen. Dit geldt ook voor de communicatie naar collega's of derden. Als ik weet wat ik moet vragen of wat ik kan verwachten, ben ik in staat dat op een passende en volledige manier te doen.

Leervaardigheden

Dit onderzoek heeft mij geleerd theorie, resultaten en conclusies ondubbelzinnig te formuleren. De zakelijke manier van schrijven is een vaardigheid die ik gaandeweg dit onderzoek heb verbeterd. Ook heb ik een duidelijk tijdspad met bijbehorende concrete stappen nodig om ervoor te zorgen dat ik vooruitgang boek bij het schrijven van een onderzoek.

6.2 Reflectie op mijn eigen leerproces

Ik heb het praktijkonderzoek als goed leermoment ervaren. Het geeft mij een goed gevoel echt iets voor Pius X Praktijkschool te kunnen betekenen.

Ik ben er achter gekomen dat ik houd van een zeer gestructureerde manier van werken. Zonder randvoorwaarden weet ik niet waar ik moet beginnen en hoe ik dingen op moet starten. Een degelijke voorbereiding is voor mij van wezenlijk belang. Dit komt ook terug in de leerstijltest van Kolb, waaruit blijkt dat ik een bezinner ben. Ik heb tijd nodig om alles te verwerken en een plaats te geven. Daarom heb ik ook meer begeleiding nodig gehad bij het opstellen van mijn theoretisch kader. Ik heb gemerkt dat als ik de start helder op papier heb staan, ik veel efficiënter aan de slag kan. Daarom heeft het me ook minder moeite gekost om de resultaten en conclusies te formuleren. De benodigde informatie was aanwezig. De kaders waarbinnen ik kan werken zijn voor mij op dat moment helder en dus ben ik in staat om sneller vooruitgang te boeken bij het schrijven van dit onderzoek.

Ook heb ik gemerkt dat ik het fijn vind om met collega's of derden te kunnen praten over dit onderzoek. Mijn sterke kant is nadenken over zaken die ik lees of hoor en daar een opvatting over vormen. Wanneer ik dit doe met anderen, heb ik het analytisch vermogen deze te vergelijken met mijn eigen oordeel en dit zo nodig aan te passen. Ik vind het lastiger om deze informatie om te zetten in acties. Ik ben veel meer een denker dan een doener en het kost mij dan ook veel tijd om de juiste of best bij mij passende actie toe te passen. Vaak krijg ik die tijd, maar wanneer dit niet het geval is, klap ik dicht. Dit heb ik bijvoorbeeld gemerkt in een aantal bijeenkomsten met mijn begeleidster van Fontys OSO. Ik heb een aantal keren echt moeite gehad om antwoorden te formuleren of oplossingen voor mijn eigen onderzoek aan te dragen. Wat me verder heeft geholpen is over een bepaalde oplossing na te denken en er met iemand over te praten. Het kost mij meer tijd om nieuwe informatie te verwerken. Het is voor mijzelf dan ook niet verwonderlijk dat ik een extra studiejaar nodig heb gehad om dit onderzoek af te ronden.

Verder heb ik via dit onderzoek kunnen laten zien dat ik een aantal competenties beheers. In onderstaand schema staan deze competenties op een rij (WOSO, 2004).

Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving

- Op een constructieve manier deelneemt aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school.
- Zijn professionele opvattingen en werkwijzen m.b.t. een leerling aan ouders en andere belanghebbenden verantwoordt en in gezamenlijk overleg zo nodig zijn werk met die leerling aanpast.

Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

- Planmatig werkt aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, door zelf zijn competenties te analyseren, zijn taken kritisch te kiezen en door scholingsactiviteiten te volgen.

- Deelneemt aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen handelen verbindt, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens.
- De ontwikkeling van zijn bekwaamheid afstemt op het beleid van de school en deelneemt aan de activiteiten binnen de school op het gebied van organisatieontwikkeling en onderwijsverbetering.
- Zijn handelen binnen en buiten de school verantwoordt.
- Een bijdrage levert aan de beroepsontwikkeling op regionaal en eventueel op landelijk en internationaal niveau.

Ik vind dat ik dit onderzoek goed heb aangepakt. Ik heb een realistisch tijdspad aangehouden, ik heb gebruik gemaakt van mijn sterke kanten en ik heb nieuwe kennis en inzichten opgedaan over de manier waarop onderwijs vormgegeven kan worden. Tevens heb ik middels dit onderzoek laten zien een aantal competenties te beheersen. De grootste meerwaarde van dit onderzoek is voor mij dat het resultaat kan bijdragen aan de ontwikkeling van het onderwijs op de Pius X Praktijkschool. Ik hoop dan ook dat dit onderzoek de basis legt voor een verdere discussie en ontwikkeling van het onderwijs op de Pius X Praktijkschool. Voor mijn gevoel ben ik in de missie geslaagd en dat is iets waar ik trots op ben.

Literatuurlijst

Boerman, R (2000). *Vier algemene morele principes*. Verkregen op 9 mei 2011 via <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Intern%20Begeleider/Documenten%20IB05/Boerman,%20Rob,%20Vier%20algemene%20morele%20principes.PDF>

Boerman, R (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Verkregen op 10 mei 2011 via http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-.pdf (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO.pdf*

Crone, E. (2008). *Het puberende brein*. Bert Bakker: Amsterdam.

Emmelkamp, P.M.G., Hoogduin, C.A.L., Vandereycken, W. (2008). *Handboek psychopathologie: deel 1 basisbegrippen*. Bohn Stafleu van Loghum: Houten.

Gemert van, G.H. & Minderaa, R.B. (1997, 4^{de} herziene druk). *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Van Gorcum: Assen

Harinck, F (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Garant: Antwerpen - Apeldoorn.

Hout Wolters, B., Jansen, T. & ten Dam, G. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren: een praktijkgericht overzicht van onderzoek*. Van Gorcum: Assen.

Masui, C. (2002). *Leervaardigheid bevorderen in het hoger onderwijs: een ontwerponderzoek bij eerstejaarsstudenten*. Universitaire pers Leuven: Leuven.

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij: procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Nelissen: Soest.

Prinsen, H. & Terpstra, K.J. (2009). *Pubers van nu: praktijkboek voor iedereen die met pubers werkt*. Bohn Stafleu van Loghum: Houten.

Ros, A., Timmermans, R., Hoeven van der, J & Vermeulen, M. (2009). *Meso focus: Leren en laten leren: ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*. Kluwer: Alphen aan de Rijn.

WOSO (2004). *Bekwaam en speciaal: generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Garant: Antwerpen – Apeldoorn.

Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Garant: Antwerpen - Apeldoorn.

Dale, van (2011). *Gratis woordenboek*. Verkregen op 20 juni 2011 via
<http://www.vandale.nl/vandale/zoekService.do?selectedDictionary=nn&selectedDictionaryName=Nederlands&searchQuery=zelfstandig>

Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek?: praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Boom Lemma: Den Haag

Bijlagen

Bijlage 1	Ontwerpmatrix PrOmotie
Bijlage 2	Analyse knelpunten werken met PrOmotie
Bijlage 3	Startdocument onderwijsvernieuwing
Bijlage 4	Koersdocument Praktijkonderwijs
Bijlage 5	Interview format masteronderzoek
Bijlage 6	format vragenlijst leerlingen
Bijlage 7	format schaalvragenlijst docenten
Bijlage 8	Afgenomen interviews
Bijlage 9	Afgenomen vragenlijst leerlingen
Bijlage 10	Begeleidende brief
Bijlage 11	Afgenomen schaalvragenlijst docenten

Bijlage 1: ontwerpmatrix PrOmotie

Ontwerpmatrix PrOmotie (pdf bestand, eerst printen, dan toevoegen)

Bijlage 2: analyse knelpunten werken met PrOmotie

Werken met Promotie in een thematisch ingerichte leeromgeving in de onderbouw van het Pius X Praktijkonderwijs (leerjaar 1 t/m 3)

De drie docenten uit leerjaar één ervaren het volgende als het gaat om het werken met promotie in een thematisch ingerichte leeromgeving.

1. Wij vragen ons af hoe leerlingen een periode af moeten sluiten. Is dat met toetsen, een presentatie of op een andere manier?
2. Een goede timing van praktische opdrachten is noodzakelijk. Dit is voor ons een verbeterpunt.
3. De aangeboden leerstof is wellicht te groot. Hoe gaan we dit in de volgende periode ondervangen?

De drie docenten van leerjaar twee ervaren het volgende als het gaat om het werken met promotie in een thematisch ingerichte leeromgeving.

1. Als we op 'manier 3' gaan werken (zie voorstel coördinator onderbouw), dan maken wij ons zorgen over de manier waarop dit geregistreerd moet worden.
2. Wij willen graag kijken naar de mogelijkheden om de keuzewerktijd uren klassenoverstijgend te maken (zal waarschijnlijk starten na de herfstvakantie).
3. De map per thema werkt in principe goed. Iedere keer dat een periode is afgelopen wel gezamenlijk evalueren van het verplichte en facultatieve aanbod. Daarnaast lijkt het ons verstandig om de leerlingen uit een bepaald aanbod te laten kiezen.
4. Leerlingen hebben geen idee van de inhoud van de verschillende boeken wanneer zij direct mogen kiezen uit alle boeken die promotie aanbiedt. Daarnaast hebben leerlingen geen idee hoeveel tijd bepaalde onderdelen van promotie in beslag nemen. Daardoor kunnen leerlingen niet goed hun activiteiten zelfstandig plannen. Wij denken dan vooral aan het niveau en de capaciteiten van een leerling. We kunnen leerlingen wel laten kiezen, maar uit een beperkter aanbod. Dit is voor zowel de leerlingen als de docent overzichtelijker. Je kunt je als docent niet in alle boekjes verdiepen. Wij denken dat je als docent niet de tijd hebt om met iedereen individueel te gaan bespreken wat het boekje precies inhoudt en wat er aanbod komt. Vandaar dat je ook een kleiner aanbod kunt nemen en dit gezamenlijk met je klas kunt bespreken. Op deze manier kun je het wellicht ondervangen.
5. Er moet een bepaalde logische opbouw in het geheel zitten. Leerlingen moeten bijv. eerst kunnen optellen, voor ze met procenten willen gaan werken. Dit geldt natuurlijk voor een heleboel andere vakgebieden ook. Men moet eerst..... hebben gehad / kunnen, en daarna kan hij / zij gaan werken aan.....Wij gaan er echter vanuit dat de matrix er niet voor niets is en dat hier toch een gedegen opbouw in zal zitten. Wij vinden het wel belangrijk dat

een aantal essentiële vaardigheden aan bod komen. Als we bijvoorbeeld kijken naar rekenen binnen promotie komt dit niet altijd terug. (optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen). Dit moet regelmatig worden herhaald en geautomatiseerd omdat de reeds opgebouwde vaardigheden verloren gaan. Dit geldt niet alleen voor rekenen, maar ook voor het lezen / begrijpend lezen.

6. Er moeten afspraken worden herzien, omdat leerlingen in verschillende lokalen activiteiten zullen doen of boeken moet halen. De afspraak niet lopen op de gang tijdens de lessen zal moeten worden aangepast bijvoorbeeld.

De docenten uit leerjaar drie ervaren het volgende als het gaat om het werken met promotie in een thematisch ingerichte leeromgeving.

1. Het werken in een thema heeft alleen effect als de leerlingen helemaal in het thema zitten. Wij vragen ons af hoeveel leerlingen weten wat nu het thema is. Daarnaast vinden wij dat de hoofdstukken uit de boeken van promotie onder elk thema gerangschikt kunnen worden.
2. Er is weinig mogelijkheid om te automatiseren of te herhalen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij wiskunde (inhoud, gewicht en oppervlakte). Wij denken dat het zinvoller is om boekje voor boekje uit te werken, met daarnaast differentiatiemateriaal (eventueel uit andere bronnen). Dit voorkomt dat instructie telkens herhaald. Wat is er mis met een verdeling van alle boeken binnen de leerjaren (meten 1, 2 etc.). Uiteraard altijd differentiatie voor de snellere leerling en voor degene die het al beheerst.
Wij denken aan bijvoorbeeld de volgende verdeling per leerjaar:
Leerjaar 1: basisvaardigheden, lezen, interesse tonen en teambuilding.
Leerjaar 2: omgeving en aan het eind van het schooljaar voorlopige keuze.
Leerjaar 3: twee richtingen volgen en aan het einde van het schooljaar definitieve keuze.
3. Je hebt vaak praktische materialen nodig voor het uitvoeren van een les. Bij een klassikale les is dat voor te bereiden. Als alle leerlingen met iets anders bezig zijn, is dat voor de docent niet te behappen. Bovendien krijg je erg veel onrust in de gangen, terwijl we dat juist willen terugdringen. Promotie lesmateriaal werkt alleen als de les goed voorbereid is en de materialen bij de hand zijn.
4. Als leerlingen zelf mogen kiezen (manier 3), maar ze moeten wel alles doen in een periode zou de enige meerwaarde planning kunnen zijn. Is structuur niet huist het toverwoord voor onze leerlingen?
5. Als leerlingen bijna alles zelfstandig kunnen doen, werken ze dan op het niveau van de naaste ontwikkeling?
6. Wat is de meerwaarde van de nieuwe manier van werken? Is dat plannen? Wat is de meerwaarde van deze vaardigheid voor onze leerlingen? Hebben ze dit nodig in de toekomst? De basis die we hadden was juist waar we sterk in waren en waar we ook in de buitenwereld om bekend stonden. Plannen is een vaardigheid en moet je aanleren. Dit kost even tijd. Wij zien liever een

simulatieprobleem dat opgelost moet worden en d.m.v. plannen ook daadwerkelijk opgelost kan worden (PGO).

7. Wanneer wordt alles nagekeken en hoe worden zaken naar de leerling teruggekoppeld? Evaluatie is een belangrijk onderdeel. Doordat uren door verschillende docenten worden gegeven, is het haast onmogelijk om alle onderdelen te bespreken. Nakijken is erg lastig als je een klas maar één uur hebt. Toetsing en beoordeling moet nog ontwikkeld worden. Wij denken dan voornamelijk aan de praktische toetsen.
8. De boeken van Promotie lenen zich niet altijd voor zelfstandig werken. Ze bevatten fouten, zijn onduidelijk en het werkboek en tekstboek corresponderen niet met elkaar.
9. Het is belangrijk om eerst de doelstelling en de doelgroep te formuleren om vervolgens van start te kunnen gaan en het onderwijs te ontwikkelen.
10. Make up your mind! Alles wat we afspreken moeten we het ook nakomen. Het is belangrijk dat alles in kaders wordt gezet. Eerst de leerlijn ontwikkelen, dan pas actie!

Bijlage 3: startdocument onderwijsvernieuwing

Inhoudsopgave

Woordvooraf

Inleiding

Totstandkoming startdocument

De inhoud van de onderwijsvernieuwing

Het waarom van de onderwijsvernieuwing

Externe argumenten: -het bedrijfsleven
 -sociale werkvoorziening
 -vervolg onderwijs
 -veranderende maatschappij & jeugdcultuur

Beleidsmatige argumenten

Interne argumenten

Het onderwijskundig argument

Ontwikkelingen in de didactiek

Argumenten van de onderbouw van het Pro

De uitgangspunten

De keuze voor een nieuw onderwijsconcept

Consequenties voor de leermiddelen.

Consequenties voor de begeleiding

Consequenties voor de lessentabel en beschikbare ruimtes

Consequenties voor de tussentijdse instroom en uitstroom

Consequenties voor Toetsing & Beoordeling

De organisatie van het vernieuwingsproces

-Wie doet wat in dit vernieuwingsproces?

Korte toelichting op de verschillende taken

De producten van de onderwijsvernieuwing

Fasering invoering onderwijskundige vernieuwing

Planning implementatie

Faciliteiten

Overleg

Besluitvorming

Evaluatie

Bronnen

Bijlagen

Woord vooraf

Praktijkonderwijs (PrO) is een vorm van voortgezet onderwijs voor jongeren van 12 tot 18 jaar. Deze jongeren worden op grond van cognitieve en/of sociaal-emotionele beperkingen niet in staat geacht een diploma van het vmbo te kunnen behalen.

Het Praktijkonderwijs heeft als pedagogische missie en als wettelijke opdracht om zijn

leerlingen voor te bereiden op actieve deelname aan de maatschappij en het arbeidsproces. In het scholenveld spreekt men over "voorbereiding op werken, wonen, vrijetijdsbesteding en goed burgerschap". In het Praktijkonderwijs staat de jongere en zijn loopbaan centraal.

Scholen streven naar onderwijs op maat. Ook het Pius X Praktijkonderwijs kiest voor een meer individuele aanpak. Met inclusief onderwijs als richtlijn vanuit het ministerie is het noodzakelijk het onderwijs op de Pius X praktijkschool nader te bekijken, te verbeteren en waar nodig te veranderen. Op deze manier kan het Pius X Praktijkonderwijs voldoen aan de richtlijnen van het ministerie.

Wij zullen in onze verander- en vernieuwoperatie een plaats moeten geven aan:

- missie en de visie van het Pius X Praktijkonderwijs
- Onderwijs op maat (inclusief onderwijs)
- Promotiematerialen
- Streefdoelen landelijk parket praktijkonderwijs
- Gebruik van het portfolio
- Gebruik van het IOP
- Toetsing en beoordeling

We willen alle goede zaken die we door ervaring hebben opgebouwd blijven gebruiken en vooral verbeteren. We willen dat doen met onze bestaande kennis en met de kennis die we gaan krijgen binnen het nieuwe denken waarbij de **leerlingen centraal staan**. Zij bepalen namelijk hoe ze leren en zij leren zelf, dat kunnen wij namelijk niet voor hen doen. En ze leren als er een uitdagende leeromgeving is en als ze snappen waarom ze iets moeten leren. Wij moeten met elkaar proberen om hen te motiveren en aan te moedigen.

Ook voor de docenten betekent dit dat er uitdagingen liggen; we moeten ons afvragen waarom ze iets moeten leren en hoe onze leerlingen het beste leren. Onze rol als docent wordt anders; van kennisoverdrager wordt hij, nog meer dan nu, begeleider en coach van het leer- en samenwerkingsproces van leerlingen.

Ook wij bevinden ons nu in een lerende organisatie waar nog veel mogelijk is en waar we nog veel kunnen veranderen en aanpassen.

Hoe een en ander vorm gaat krijgen, op welke vragen we antwoord moeten geven en hoe flexibel we gaan werken wordt in dit Startdocument nader bekeken en toegelicht.

We gaan duidelijker maken via welke weg we de verandering denken vorm te gaan geven. We schetsen het streefdoel waar we naar toe gaan werken zonder echter alles al tot achter de komma in te vullen. Het management zal in het vernieuwingsproces veelal een faciliterende, ondersteunende en sturende rol spelen.

Bovenstaande betekent ook dat we samen bereid moeten zijn om de komende jaren onze energie en tijd te steken in de vernieuwing van ons onderwijskundig aanbod.

De vernieuwing wordt zeker een succes story als wij, docenten en management, samenwerken met respect voor ieders competenties, kwaliteiten, taken en verantwoordelijkheden.

Mattijs van Dorenmalen

Bart van der Rijt

Maaïke Wigman

1. Inleiding

De opbouw van dit Startdocument is als volgt.

In hoofdstuk 2 worden de inhoudelijke aspecten van de onderwijsvernieuwing naar voren gebracht.

Er wordt onder meer verantwoord waarom er vernieuwd moet worden. Daarvoor is een aantal interne en een aantal externe argumenten te noemen. Maar vooral de hulpvragen vanuit een specifieke groep leerlingen die niet gemakkelijk in een regulier onderwijsaanbod vallen, bepalen de wens om het onderwijs anders aan te bieden. Tot de interne argumenten behoren het willen gaan werken aan een onderwijsaanbod dat werkt aan de vergroting van specifieke vaardigheden van de leerlingen. Aandacht daarbij zijn die vaardigheden die gevraagd worden vanuit de maatschappij en het bedrijfsleven. Het beheersen van deze vaardigheden moet leiden tot een makkelijkere aansluiting op een werkplek of eventueel vervolgonderwijs. Belangrijk is daarbij de vaardigheid tot samenwerken, tot plannen, tot omgaan met reële werk- en bedrijfssituaties, de vergroting van de zelfstandigheid van de leerlingen en het creëren van een stimulerende leeromgeving. Verder is dit hoofdstuk voor een groot gedeelte gewijd aan de consequenties die de vernieuwing heeft ten aanzien van een aantal belangrijke onderwerpen zoals de lessentabel, de leerlingbegeleiding en de wijze van toetsen en beoordelen.

Hoofdstuk 3 laat zien wat de vernieuwing betekent voor de organisatie. Er wordt kort uitgelegd wie welke taak vervult in dit proces en wat deze taak inhoudt. Ook wordt hier aangegeven welke producten er uiteindelijk uit het hele proces voortkomen.

Daarnaast wordt er inzichtelijk gemaakt wat de planning is van het gehele proces en hoe de onderwijsvernieuwing geïmplementeerd zal gaan worden binnen de onderbouw.

In hoofdstuk 4 wordt uiteengezet via welk proces er besluiten genomen gaan worden.

Hoe en wanneer het hele proces van de vernieuwing geëvalueerd en indien nodig wordt bijgesteld, is terug te vinden in hoofdstuk 5.

Totstandkoming startdocument

In augustus 2010 is wettelijk vastgelegd welke taal- en rekenvaardigheden leerlingen op verschillende momenten van hun schoolloopbaan moeten beheersen. Het voorstel is vier referentieniveaus in te voeren, waarvan drie gekoppeld aan leeftijd.

Het eerste referentiekader is de Fundamentele kwaliteit niveau 1, kortweg 1F. Dit niveau vermeldt welke basiskennis en basisvaardigheden op het gebied van taal en rekenen leerlingen aan het eind van de basisschool moeten beheersen.

Op grond van de criteria die gelden voor de toelating tot het praktijkonderwijs kan op voorhand worden vastgesteld dat voor deze groep leerlingen in de leeftijd van het voortgezet onderwijs, dit niveau niet haalbaar is. Toch heeft het onderwijsveld aangegeven dat er ook binnen het Praktijkonderwijs het steven moet zijn de leerlingen zoveel mogelijk in de richting van het referentieniveau 1F te brengen.

De vraag die hierbij dan direct gesteld kan worden is of PrOmotie voldoende materiaal biedt om leerlingen op het gebied van taal en rekenen in de richting van het referentiekader van 1F te brengen?

In opdracht van het Platform Praktijkonderwijs is onderzoek gedaan naar bovenstaande vraag.

Uit dit onderzoek is gebleken dat PrOmotie, op dit moment, niet voldoende materiaal biedt om leerlingen op het gebied van taal en rekenen in de richting van het referentieniveau 1F te brengen. Deze vaststelling is in lijn met de mogelijkheden van de mogelijkheden van de leerlingenpopulatie. Voor de enkele leerling die, op onderdelen zoals bijvoorbeeld 'breuken', meer aan kan dan de leerstof die PrOmotie biedt, kunnen additionele leermaterialen worden ingezet. Te denken is aan diverse reken- en spellingsmethoden en software.

Daarnaast dreigen we vast te lopen als we blijven werken op de manier zoals er tot nu toe gewerkt is en nog steeds wordt. Ook worden er al geruime tijd steeds dezelfde discussies gevoerd maar komt er geen duidelijkheid. We blijven stil staan terwijl we vooruit moeten en willen.

In dit document willen we daarom helder beschrijven op welke manier en met welke leermaterialen we proberen onze leerlingen zo goed mogelijk in de richting van het wettelijk vastgesteld referentieniveau te krijgen en wordt er vorm gegeven aan de discussies die we als team hebben gevoerd.

De afgelopen jaren is er al een begin gemaakt met het op de rails zetten van een nieuwe leerlijn voor de onderbouw. Dit ging gepaard met veel vallen en opstaan en wellicht dat het resultaat tot nu toe is tegen gevallen. We moeten ons hierdoor zeker niet laten ontmoedigen. Er zijn in die tijd zeker ook een heleboel 'goede' en positieve resultaten behaald en die mogen we zeker niet uit het oog verliezen.

We moeten absoluut niet denken dat we het al die jaren 'verkeerd' hebben gedaan, iedereen heeft zich op zijn manier ingezet en gemanifesteerd om er voor te zorgen dat 'onze' leerlingen het beste kregen.

We gaan het in de komende tijd(jaren) alleen anders doen om zo onder meer de belangrijkste vertrekpunten van onze visie en die van het Pius X College actief te kunnen realiseren.

Bij een vernieuwing hoort dat we dingen op zijn kop gaan zetten. Dat gebeurt nu dus ook waarbij wij er samen voor moeten waken dat mensen het gevoel krijgen geen enkel houvast meer te hebben. Dat betekent dat structuur aanbrengen voor zowel de docenten als de leerlingen, heel belangrijk is. Hoe een dag op het Pro er uit komt zien, met welke didactische hulpmiddelen en in welke omgeving er gewerkt gaat worden, alles wordt in dit document vastgelegd zodat voor iedere betrokken collega alles helder is.

2. De inhoud van de onderwijsvernieuwing

Het waarom van de onderwijsvernieuwing

In het schoolplan van het Pius X – College wordt onder andere de visie van de school verwoord en staan de uitgangspunten die het Pius X – College behartigt bij het geven van onderwijs aan de leerlingen:

- a. Het overbrengen van kennis en het aanleren van vaardigheden tot het niveau van duidelijk geformuleerde eindtermen
- b. Het leren toepassen en gebruiken van kennis

We hechten waarde aan het verwerven van kennis, waarmee vaardigheden kunnen worden ontwikkeld en een goede attitude kan worden bevorderd

- c. Het bevorderen van een veelzijdige ontplooiing
- d. Voorbereiden op en aansluiting vinden bij vervolgopleidingen, beroep en Maatschappij
- e. Horizonverbreding
- f. De school is er omwille van de leerlingen

We willen leerlingen zo veel mogelijk onderwijs op maat geven. Dat wil zeggen: dat ze op de voor hen beste plek onderwijs kunnen volgen, waarbij we steeds de leerlingen de beste kansen willen geven en toekomstgericht willen werken

- g. Het verder ontwikkelen van sociale vaardigheden, het bevorderen van actief burgerschap en het naleven van normen en waarden
- h. Levensbeschouwelijke vorming geven vanuit een RK-identiteit

Op het Pius X-College zijn solidariteit en medemenselijkheid belangrijke waarden waaraan we in de praktijk aandacht willen besteden. Daarnaast spelen waarden als tolerantie, (het bieden van) veiligheid/geborgenheid, loyaliteit en luisteren naar de ander in onze gemeenschap een belangrijke rol. Alle medewerkers moeten deze waarden uitdragen. Docenten in het bijzonder dienen zich steeds zó te gedragen dat ze een inspirerend en goed voorbeeld voor leerlingen zijn.

Van een onderwijsinstituut mag verwacht worden dat alle nieuwe kennis op het gebied van leerpsychologie en didactiek terug te vinden is in het curriculum en het onderwijsconcept. Modern onderwijs geven aan leerlingen met specifieke problemen houdt in dat er serieus aandacht gegeven moet worden aan andere leermiddelen, andere en variabele werkvormen die passen bij de specifieke hulpvraag van iedere leerling.

Daarnaast spelen er nog tal van argumenten die een verandering c.q. vernieuwing noodzakelijk maken. In de volgende paragrafen worden deze uitgewerkt en toegelicht.

Externe argumenten

Het ontwikkelingsperspectief van jongeren in het Praktijkonderwijs verschilt per leerling. Grofweg kunnen we drie categorieën van ontwikkelingsperspectieven onderscheiden.

1. Met ondersteuning: jongeren die ook ná schoolverlaten ondersteuning behoeven en die worden voorbereid op (semi)zelfstandig wonen en werken in een beschermde omgeving.
2. Zelfstandige deelname aan de arbeidsmarkt: jongeren die na schoolverlaten zelfstandig kunnen participeren in de maatschappij, en die worden voorbereid op een plaats op de regionale arbeidsmarkt en (zo zelfstandig mogelijk) wonen en vrije tijdsbesteding.
3. Doorstromers naar vervolgopleiding: een nog kleine, maar groeiende groep jongeren die ná schoolverlaten een diploma op niveau 1 (assistent-niveau) in het middelbaar beroepsonderwijs kunnen behalen, maar daar extra ondersteuning bij nodig hebben.

Géén van deze ontwikkelperspectieven leidt vooralsnog tot een startkwalificatie (dat is niveau 2) voor de arbeidsmarkt, zodat al deze leerlingen - naar onze mening onterecht - de statistieken in gaan als 'ongekwalificeerde schoolverlaters'.

Het bedrijfsleven

Het bedrijfsleven gaan er vanuit dat onze leerlingen bepaalde vaardigheden en competenties bezitten en beheersen. Deze vaardigheden en competenties blijken voor onze leerlingen lang niet altijd haarbaar, de lat wordt te hoog gelegd.

Om een goede en soepele overgang te kunnen realiseren van school naar het bedrijfsleven, zijn er ten minste twee vragen waar we een antwoord op moeten geven:

-Wat zijn de argumenten/ eisen die het bedrijfsleven stelt, willen ze bereid zijn een Pro leerling in dienst te nemen?

-Wat is het werk waar we de leerling op moeten voorbereiden?

Waar moeten wij ons als school op richten:

- Wat is het beeld dat het bedrijfsleven van ons type leerling heeft?
- Wat zijn de eisen van het bedrijfsleven?
- Hoe is de werkomgeving binnen het bedrijfsleven?

Met het bovenstaand in het achterhoofd moeten we ons kritisch afvragen of de manier waarop we het onderwijs nu invullen wel tegemoet komt aan de vragen en eisen uit het bedrijfsleven.

Sociale Werkvoorziening

Wat is het doel van een sociale werkvoorziening?

Zij willen mensen met een grote afstand tot de arbeidsmarkt in staat stellen en stimuleren om die afstand te verkleinen of weg te nemen. Of met andere woorden, de sociale werkvoorziening zet zich in voor de integratie in en participatie aan de samenleving van haar medewerkers. Duurzame werkgelegenheid, economische zelfstandigheid, sociale zelfredzaamheid, ontplooiing van individuele talenten en volwaardig burgerschap zijn daarbij kernbegrippen.

Werknemers krijgen passend werk in een – zoveel mogelijk - gewone productieomgeving met – zoveel mogelijk - normale arbeidsomstandigheden en arbeidsverhoudingen, aangeboden. Dit kan zijn via detachering in andere bedrijven of in de beschermende omgeving en structuur van de sociale werkvoorziening zelf.

Heel kort geschetst is wat een sociale werkvoorziening wil en verwacht van een werknemer het volgende:

- Werken
- Presteren
- Afspraken nakomen

Alles binnen de mogelijkheden van de leerling/ werknemer.

Vragen wij niet te veel van juist die leerlingen van wie eigenlijk helder is dat zij zullen gaan werken binnen de sociale werkvoorziening. Wij vinden dat ze van alles moeten leren, maar hebben ze dit ook daadwerkelijk nodig?

Vervolg onderwijs

Wat zijn de eisen, vaardigheden en competenties die Pro leerlingen moeten bezitten en beheersen willen ze eventueel door kunnen stromen naar een vervolgopleiding?

De maatschappij en de veranderende jeugdcultuur

Kinderen worden steeds sneller zelfstandig gemaakt. Dat gebeurt thuis maar ook op school. En jeugdigen zijn net als volwassenen een doelgroep geworden naar wie geluisterd wordt. De hedendaagse jeugd kent een eigen cultuur met daarbinnen allerlei subculturen. Zij hebben een overdadig aanbod van kleding, muziek, mobieltjes, games en andere consumentenartikelen. Niet alleen de volwassene maar ook het kind groeit op in een "zapcultuur": wat je niet bevalt op tv, entertainment en zelfs op school, dat zap je gewoon weg. Ouders en verzorgers zijn drukker dan ooit met hun plichten en (eigen) tijdsinvulling. Kinderen zijn in toenemende mate gewend om vermaakt te worden en zijn verwend op dat gebied want er is keuze genoeg. Er is echter een groot verschil tussen de school en de andere segmenten van de samenleving waar onze leerling zich in beweegt. Hoe gaan we hiermee om? Is het voldoende dat we ons hiervan bewust zijn? Wat betekent het voor docenten dat zij een ander publiek voor zich hebben dan vijf of tien jaar geleden?

Daarnaast vraagt de maatschappij dat de leerlingen nadat ze de school hebben verlaten, deel kunnen uitmaken van de maatschappij, denk aan zelfstandig wonen, eigen financiën beheren, sociaal netwerk opbouwen en onderhouden.

Dit zijn vragen die meespelen en beantwoord moeten worden in het formuleren van een didactisch onderwijsmodel. De leerling van toen is niet de leerling van nu.

Ros (2009) schrijft dat het onderwijs laatste honderd jaar weinig is veranderd . Het traditionele, klassikale onderwijs komt nog overal voor, waarbij de docent zorgt dat leerlingen bepaalde lesstof beheersen. *"Het lijkt er soms op dat docenten heel hard hun best doen om kennis over te dragen en daarvoor alles uit de kast halen, terwijl leerlingen op alle mogelijke manieren daar onderuit proberen te komen."* (Ros, 2009).

Verandering in het onderwijs is noodzakelijk, omdat het onderwijs kampt met een aantal problemen: motivatieproblemen, geringe betrokkenheid van leerlingen en een weinig optimale aansluiting met het bedrijfsleven. Leerlingen moeten beschikken over sociale vaardigheden, communicatieve vaardigheden en (probleem)oplossend vermogen omdat onder andere het bedrijfsleven dit van hen eist. Daarnaast verandert onze maatschappij als gevolg van technologische ontwikkelingen, zoals internet. Door internet kan men op ieder gewenst moment communiceren met de hele wereld en is kennis overal beschikbaar (Ros, 2009).

Onder invloed van Luc Stevens treedt ook een verandering op in het onderwijs. Stevens (2002) omschrijft drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Relatie houdt in dat leerlingen zich geaccepteerd voelen, dat ze welkom zijn en dat ze erbij horen in de klas. Onder competentie verstaan we dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen, aankunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aankunnen. Ten slotte betekent autonomie dat leerlingen ervaren dat ze hun leergedrag zelf kunnen sturen (Stevens, 2002). Veel scholen proberen leerlingen meer autonoom te laten functioneren. Dit wordt vormgegeven door leerlingen zelf een rol in het leerproces te geven, zodat ze leren omdat ze zelf iets willen weten of kunnen. De leerling werkt aan zo concreet mogelijke leerdoelen die te maken hebben met hun toekomstige leven of beroep (Ros, 2009).

Beleidsmatige argumenten

Streefdoelen Pro:

Streefdoelen voor Praktijkonderwijs

In het VO spreekt men in de toekomst niet meer over basisvorming maar over onderbouw. Voor de onderbouw zijn nieuwe kerndoelen geformuleerd. De onderbouw maakt deel uit van het funderend onderwijs. In Praktijkonderwijs spreekt men over streefdoelen gedurende de gehele route die de leerling volgt. Het werken aan de streefdoelen vindt in Praktijkonderwijs met andere woorden plaats tussen het 12^e en het 18^e jaar. De inhouden en vaardigheden van de streefdoelen zijn geïntegreerd of flankeren de praktische vorming, de loopbaanoriëntatie en arbeidstoeleiding van de leerling. De streefdoelen voor Praktijkonderwijs worden hierna per leerlijn omschreven in de vorm van competenties.

Nederlands en communicatieve competenties

Onderwijs in de Nederlandse taal heeft tot doel de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten. Brede beheersing van de taal maakt het leerlingen mogelijk om intensief deel te nemen aan de verschillende aspecten van het maatschappelijk leven, nu en in de toekomst. In de leerlijn Nederlands zijn sociale competenties integraal onderdeel van het programma.

- 1 De leerling kan zich op zijn niveau mondeling en schriftelijk begrijpelijk uitdrukken.
- 2 De leerling kan zich houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en kan volgens deze conventies in de sociale context communiceren.
- 3 De leerling kan vanuit voor hem zinvolle contexten zijn woordenschat uitbreiden.
- 4 De leerling kan op zijn niveau lees- en luisterstrategieën gebruiken om informatie uit gesproken en geschreven teksten te halen.
- 5 De leerling kan informatie opzoeken en ordenen uit voor hem begrijpelijke schriftelijke mondelinge en digitale bronnen en kan de waarde voor hemzelf en anderen beoordelen.
- 6 De leerling kan in een kleine groep overleggen, afspraken maken en op zijn niveau een gesprek voeren.
- 7 De leerling kan op eenvoudig niveau een presentatie geven.

8 De leerling kan vanuit zijn belangstelling en beleavingswereld voor hem/haar begrijpelijke verhalen, gedichten en informatieve teksten lezen.

9 De leerling kan op een planmatige wijze (denken-doen-nakijken) taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) voorbereiden en uitvoeren.

10 De leerling kan op zijn niveau reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en reacties van anderen daarbij betrekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

Rekenen en wiskunde

Rekenen is een waardevolle competentie voor het zelfstandig kunnen functioneren in de samenleving. De computer is in het wiskundeonderwijs een belangrijk hulpmiddel. De kern van het reken- en wiskundeonderwijs is het functioneel gebruik ervan in voor de leerlingen betekenisvolle situaties. Het gaat om toepassingsgerichte activiteiten. Ook in de leerlijn rekenen/wiskunde wordt een link gelegd met de ontwikkeling van sociale competenties.

11 De leerling kan in voor hem betekenisvolle situaties positieve getallen optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen.

12 De leerling kan schattend rekenen; daarbij is hij in staat om uitkomsten van berekeningen te controleren aan de hand van referentiematen.

13 De leerling kan inhoud geven aan rekenkundige en wiskundige begrippen zoals meer, minder.

14 De leerling kan eenvoudige bewerkingen uitvoeren met de gangbare maten voor lengte, breedte, omtrek, oppervlakte, inhoud, tijd en geld.

15 De leerlingen kan eenvoudige vlakke afbeeldingen van ruimtelijke figuren interpreteren en beschrijven.

16 De leerling kan omgaan met een zakcalculator en met gereedschap om te meten en te wegen.

Informatiekunde

Praktijkonderwijs kent in tegenstelling tot de nieuwe onderbouw een leerlijn informatiekunde. In deze leerlijn komen een aantal basiscompetenties voor het werken met de computer aan de orde. Het gaat met name om het leren omgaan met de hardware en met softwareprogramma's zoals Word, PowerPoint en Excel. Gebruik leren maken van internet en het leren zoeken van informatie met behulp van de speciale portal voor leerlingen Praktijkonderwijs op Kennisnet. Het doel van de lessen informatiekunde lopen afhankelijk van de individuele ontwikkeling van de leerling van learn-to-use naar use-to-learn.

17 De leerling kan algemene computervaardigheden toepassen

18 De leerling kan Windows gebruiken.

19 De leerling kan werken met Word.

20 De leerling kan werken met digitale apparaten.

21 De leerling kan werken met Paint.

22 De leerling kan spellen op de computer.

23 De leerling kan werken met een spreadsheet.

24 De leerling kan werken met een presentatieprogramma.

25 De leerling kan werken met internet.

Loopbaan- en praktijkoriëntatie (LPO)

Deze leerlijn biedt leerlingen een oriëntatie op groen, de huishoudelijke en de dienstensector, de techniek, het winkelbedrijf en de magazijnsector. De computer wordt hierbij als middel gebruikt. De leerlijn is gericht op het opdoen van ervaringen zodat de leerling kan ontdekken welke arbeidssector het best bij hem past. De leerlijn is praktijkgerelateerd en praktijkondersteunend van opzet en wordt ook gebruikt om te werken aan sociale competenties. Leerlingen leren dat er een verscheidenheid aan werkzaamheden is en leren bewust keuzes te maken.

26 De leerling kan veilig en zelfstandig handelen in praktische opdrachten op het terrein van wonen, werken en vrije tijdsbesteding.

27 De leerling ervaart door het uitvoeren van praktische opdrachten dat zijn gedrag effect heeft op het milieu in zijn omgeving.

28 De leerling ervaart door het uitvoeren van praktische opdrachten dat planten en dieren zich ontwikkelen.

29 De leerling ervaart door het uitvoeren van praktische opdrachten dat er verschillende verschijningsvormen van energie en materie bestaan.

30 De leerling kan een eenvoudig technisch werkstuk maken en eenvoudige reparaties zelfstandig en veilig uitvoeren.

31 De leerling ervaart in praktische opdrachten hoe hij kan zorgen voor zichzelf en de ander en ontwikkelt sociale vaardigheden en kan daarin eigen verantwoordelijkheid nemen.

32 De leerling kan een verband leggen tussen zijn eigen belangstelling en arbeid.

Maatschappelijke en culturele oriëntatie en kunst en cultuur

Maatschappelijke en culturele oriëntatie

Maatschappelijke en culturele oriëntatie (MCO) is één integraal leergebied. De computer is hierbij een van de hulpmiddelen. De leerling breidt zijn persoonlijkheid uit in een wereld die complex is en voortdurend verandert. De leerlijn MCO moet de leerling die wereld beter leren begrijpen. Verwondering over de verschillen (het andere en het eigene) vormt een centrale drijfveer. Een open houding zijn zowel doel als middel, het gaat om actief, receptief en reflectief leren. De persoonlijke betrokkenheid van de leerling is van belang, hij is de jeugdige burger van nu. De leerling moet oog krijgen voor de culturele diversiteit in de samenleving. Sociale competentieontwikkeling is een onderdeel van deze leerlijn. Voor onderstaande leerdoelen geldt dat zij op eenvoudige en praktische wijze en in (context)rijke leerarrangementen worden aangeboden.

33 De leerling kan omgaan met verschillende waarden en normen en kan daarbinnen omgaan met zijn eigen verantwoordelijkheid en toont respect voor de medemens.

34 De leerling kan het verband tussen verleden en heden aangeven in voor hem begrijpelijke taal.

35 De leerling kan over een actueel maatschappelijk verschijnsel informatie opzoeken en plaatsen.

36 De leerling kan zich oriënteren in zijn eigen woonomgeving en regio met behulp van kaart of atlas.

37 De leerling kan zelfstandig reizen.

38 De leerling begrijpt dat de samenleving multicultureel is.

39 De leerling begrijpt dat Nederland een democratie is.

40 De leerling begrijpt aan de hand van voorbeelden uit diverse tijdvakken en diverse gebieden van de wereld dat er tussen mensen grote verschillen bestaan als het gaat om vrijheid en onvrijheid, macht en onmacht, mensenrechten.

Kunst en cultuur

Kunst en cultuur omvat elementen uit het onderwijs in de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, audiovisuele vormgeving), muziek, dans en drama. Kunst en cultuur is onderdeel van MCO of van specifiek ontwikkelde projecten. Hierin komen aspecten van verschillende leerlijnen in samenhang aan de orde, met name op het terrein van wonen, werken en recreëren. Er kan gebruikt gemaakt worden van CKV-vouchers.

41 De leerling kan basistechnieken en middelen uit verschillende kunstzinnige disciplines gebruiken en toepassen.

42 De leerling kan zich vanuit beleving, fantasie en geheugen, een voorstelling maken en deze verwerken in eigen kunstzinnig werk.

43 De leerling kan zelfgemaakt kunstzinnig werk, alleen of in een groep aan derden presenteren.

44 De leerling kan luisteren naar muziek, kijken naar beeldende kunst en naar theater- en dansvoorstellingen.

45 De leerling kan met behulp van visuele en auditieve middelen verslag doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten (als toeschouwer en als deelnemer).

Bewegingsonderwijs

Leerlingen bevinden zich tussen 12 en 18 jaar in een turbulente periode. Er is sprake van een snelle verandering in de lichamelijke kenmerken. Tegelijkertijd betekent de overgang naar een andere school een ingrijpende verandering in de sociale omgeving. De leerlingen moeten op zoek naar een nieuwe plek en identiteit in dat geheel. Dat vergt aanpassing. In deze periode van oriëntatie worden leerlingen zich ook meer bewust van de mogelijkheden en onmogelijkheden van zichzelf en van anderen. Prestaties in dit leergebied zijn voor iedereen zichtbaar. Dat maakt leerlingen kwetsbaar. Het is daarom in deze leeftijdsfase belangrijk dat ze kansen krijgen hun mogelijkheden in een veilige omgeving te verkennen en leren hun zelfvertrouwen op het gebied van hun bewegingsmogelijkheden verder te ontwikkelen en te benutten.

46 De leerling doet ervaringen op met betrekking tot spel, turnen, atletiek, bewegen op muziek, zelfverdediging en andere ontwikkelingen uit de sport en uit de wereld van de ergonomie.

47 De leerling breidt zijn bewegingsrepertoire uit door middel van competenties als gevolg van uitdagende onderwijssituaties.

48 De leerling kan in teamverband spelen.

49 De leerling kan sportief spelen.

50 De leerling kan de eigen grenzen accepteren.

51 De leerling kan in sport en spel samen spelen met anderen, op basis van zorg en respect voor elkaar.

52 De leerling kan een keuze maken voor sport en spel als een zinvolle vrijetijdsbesteding.

Engels

Engels is op dit moment geen vast onderdeel van Praktijkonderwijs. Er zijn echter leerlingen die gemotiveerd zijn om toch met Engels bezig te zijn. Men kan overwegen om dit onderdeel als keuzemogelijkheid of workshop aan te bieden.

53 De leerling is vertrouwd met de klank van het Engels door veel te luisteren naar gesproken en gezongen teksten waarvan de keuze is afgestemd op zijn niveau en belangstelling.

54 De leerling kan in eenvoudige spreektaal anderen een beeld geven van zijn dagelijks leven.

55 De leerling kan eenvoudige standaardzinnen toepassen om iets te kopen, inlichtingen te vragen en om hulp te vragen.

56 De leerling kan in het Engels een informeel contact onderhouden, via e-mail, brief of chatten.

Intenties Inclusief-onderwijs OC&W, zie bijlage

Interne argumenten

- invoeren **portfolio**

- ProMotie

- IOP

- veranderende populatie Pro

Het onderwijskundige argument

Veranderende populatie vraagt aanpassing schoolaanbod en didactisch aanbod.

Daarnaast nemen het portfolio en het IOP een belangrijke plek in binnen het onderwijs van het Pius X – College, afdeling Praktijkonderwijs.

Ontwikkelingen in de didactiek

Er is niet zo veranderlijk als het onderwijs en de bijbehorende didactiek. Steeds komen er 'nieuwe' onderwijsvisies die beweren het meest optimaal te zijn voor de leerlingen.

Op dit moment wordt van leerlingen verwacht dat ze werken aan competenties en vaardigheden die, eenmaal verworven, worden gedocumenteerd in het portfolio.

Dit betekent dat het onderwijs zo ingericht moet worden dat de leerlingen optimaal kunnen werken aan het verwerven van competenties en vaardigheden.

Om dit te kunnen realiseren voor de leerlingen zullen we binnen de onderbouw toch veranderingen moeten doorvoeren in de huidige didactiek.

Opmerking [P1]: Wordt middels werkmiddag met het gehele onderbouw team ingevuld

Argumenten van de onderbouw van het Pro

Het is voor scholen met Praktijkonderwijs in heel Nederland een steeds terugkerend probleem om de 'juiste' leermiddelen te vinden zodat we de diverse populatie van het Pro, kwalitatief goed onderwijs kunnen bieden.

Tijdens een werkmiddag hebben alle mentoren van de onderbouw samen en individueel hun visie op en mening over verschillende zaken kunnen geven. Deze meningen/visies zijn geïnventariseerd en daaruit zijn een aantal punten gekomen die we allemaal delen. Deze punten worden verwerkt in de uiteindelijke leerlijn.

Dit zijn de punten:

- Sociaal gezien stellen we vaak te veel eisen aan de leerlingen, sociaal emotioneel overvragen we de leerlingen heel snel.
- IOP moet een centralere plek in gaan nemen.
- Er wordt te fragmentarisch getoetst.
- Zowel het proces als het product hebben een even belangrijke plek in het onderwijsaanbod.
- Naast theoretische toetsen ook praktische toetsen.
- Leerlingen hebben nauwelijks een idee van wat ze moeten doen(welke eisen zijn er) om een diploma te behalen.
- Leerlingen weten niet voldoende welke werkzaamheden er horen bij een bepaald beroep/stage/bedrijf.
- Leerlingen hebben een totaal ander beeld van de maatschappij waarin zij leven dan wij.
- Het portfolio leeft te weinig bij de leerlingen, daarnaast missen we de koppeling naar de praktijk.
- De intrinsieke motivatie van de leerlingen moet worden vergroot.

Bovenstaande punten zijn redenen genoeg om te kijken waar en hoe we ons onderwijsaanbod kunnen veranderen/ aanpassen om het onderwijs nog optimaler te maken.

Op dit moment ligt er het besluit dat de leermiddelen van PrOmotie het basisuitgangspunt vormen voor het didactische aanbod, welke ten alle tijden aangevuld kan worden met andere bestaande didactische middelen.

Hoe die leermiddelen ingezet gaan worden zal in een apart praktisch document aan bod komen.

De uitgangspunten

Wat zijn de uitgangspunten die wij belangrijk vinden, 5 peilers van onze manier van onderwijs aanbieden

- de motivatie en het leerplezier van leerlingen moet worden bevorderd, waarbij we steeds uitgaan van wat de leerlingen al wél kunnen in plaats van nog niet kunnen
- er wordt rekening gehouden met individuele kenmerken van leerlingen, o.a.: structuurbehoeften, te korten aan sociale vaardigheden, leerproblemen, leerstoornissen, studietempo, niveau, en belangstelling.
- kennis wordt niet langer als doel gezien maar wordt als middel ingezet
- in het onderwijsaanbod zijn competenties (beroeps-, sociale en burgerschapscompetenties) de leidraad voor invulling van het onderwijsaanbod, in plaats van eindtermen
- de zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van leerlingen moet worden bevorderd.

De keuze voor een nieuw onderwijsconcept

De keuze om te komen tot een nieuw didactisch onderwijsmodel is geen makkelijke. Er zal met een aantal zaken rekening moeten worden gehouden. Bijvoorbeeld met de hulpvragen van onze leerlingen, met de eerder opgedane ervaring t.a.v. PrOmotie, met de competenties van het docententeam, met de flexibiliteit van onze organisatie, met de huisvesting, met de leer- en hulpmiddelen, met de faciliteiten en met het kostenplaatje.

Sommige zaken zijn in grote lijnen bekend maar andere zullen eerst nog (beter) bekeken moeten worden. Langzamerhand wordt duidelijk wat we niet willen en al een beetje wat we wel willen.

In een continue dialoog met elkaar en het management zullen we tot een model komen, dat de visie van de school en de uitgangspunten van de docenten bevat en wat gedragen wordt door het team. Wat wij uitdrukkelijk niet als uitgangspunt kiezen is het opleggen van een uitgewerkt model. Er moeten echter wel keuzes worden gemaakt en dat kunnen we niet steeds met het hele team doen. Wij zullen dat doen met voorstellen. Deze voorstellen leggen we aan de rest van het team en aan het management voor, zodat beide feedback kunnen geven, welke weer verwerkt kan worden in dit document. Wel moet ieder zich terdege realiseren dat we 'bouwen' aan een nieuwe leerlijn en die nieuwe leerlijn moet een kans krijgen. Dat is een proces waarin je soms twee stappen vooruit zet, soms een stapje terug doet en soms een pas op de plaats maakt. Gedurende het 'bouwproces' zullen we van alles tegenkomen en daar van leren en zo nodig en gewenst, zaken bijstellen, schrappen of aanvullen.

Wat niet moet gebeuren is dat er teamleden niet mee kunnen, of willen komen omdat het tempo te hoog ligt en het te veel energie kost. Dan moet hij of zij op tijd aan de bel trekken en hulp vragen.

De rol van het management in het vernieuwingsproces is een cruciale: zij bewaakt, stuurt, ondersteunt en blijft de vinger aan de pols houden.

Welke leerlijn en leermiddelen er straks ook uit zullen komen, het allerbelangrijkste is dat we met behulp daarvan recht doen aan onze onderwijsvisie. Dat leerlingen zeggen: 'Wow, wat is het fijn om op het Praktijkonderwijs te zitten'. En de docenten denken: 'Wat voel ik me goed bij het nieuwe onderwijs.'

Bij alle consequenties die volgen wordt rekening gehouden met de volgende 'randvoorwaarden':

- We krijgen een combinatie/ overlapping van vakken (ook hierin staat actief leren centraal).
- Als basis wordt de methode PrOmotie gebruikt. Daarnaast zal er nog divers ander didactisch materiaal ingezet worden.
- De streefdoelen voor het Praktijkonderwijs zullen mede als richtlijnen gehanteerd worden.
- Aan het eind van leerjaar twee moeten de leerlingen een voorlopige keuze maken voor een bepaalde richting(zorg/welzijn, groen, handel&verkoop, horeca).
- Aan het eind van leerjaar 3 maken de leerlingen een definitieve keuze voor een bepaalde richting.
- De didactische materialen zullen afgestemd moeten kunnen worden op de leervragen van de verschillende leerlingen en daarnaast moeten aansluiten bij de (reële) bedrijfswereld en de maatschappij waarin de leerlingen zullen gaan functioneren.
- Voor het begeleiden van de taken in de themamappen zal de rol van docent veranderen.
- Het IOP van de leerling krijgt een prominente rol binnen het onderwijs- en leerproces.
- De leerlingen werken zoveel mogelijk vanuit eigen leerdoelen/leervragen. Dit betekent een zo'n individueel mogelijke leerroute voor iedere leerling.
- Het portfolio neemt een belangrijke plaats in binnen het onderwijs.
- De nieuwbouw.

Consequenties voor de leermiddelen.

Wat betekent de vernieuwing concreet voor de onderbouw van het Praktijkonderwijs?

Er zijn een aantal zaken vastgesteld:

- PrOmotie vormt de didactische basis voor de leerlijn.
- De leerling staat centraal in het onderwijs- en leerproces.
- Het IOP vormt mede het uitgangspunt voor de invulling van het leerproces van de leerlingen.
- De manier van toetsen,evalueren en registreren zal veranderen.

- Er gaat gewerkt worden met/in thema's(volgens de matrix van PrOmotie)
- De streefdoelen Pro zijn mede het uitgangspunt voor het didactische aanbod.
- Er wordt vanaf leerjaar 3 gewerkt met Melba(zie bijlage)
- De door ons op gestelde competenties zij mede het uitgangspunt voor het didactisch en praktisch aanbod.
- Het portfolio neemt een belangrijke plaats in binnen het onderwijs.
- Maatschappelijke stage vormt een onderdeel van het onderwijs.

Bovengenoemde zaken hebben als consequentie dat de manier waarop er nu lesgegeven wordt, het aanbod van het didactische materiaal dat er nu is, de manier waarop wij nu nog toetsen, evalueren en registreren, de rol van de docent en de rol van de leerling zal veranderen.

Het is zeker niet de bedoeling dat al het 'goede' dat we doen en de kennis en vaardigheden die wij als team bezitten, aan de kant geschoven wordt.

De basis die er al is, is sterk en daar moeten we zeker niet aan tornen. Ieder van ons wil het beste voor de leerling dus aan ons de schone taak dit samen om te zetten in een werkzame en waardevolle leerlijn voor zowel de leerling, als voor ons.

Hoe bepaal je welke leermiddelen we gaan inzetten?

Voorstel/idee:

Ieder schooljaar dezelfde opbouw:

Begin: iop

Middel: PrOmotie en aanvullingen

Doel/eindproces: Portfolio

Terugkerend ieder leerjaar. Eindpunt is tevens beginpunt voor het volgend begin.

Twee fases. In leerjaar 1 eerste periode 'gewenning, training manier van werken.

Voor de trainingsfase een apart competentielijst samen stellen.

Consequenties voor de begeleiding

Geef de verschillende docenten die taak die aansluit bij hun eigen competenties, vaardigheden, kunde en interesse.

De verantwoordelijkheden en taken van een mentor en van een coach zijn niet hetzelfde. Er zal soms sprake zijn van een overlapping maar in de praktijk hebben beide andere taken.

Opmerking [SM2]: Moet nog verder uitgewerkt worden.

-Taken/verantwoordelijkheden mentor:

- Introduceren van het thema naar de leerlingen
- signaleren van sociaal- emotionele problemen
- doorverwijzing naar zorgteam
- handelingsplannen maken
- samen met de leerling het IOP invullen.
- samen met de leerdoelen opstellen
- samen met de leerlingen leervragen opstellen
- samen met de leerling zijn/haar individuele leerroute op te stellen
- voeren van coachingsgesprekken met de leerling
- voeren van evaluatiegesprekken met de leerling
- onderhouden van de dossiers(papier en digitaal)
- voeren van gesprekken met ouders (ouderavonden)
- voorbereiden en bijwonen van leerling-besprekingen
- informatie verstrekken over de leerling aan (vak)docenten, zorgteam en ouders.

- Taken/verantwoordelijkheden coach:

- begeleiden en beoordelen van het leerproces van de leerling
-
-

Hoe verloopt de communicatie tussen coach en mentor? Hoe zien wij deze?

Consequenties voor de lessentabel

Op dit moment zijn de precieze consequenties voor de lessentabel nog niet te geven. Ook de exacte leeromgeving is niet bekend.

Voorstel:

De leerlingen hebben op hun rooster een aantal vaste vakken staan, te denken is aan de praktijkvakken en aan bijvoorbeeld Nederlands en Rekenen/Wiskunde.

Naast die 'vaste' vakken hebben de leerlingen uren voor het werken aan hun eigen leerdoelen en leervragen, deze uren zouden IOP uren kunnen gaan heten. Dan zijn er nog 1 á 2 coachings-uren waarin de leerlingen samen met hun coach bespreken hoe het gaat, waar ze tegen aan lopen, enz.

Niveau groepen met Nederlands en Rekenen?

Voorbeeld concept lessentabel

Consequenties voor de tussentijdse instroom en uitstroom

Tussentijds instroom en uitstroom moet mogelijk blijven. Dit betekent dat het onderwijsprogramma zo vormgegeven moet worden, dat het voor de leerling ook mogelijk is in te stromen. Voor instroomleerlingen moet er een trainingsperiode komen om te leren werken

Hetzelfde is van toepassing op uitstroom.

2.1.1 Consequenties voor Toetsing & Beoordeling

Discussies die we hierover moeten voeren, bestaan nu ook al. Moet je de leerlingen zoveel toetsen als we nu doen? Mogen ze niet veel meer leren van hun fouten en moeten we vooral diagnostisch toetsen? Mogen de leerlingen werken met bewijslast waarin ze aantonen dat ze competenties beheersen m.b.v., portfolio's en persoonlijke ontwikkelplannen (POP)? Hoe moeten we processen beoordelen? Er zal een voorstel gerealiseerd worden (buiten dit kaderdocument!) dat tegemoet komt aan zoveel mogelijk wensen van het Pius X College.

Over een ding moeten we het eens zijn: De leerling moet meer verantwoordelijk worden gemaakt voor zijn eigen leerproces, dus moet hij zich ook bewust worden dat hij iets geleerd heeft en dit ook bewijzen.

Wat wordt beoordeeld? Taken, opdrachten en processen?

Welke beoordelingscriteria worden er gehanteerd

Gewoon' toetsen als onderdeel van?

Wanneer wordt beoordeeld?

Wie beoordeelt?

Waarmee wordt beoordeeld?

3. De organisatie van het vernieuwingsproces

Wie doet wat in dit vernieuwingsproces?

Kort zullen we hier aangeven hoe de organisatie van de vernieuwing eruit ziet en hoe de taken zijn verdeeld.

Vanuit de 3 leerjaren van de onderbouw van het Praktijkonderwijs, Pius X College, is er 1 persoon per leerjaar aangewezen om de onderwijsvernieuwing te beschrijven en invulling te geven aan de theoretische onderbouwing.

Deze werkgroep zal komen met een conceptdocument en met voorstellen richting de leidinggevende en de collega's van de onderbouw.

Tijdens 'werkmiddagen' gaan de collega's het concept en de voorstellen kritisch bekijken. Zij komen met hun mening, aanvullingen, opmerkingen en eventueel tegenvoorstellen.

Alles wordt verzameld door werkgroep en indien nodig wordt het conceptdocument aangepast dan wel veranderd. Het document met aanpassingen en veranderingen wordt weer voorgelegd aan de leidinggevende en de collega's, zij geven weer hun mening, aanvullingen, opmerkingen en eventuele tegenvoorstellen. Deze zullen door de werkgroep weer verwerkt worden, waarna het definitieve document zal worden vastgesteld.

Korte toelichting op de verschillende taken

Hieronder beschrijven we in het kort wat de taken van de betrokkenen in het vernieuwingsproces.

1. Werkgroep

(Bart van der Rijt, Mattijs van Dorenmalen, Maaïke Wigman)

De werkgroep heeft als taak het opstellen van het kaderdocument. In dit document worden verschillende kaders geformuleerd om de onderwijsvernieuwing vorm te geven. Daarnaast komt de werkgroep met voorstellen voor de vormgeving en de invulling van het proces. Alles wordt voorgelegd en teruggekoppeld naar de leidinggevende en de collega's van de onderbouw.

2. Coördinator

(Maaïke Wigman)

Deze maakt deel uit van de werkgroep. De coördinator is verantwoordelijk voor het schrijven van het document. Tevens zorgt deze ervoor dat alle betrokkenen op de hoogte gebracht worden van de ontwikkelingen, dat zij worden uitgenodigd voor vergaderingen en werkmiddagen. De coördinator zorgt dat alle betrokkenen tijdig het conceptdocument ontvangen.

De coördinator zorgt voor een goede communicatie naar de leidinggevende(n). Zij bewaakt de planning van de werkgroep. Ook spreekt zij mensen aan, wanneer taken niet volgens afspraak worden uitgevoerd.

3. Team Onderbouw Pro

Zij vormt een belangrijk onderdeel in het hele proces. Zij denkt mee, geeft input en geeft feedback.

4. Eindredacteur (wellicht een extern persoon)

Deze is belast met de laatste check van de opgeleverde producten. De check is puur taaltechnisch.

Zijn verantwoordelijkheid is dat er leesbare en aantrekkelijke producten liggen die na de laatste check vermenigvuldigd kunnen worden.

De producten van de onderwijsvernieuwing

Welke producten willen we aan het eind van dit vernieuwingsproces gerealiseerd zien en hebben?

De volgende documenten moeten als producten worden opgeleverd.

1. Kaderdocument

Dit document bevat de redenen van de vernieuwing, de gekozen uitgangspunten, de consequenties van de vernieuwing voor een aantal gebieden en de wijze waarop het vernieuwingstraject handen en voeten wordt gegeven. Het Kaderdocument wordt de

richtlijn en uitgangspunt waarin tijd, activiteiten, op te leveren producten enz. staan aangegeven. Afspraken worden erin vastgelegd en alle kadergegevens waaraan we ons te houden hebben.

2. Leerplanschema

Dit is een blauwdruk waarin in de vorm van competenties staat omschreven hoe het onderwijsaanbod over de diverse leerjaren wordt verdeeld en weggezet.

3.Toetsing- en beoordelingsdocument

Hierin staat beschreven hoe, wat en met welke instrumenten we gaan toetsen en beoordelen. Ook wordt hierin beschreven op welke manier alles geregistreerd gaat worden.

4. Handleiding docenten

Hierin staat de leerlijn beschreven en staat de didactische planning voor de verschillende leerjaren.

5. Werkmappen leerlingen

Iedere leerling ontvangt een map waarin per leerjaar, per thema en periode het didactische werkmateriaal is verzameld.

6. IOP

7. Portfolio met meerwaarde voor de leerling.

8. Checklisten

Hierin worden de kaders aangegeven die de docenten dienen te volgen.

3.3 Fasering invoering onderwijskundige vernieuwing

De organisatie van het onderwijsvernieuwingproject wordt zo overzichtelijk mogelijk gehouden. In het vernieuwingstraject is een aantal fases te onderscheiden.

3.3.1 Planning

	inhoud	datum	verant.	product	deadline
1.	Samenstellen eerste concept startdocument.	9 November	DRM RTB WIG	1 ^{ste} concept startdocument	18 november
2.	Geven 1 ^e concept startdocument aan HNE en BAC	12 november		1 ^{ste} concept startdocument	12 november
3.	Voorleggen 1 ^e concept startdocument aan HNE en BAC	18 november		1 ^{ste} concept startdocument	18 november
4.	Concept startdocument voorleggen aan mentoren	25 november	WIG	1 ^{ste} concept startdocument	25 november

- Deze planning kan eventueel veranderd worden

3.4 Faciliteiten

Voor het goed kunnen slagen van een onderwijsvernieuwing als deze is het van belang dat de faciliteiten die nodig zijn voor het slagen ook aanwezig zijn, dan wel gerealiseerd kunnen worden. Faciliteiten vatten wij breed op; zo vallen er onder meer de volgende zaken onder:

- tijd (uren) voor alle teamleden
- scholingsmogelijkheden
- inhuren van externe deskundigen

- inhuren van interne deskundigheden
- werkruimtes voor overleg en uitvoering van de opdrachten
- ondersteunend materiaal

Voor deze faciliteiten zullen we een beroep doen op de leidinggevende.

3.5 Overleg binnen de vernieuwingsorganisatie

Middels verschillende overlegmomenten zullen de verschillende betrokken partijen op de hoogte gebracht worden van de ontwikkelingen.

4. Besluitvormingsprocedure

We staan voor een grootschalige en ingrijpende verandering. Niet alleen de inhoud van ons onderwijs verandert door deze keuzes, maar ook onze eigen rol en verantwoordelijkheden komen anders te liggen. En zonder dat we alles in de finesses kunnen overzien, zullen er toch besluiten genomen moeten worden willen we verder kunnen. De werkgroep zal met voorstellen komen voor bepaalde besluiten die genomen moeten worden. Deze voorstellen worden voorgelegd aan het team van de onderbouw en aan de leidinggevende. Iedereen krijgt de gelegenheid zijn/haar mening te geven over het voorstel en mag komen met suggesties of tegenvoorstellen. De werkgroep zal dit alles meenemen en verwerken, en een tweede voorstel introduceren. De procedure herhaalt zich en aan het eind zal het voorstel aangenomen worden als besluit.

Het startdocument met daarin de kaders en besluiten zal regelmatig geëvalueerd en geactualiseerd moeten worden.

5. Evaluatie

Een onderwijsvernieuwing brengt veel onzekerheden met zich mee. Leren de leerlingen nog wel genoeg? Zijn kennis en vaardigheden op voldoende niveau om door te kunnen stromen? Hoe kunnen we het onderwijs voor onze leerlingen blijven verbeteren? Het loslaten van een bestaand systeem of leerplan roept deze vragen op. Terechte vragen die betrokken docenten stellen.

In dit startdocument worden een aantal uitgangspunten met betrekking tot het nieuwe onderwijsmodel geformuleerd. Deze uitgangspunten zijn te vertalen naar doelen die met de onderwijsvernieuwing bereikt moeten gaan worden.

Hoe weten ontwikkelaars en schrijvers van onderwijsmateriaal, docenten en directie dat het nieuwe onderwijs ook het gewenste effect heeft op hun leerlingen? Dat de gestelde doelen bereikt zijn? Op veel scholen blijft dat giswerk. Er worden wel eens enquêtes onder leerlingen en/of docenten gehouden maar die geven zelden een compleet beeld. Bovendien vertroebelen organisatorische problemen de resultaten van deze enquêtes en er zijn zelden eenduidige conclusies uit te trekken. Dan blijft het dus ook moeilijk om zaken te verbeteren en tijdig bij te stellen.

De leerlingen van de Praktijkonderwijs hebben vaak een specifieke leervraag waarbij het extra belangrijk is dat deze vraag goed beantwoord wordt. Met een goed meetinstrument, dat door de ontwikkelaars zelf gebruikt kan worden, kan bekeken worden of deze specifieke leervraag beantwoord wordt én of de gestelde doelen van de onderwijsvernieuwing behaald worden.

Het hele proces, maar ook onderdelen daarvan, worden jaarlijks geëvalueerd. De evaluatie zal zowel op proces- als op productniveau plaatsvinden. De criteria die bij de evaluatie gebruikt worden, worden vooraf vastgesteld.

Bij de evaluatie wordt ook de informatie van de werkgroep, het team en de leidinggevende gebruikt.

Koersdocument praktijkonderwijs

Jos Bosch
Aangepast op: 17 februari 2009

1. Inleiding
2. Werkkader
3. Onderwijskundige visie/doelstellingen Praktijkonderwijs
4. Positie in de school
5. Curriculumontwikkeling binnen de 3 fases van het praktijkonderwijs
6. Toelating en plaatsingsbeleid
7. Scholing
8. Kwaliteit van leerlingenzorg
9. Lessentabel vakken en leergebieden
10. De schakelgroep
11. Plan van aanpak
12. Facilitering

1. INLEIDING

Met dit Meerjarenplan gaat een nieuwe periode van start.

Het is de periode waarin we nieuwe lesmaterialen implementeren, ons richten op ontwikkeling van sociale competenties van leerlingen en waarin het portfoliodenken een plaats krijgt.

Tegelijkertijd ontwikkelt de docent zich meer tot begeleider, tot coach van de leerling. Dat de leerling maatgevend is voor het handelen van docenten en medewerkers, blijkt uit het feit dat het persoonlijk ontwikkelingstraject van de leerling centraal staat. In het Individueel Ontwikkelplan (IOP) worden algemene vorming, scholing voor arbeid en overstap naar arbeid samen met de leerling en zijn ouders/verzorgers vormgegeven.

Het zorgnetwerk wordt hierbij ingezet, waar mogelijk in samenwerking en afstemming met het regionaal samenwerkingsverband.

Het Meerjarenplan vormt de basis van de activiteiten voor de periode tot 2010 en is erop gericht de kwaliteit van het praktijkonderwijs en de kwaliteit van leerlingenzorg te verbreden.

J. Bosch

12-10-2006

2. WERKKADER

Contextrijk leren

Het optimaliseren van het onderwijsaanbod binnen Pro waarbij m.n. de praktijkgerichte leeromgeving gericht op de beroepsoriëntatie opgestart moet worden vanuit de onderbouw.

Op het terrein van vrijetijdsbesteding is er onvoldoende samenhang binnen het curriculum.

Doelstelling is om activiteiten veelal buitenschools binnen de drie onderwijsfasen op elkaar af te stemmen, waardoor er een doorlopende leerlijn ontstaat in de onderbouw, middenbouw en bovenbouw.

Door het implementeren van interne stages krijgen de leerlingen de mogelijkheid om zich voor te bereiden op zelfstandig wonen en werken. Ook hier moeten de activiteiten binnen de drie fasen van onderwijs beter op elkaar afgestemd worden. De wijze waarop de verbeteracties geïmplementeerd worden is vastgelegd binnen het bouwwerkplan. Elke fase van onderwijs werkt een eigen onderwijsleerplan uit op deze drie terreinen.

Dit wordt aangestuurd door de teamleider en de sectordirecteur. De opdrachten worden verstrekt aan de coördinatoren onderbouw, middenbouw, bovenbouw en de coördinator beroepsgerichte vakken.

Er zal op twee momenten gedurende het schooljaar verantwoording worden afgelegd aan.

De eerste keer in januari en de tweede keer in juni.

Er zijn 3 leerlijnen binnen het Pro:

1. Leerlingen die een vervolgopleiding kunnen hebben op niveau 1 mbo, en die hun arbeidsplaats vinden binnen het vrije bedrijf.
2. Leerlingen die hun arbeidsplaats vinden binnen het vrije bedrijf van de sociale werkvoorziening en waar ze onder toezicht beroepshandelingen verrichten.
3. Leerlingen die aangewezen zijn op de dagbesteding en niet in staat zijn om geheel zelfstandig beroepsgerichte handelingen te verrichten.

3. ONDERWIJSKUNDIGE VISIE/DOELSTELLINGEN PRO

Onderwijskundige visie

De school wil leerlingen opvoeden tot zelfstandigheid en tot goed functioneren in de samenleving. Om dit te bereiken, wordt een brede persoonlijke en maatschappelijke vorming gestimuleerd. Centraal staan actieve, zelfstandige leerlingen die om kunnen gaan met verantwoordelijkheden. Daarbij is er ook oog voor de individuele verschillen tussen leerlingen. Deze onderwijskundige visie is ontleend aan de missie van de school.

Voor het praktijkonderwijs is vooral het praktische leren van belang. Daarom zullen we onze leerlingen zoveel en zo vaak mogelijk in praktische situaties laten werken, waarbij naast de sociale vaardigheden ook de praktische vaardigheden ontwikkeld kunnen worden.

De volgende elementen kenmerken de onderwijskundige visie:

Vaardigheidsgericht leren: behalve kennis en inzicht verwerven is het leren gericht op het zich eigen maken van (vakoverstijgende) studeervaardigheden.

Technische en algemene vaardigheden worden aangeleerd, zoals leren communiceren (leren leren, leren uitvoeren en leren reflecteren).

Begeleid leren: leerlingen krijgen een steeds actievare rol in het leerproces; de docent wordt steeds meer begeleider.

Gedifferentieerd leren: de leerling verwerkt de leerstof steeds meer op eigen niveau en in eigen tempo.

Samenhangend leren: de leerstof zo aanbieden dat de verbanden binnen en tussen vakken duidelijk worden.

Samenwerkend leren: leerlingen blijven uitdagen om in groepen te werken waarbij ze met en van elkaar kunnen leren.

Doel van het praktijkonderwijs

Leerlingen tussen 12 en 18 jaar opleiden om maatschappelijk te functioneren; zowel op een arbeidsplaats als wonen in hun vrije tijd. In het programma is veel aandacht voor het aanleren en oefenen van praktische en sociale vaardigheden. De leerlingen leren eenvoudige werkzaamheden uit te voeren om zich voor te bereiden op hun rol in het arbeidsproces. Daarbij is een voortdurende wisselwerking tussen onderwijs, thuissituatie (lees ouders) en bedrijfsleven noodzakelijk. Een belangrijke werkvorm hiervoor is de stage. Vanaf 15/16 jarige leeftijd kunnen jongeren werkervaring opdoen in een echte werksituatie. Ze worden hierbij begeleid door de stagedocent. Deze is op de hoogte van wat er op de arbeidsmarkt leeft. De school analyseert de toekomstige werkplekken, om bij de samenstelling van het educatieve programma rekening te kunnen houden met de wensen van de werkgevers.

4. POSITIE IN DE SCHOOL

Het Pro maakt deel uit van sector 1.

De opleiding is gericht op het functioneren op de arbeidsmarkt en de doorstroom naar het MBO niveau I. Het programma is daarnaast ook gericht op wonen en vrije tijd; de leerlingen leren vaardigheden, die de kans van slagen in het maatschappelijk functioneren vergroten.

Pedagogisch klimaat

Groepsgrootte

De grootte van de groep varieert van 8 t/m 14 leerlingen.

De beroepsgerichte vakken worden gegeven door een vakdocent, soms door een mentor.

Het pedagogisch klimaat kenmerkt zich door:

- Een speciale opvoedkundige begeleiding;
- Een speciale onderwijskundige aanpak bij de praktijkvakken en theorielessen;
- Voldoende tijd voor overleg tussen ouders, leerling en school;
- Ondersteuning bij arbeidsintegratie;
- Een bemoedigend, stimulerend en verdraagzaam werkklimaat te creëren;
- De persoonlijke benadering van leerlingen;
- Het moeilijk en hinderlijk gedrag bespreekbaar te maken en deskundige hulp van of voor de school in te schakelen;
- Het rekening houden met de mogelijkheden en specifieke kenmerken van de individuele leerling
- Een vertrouwd en veilig klimaat te scheppen waardoor zelfstandigheid en het gevoel van eigenwaarde kunnen groeien;
- Psychologische en logopedische ondersteuning te geven;
- Ondersteuning van schoolmaatschappelijk werk te zoeken;
- Verschillend gedrag op een passende manier te benaderen.

Het leertraject kent:

- een leeftijdsbegrenzing (12 t/m 18 jaar);
- een aanzienlijk deel 'leren in de praktijk';
- een kleine groep docenten per groep van leerlingen;
- leerloopbanen voor individuele leerling waaronder stagetrajecten;
- zorg na schoolverlaten.

5. CURRICULUMONTWIKKELING BINNEN DE 3 FASES VAN HET PRAKTIJKONDERWIJS

Structuur van de opleiding

Het praktijkonderwijs kan ingedeeld worden in drie fasen, waarbij in het onderwijs geleidelijk een overgang te zien is van theorie naar praktijk.

Onderbouw: basisvaardigheden, middenbouw: voorbereiding naar stage, bovenbouw: voorbereiding naar werk.

De onderstaande thema's staan centraal in het onderwijsaanbod en worden uitgewerkt in het bouwwerkplan:

1) Leermiddelenpakket

Er is behoefte aan:

- praktijkmaterialen, multimediale programma's en contextrijke leeromgevingen (o.a. leerlingwerkplaatsen, arbeidtrainingcentrum);
- extra lesmateriaal voor taal/lezen, sociale hygiëne, seksuele vorming, loopbaanoriëntatie, beroepenvoorlichting en stage, zelfstandig wonen en vrijetijdsbesteding en muzische kunstzinnige vorming;
- door de branches erkende praktijkgerichte opleidingen, die worden afgesloten met een certificaat;
- modulair opgezette lesprogramma's voor praktijkvakken: techniek-breed, groen, verzorging, horeca, winkel/magazijn, ict-materiaal: zowel in (praktijk)vakken geïntegreerd als separaat; houtbewerking; metselen;
- eigentijds ingerichte en veilige praktijkruimten;
- een leerlingvolg- en begeleidingssysteem onder andere gericht op het Individueel Ontwikkelings Plan (IOP), stagebegeleiding, (melba) assessment en portfolio;
- het leren werken met en het integreren van het nieuwe lesmateriaal Promotie

2) Onderwijs op maat

Voor leerlingen in het praktijkonderwijs is het van groot belang dat zij onderwijs krijgen dat naadloos aansluit bij hun individuele behoeften en mogelijkheden.

De leer- en hulpmiddelen moeten daarom differentiatiemogelijkheden bieden. Het Individueel Ontwikkel Plan (IOP) geeft aan waar de leerling staat.

Daarvoor moeten de kwalificaties en competenties beschreven worden (in samenspraak met het MBO).

3) Zelfstandig werken

Het praktijkonderwijs bereidt leerlingen voor op een zelfstandig functioneren in de samenleving. Leermiddelen moeten gevarieerde mogelijkheden bieden tot het leren zelfstandig werken (op het terrein van werken, wonen en recreëren). Ook hier biedt het Individueel Ontwikkel Plan, op basis van individuele coachgesprekken, de informatie over de gewenste en mogelijke voortgang.

4) Leerlijn sociale competenties

Er is een leerlijn sociale competentie-ontwikkeling. Deze start op het moment van instroom en gaat door tot het schoolverlaten. Deze leerlijn besteedt aandacht aan de training van communicatieve en sociale vaardigheden en wordt toegepast in de groep als individueel te gebruiken.

De leerlijn sociale competentie-ontwikkeling besteedt onder meer aandacht aan:

- sociale redzaamheid
- gerichte training van vaardigheden per arbeidsrichting
- weerbaarheidstraining
- interactieve methodes
- dramatische vorming
- leren keuzes te maken
- zelfreflectie
- sollicitatietraining
- de transfer van de klas naar de praktijk; vaardigheden die leerlingen in de klas beheersen, kunnen ze niet vanzelfsprekend toepassen in de praktijk.

5) **Het schoolklimaat**

Een goed schoolklimaat/pedagogisch klimaat is een belangrijke voorwaarde voor het verwerven van sociale en communicatieve competenties. Veiligheid en duidelijke leefregels zijn daarin heel belangrijk.

De basiscursus die gevolgd is door het hele team van zowel OP als OOP bij het bureau Zuiderkroon heeft een leidraad opgeleverd waardoor een goed schoolklimaat verankerd wordt binnen de school.

6) **Samenwerking**

- Samenwerking met het regionale bedrijfsleven en instellingen op het terrein van arbeidsintegratie is van belang in het kader van arbeidsintegratie en naschoolse begeleiding.
- De mogelijkheden en randvoorwaarden voor duale opleidingstrajecten in het praktijkonderwijs worden verder onderzocht. Om dergelijke trajecten te realiseren wordt gewerkt aan de relatie en de samenwerking met leerwerktrajecten in het vmbo en niveau 1 opleiding binnen het VMBO.
- Sociale werkvoorziening
- Het Pius X – College werkt nauw samen met de WVK-groep. Op het terrein van de WVK is een arbeidstraingingscentrum ingericht. Hier worden de leerlingen op een methodische wijze voorbereid op het stage beroepenveld. Om de capaciteit van de leerlingen goed in kaart te brengen wordt gebruik gemaakt van het arbeidsinschatting instrument Melba.
- Het is gewenst leerlingen van het praktijkonderwijs te promoten bij het bedrijfsleven. Het bedrijfsleven kan meer de school in worden gehaald door onder meer:
 - leerlingwerkplaatsen in te richten;
 - sponsoring van de inrichting van praktijklokalen;
 - contracten met bedrijven voor productiewerk op kleine schaal
 - beschikbaar stellen van voldoende stageplaatsen
 - Contacten met de gemeente zijn van belang onder andere in verband met verbetering van de arbeidstoeleiding, integratie en plaatsing.

6. TOELATING EN PLAATSINGSBELEID

1) Positie van de ouders/verzorgers

De positie en rol van de ouders/verzorgers bij de verwijzings- en toelaatbaarheidsprocedures zijn door de overheid beschreven en worden tijdig geactualiseerd. Voortdurend betrokkenheid van de ouders/verzorgers bij de instap in het praktijkonderwijs en gedurende de schoolloopbaan van hun kind zijn duidelijk. Bij de opstelling, voortgang en afronding van het Individueel Ontwikkel Plan (IOP) van hun kind is hun rol en ondersteuning van thuis uit van wezenlijk belang en dient beschreven te worden.

2) Relatie met primair onderwijs

De communicatie en relatie met het primair onderwijs worden verbeterd. Met de informatiefolders kunnen we een start maken met voorlichting aan basisscholen (sbo-bao) en de verbetering van de relatie met het volledige primair onderwijs. Regionaal en lokaal investeren in voorlichting over het verschil tussen praktijkonderwijs en Vmbo met leerweg ondersteunend onderwijs.

Om de aansluiting beter te laten verlopen, wordt er gebruik gemaakt van het digitaal overdrachtdossier. In dit dossier zijn de leerlingengegevens en de gegevens uit het onderwijskundig rapport aan elkaar gekoppeld. Om een leerling op een juiste manier binnen de school te plaatsen wordt er gebruik gemaakt van de zorgmonitor.

Met behulp van deze monitor kunnen specifieke leerkenmerken van iedere leerling in kaart gebracht worden, zodat er tegemoet gekomen kan worden aan een optimaal onderwijs arrangement.

De procedure zoals hierboven beschreven wordt "realtime" genoemd en de ontwikkeling binnen het samenwerkingsverband Kamer de Kempen en het Regionaal Samenwerkingsverband voor VO.

3) Specifieke groepen

Een aantal groepen leerlingen verdienen extra aandacht:

- leerlingen in "het grijze gebied"; binnen het regionaal samenwerkingsverband wordt gewerkt aan richtlijnen en afspraken voor financiële kaders;
- leerlingen met gedragsproblemen vragen in toenemende mate extra aandacht.

Management en teams moeten in de komende jaren getraind en geschoold worden om ook voor deze leerlingen in het praktijkonderwijs een adequaat onderwijs- en begeleidingsaanbod te realiseren

- onderken daarnaast dat er ook "moeilijke leerlingen" zijn, die ondanks alle onderwijs en zorg niet naar arbeid toegeleid kunnen worden. Ook deze leerlingen moet perspectief geboden kunnen worden waaronder oplossingen zoals dagbestedingsprojecten (LGF geïndiceerde leerlingen).

4) Regulering van leerlingenstromen

- De RVC's dienen de beleidsruimte te benutten om die leerlingen in het praktijkonderwijs toe te laten, die niet naadloos aan de toelaatbaarheidsvoorwaarden voldoen, maar wel gebaat zijn bij een plaats in het praktijkonderwijs;

- Ten behoeve van de toelaatbaarheidsbepaling is het van belang dat we een goede communicatie onderhouden met de PCL, RVC en indicatiestellingscie voor LGF.

7. SCHOLING

De positie van personeel vergt ruime aandacht. Het blijft van belang, de (ortho) pedagogische en (ortho) didactische kwaliteit van het personeel te prioriteren. Verdere (na)scholing in het kader van de invoering van nieuwe onderwijsleermaterialen (PrOmotie), individuele coachvaardigheden, relaties met de beroepskolom, netwerkvorming in de regio, arbeidstoeleiding en –integratie (nazorg en naschoolse begeleiding) dient (vaak nog) ontwikkeld te worden. Het persoonlijk ontwikkelplan (POP) voor leraren en een consistent nascholingsplan zijn belangrijke instrumenten naast begeleiding van nieuwe docenten, waaronder zij-instromers. Inzet en begeleiding van onderwijsassistenten (met name in de praktijkvakken)

Relatie met de lerarenopleiding Voortgezet en Primair Onderwijs

Via stages en LIO's kunnen school en student met elkaar kennismaken en de keuze van een student voor een loopbaan in het Praktijkonderwijs aantrekkelijker maken. Een post-HBO-opleiding tot leraar praktijkonderwijs of speciaal onderwijs blijft een belangrijke scholingsverplichting voor de toekomstige collega's.

8. KWALITEIT VAN LEERLINGENZORG

Bij de begeleiding van leerlingen op het Pius X - College is er sprake van een tweetal lijnen.

De eerste lijn:

Het kernteam onder leiding van de kernteamleider, heeft als hoofdtaak het verzorgen van het onderwijs aan en de begeleiding van de leerlingen. Mentoren en vakdocenten houden gedurende het schooljaar regelmatig leerlingenbesprekingen. Hierbij is ook een lid van het zorgteam aanwezig.

De kernteamleider

Deze coördineert de werkzaamheden van de het kernteam. Hiervoor overlegt hij regelmatig met de bouwcoördinatoren, de mentoren, vakdocenten en de schoolleiding. De teamleider draagt ook zorg voor die leerlingen die met name op sociaal-emotioneel gebied extra begeleiding nodig hebben. Hij evalueert, in overleg met mentoren en zorgteam de begeleidingsactiviteiten, en stelt deze indien nodig bij. De kernteamleider heeft zitting in schoolbrede Zorgteam.

De mentor

De begeleiding van de leerlingen binnen de klas is in handen van de mentor. De mentor vormt de spil in de begeleiding en fungeert ook als vertrouwenspersoon van de klas en de individuele leerling. Hij/zij houdt de gegevens van de studieresultaten, het gedrag en de studiehouding bij. Bovendien is hij/zij voor allerlei zaken de contactpersoon voor zijn/haar leerlingen en hun ouders of verzorgers. Een goede relatie tussen mentor, leerlingen en ouders/verzorgers zal de goede werksfeer bevorderen en zo bijdragen tot een goed studieresultaat. Daarom hebben de mentoren van tijd tot tijd gesprekken met leerlingen, al of niet in groepsverband.

Om de taak van mentor goed te kunnen doen zal hij of zij over zoveel mogelijk gegevens van de leerlingen moeten beschikken. Deze gegevens zijn opgeslagen in het leerlingendossier.

Om de werkzaamheden van de mentor te ondersteunen functioneert in de tweede lijn het zorgteam.

De tweede lijn:

Binnen het praktijkonderwijs is er een intern zorgteam (IZT) en een extern zorgteam (EZT).

Het intern zorgteam bestaat uit een psychologe, logopediste, schoolmaatschappelijk werkster en zorgcoördinator. Hetgeen besproken is, wordt teruggekoppeld aan de kernteamleider. Binnen het IZT worden alle leerlingen besproken waarvan de mentoren aangeven dat ze zich zorgen maken. De mentoren stellen een hulpvraag op. Binnen het IZT wordt gekeken welke lijnen er uitgezet kunnen worden. Kunnen de problemen intern niet opgelost worden, dan wordt er externe hulp ingeschakeld.

Elke week worden de leerlingen besproken. Hetgeen besproken is, wordt vastgelegd en teruggekoppeld naar de mentoren. Zij zetten de informatie in het digitale dossier van de desbetreffende leerling. Blijkt dat de problematiek "te groot" wordt voor het IZT, dan wordt de leerling overgeplaatst naar het EZT.

Het extern zorgteam bestaat uit een psychologe, logopediste, schoolmaatschappelijk werkster, jeugdarts, zorgcoördinator en kernteamleider. Binnen het EZT worden leerlingen besproken die dusdanige problemen hebben wat "te groot" wordt voor het IZT. Daarnaast worden leerlingen besproken waarbij medische problemen opgetreden zijn. Een keer per maand komt het EZT bij elkaar. Hetgeen besproken is, wordt vastgelegd en teruggekoppeld naar de mentoren. Zij zetten de informatie in het digitale dossier van de desbetreffende leerling.

Het is de taak van het zorgteam om de noodzakelijke pedagogische en didactische activiteiten aan te sturen met betrekking tot leerlingen die extra zorg behoeven. Deze specifieke zorg kan bestaan uit NT2 training voor leerlingen met Nederlands als tweede taal.

Schrijfcurriculum voor leerlingen waarbij handschriftverbetering nodig is.

Individuele gesprekken met name voor leerlingen die zelf geen structuur in hun problemen kunnen aanbrengen.

Diverse trainingen zoals Sociale vaardigheidstraining, weerbaarheidstraining, stop-denk-doe training, agressieregulatie training.

Naast de interne specifieke zorg zal er de komende tijd steeds meer samengewerkt gaan worden met externe organisaties.

Tenslotte kan er voor leerlingen die specifieke zorg nodig hebben het LGF aangevraagd worden. Dit kan vervolgens ingezet worden voor bijvoorbeeld ambulante begeleiding. Er wordt dan een handelingsplan opgesteld, waarbij de mentor de hulpvraag aangeeft. Het handelingsplan wordt besproken met de ouders, zodat alle partijen op de hoogte zijn. Gedurende het schooljaar wordt er aan de opgestelde plannen gewerkt en is er regelmatig terugkoppeling naar de mentor en ouders. Indien nodig wordt het handelingsplan bijgesteld of gewijzigd.

Systematische kwaliteitsbewaking

De kwaliteit van onderwijs en begeleiding, één van de peilers van de ontwikkeling van het praktijkonderwijs, krijgt voldoende aandacht.

verbeterinstrumenten voor de effecten op de kwaliteit zijn daarbij noodzakelijk.

Vakken en leergebieden

Nederlands

Voor de afdeling praktijkonderwijs houdt het vak Nederlands in: technisch en begrijpend lezen en ook communicatie als spreekvaardigheid, gebruik van de telefoon, een eenvoudige brief schrijven, formulieren invullen, aanwijzingen en voorschriften lezen en ook codes en symbolen herkennen.

Rekenen/wiskunde/economie

De inhoud van deze leervakken bestaat uit toegepaste rekenvaardigheden als meten, klokkijken, wegen, met geld rekenen en het gebruik van een zakrekenmachine.

Algemene vorming

De onderwerpen horen bij aardrijkskunde, biologie, geschiedenis of maatschappijvorming. Er wordt lesgegeven in de vorm van projecten. Vaak zijn deze gekoppeld aan een excursie.

Consumptieve technieken

Hierbij leren de leerlingen de basistechnieken van het koken. Ze worden opgeleid om later zelfstandig een maaltijd te bereiden. In deze les wordt ook in gegaan op de theorie van koken. In de midden- en bovenbouw kunnen de leerlingen ook kiezen voor de specialisatie consumptieve technieken. Tijdens deze lessen wordt er extra aandacht besteed aan de snijtechnieken en komt er ook vakinhoudelijke theorie bij.

Metaal-, installatie- en auto-techniek, houtbewerking

Leerlingen leren een aantal basisvaardigheden uit de techniek, zowel ter oriëntatie op de technische sector als zelfredzaamheid met techniek in en rondom huis.

Praktische vaardigheden fietstechniek

De leerlingen leren een aantal basisvaardigheden van de fietstechniek, om eenvoudige onderhoud- en reparatiewerkzaamheden te kunnen verrichten.

LO

In de lessen LO wordt aandacht besteed aan de motorische vaardigheden van de leerlingen. Waar mogelijk worden verbanden gelegd met arbeidssituaties door:

- aandacht voor lichaamshouding en aanbieden van tiltechnieken;
- lichaamshygiëne; na de LO is douchen verplicht, schoon ondergoed en sokken is aan te raden.
- weerbaarheidstraining; uitgangspunt hierbij is: 'val anderen niet lastig en laat duidelijk merken dat je niet wilt dat anderen jou lastig vallen'. Hierbij worden bedreigende situaties nagebootst en elementaire zelfverdedigingsvormen aangeboden.

Uiterlijke verzorging

In deze lessen wordt kennis gemaakt met vormen van gezichts- en lichaamsverzorging, maar ook manicure- en pedicuretechnieken.

Algemene verzorging

De leerlingen leren basisvaardigheden voor de zorg voor woning, zorg voor textiel, zorg voor anderen en zelfzorg.

Magazijn en winkelpraktijk

De leerlingen leren basisvaardigheden voor magazijnbeheer, verpakken, wegen, meten en met geld omgaan.

Dierv verzorging

Leerlingen leren dieren hanteren en verzorgen, waarbij aandacht besteed wordt aan voeding, huisvesting en voortplanting.

Plantverzorging (Groen)

In dit vak wordt aandacht besteed aan de verschillende manieren van telen, tuinonderhoud, zaaien en stekken.

ICT

Op het praktijkonderwijs krijgen de leerlingen ook les in het omgaan met de computer. Dat proberen we op verschillende manieren te doen. We maken gebruik van een serie boeken die speciaal ontwikkeld zijn voor onze leerlingen. Het zijn de leerboeken van PROMOTIE waarin verschillende gebieden aan de orde komen. Zo wordt er aandacht besteed aan word, paint, excel, powerpoint en ook aan internet en e-mailing. Naast deze computerlessen wordt het geleerde in de praktijk gebracht. Dat kan door opdrachten in de vorm van werkstukken, internet-opzoek-opdrachten, een presentatie etc.

Verder hebben we nog programma's op de server staan als edu-rom en Ambrasoft. Dit zijn programma's waar leerlingen op een uitdagende manier bezig zijn met o.a. rekenen en taal op de computer. Natuurlijk heel anders dan uit de boeken.

Arbeidsvoorbereiding

Omdat op de afdeling praktijkonderwijs van het Pius X College extra aandacht op de ontwikkeling van de praktische vaardigheden van leerlingen wordt gelegd, zijn al vele jaren accenten komen te liggen op voorbereiding op arbeid. Niet alleen het trainen van praktische vaardigheden was daarbij belangrijk, maar vooral de vaardigheden die nodig zijn om tot reguliere arbeid te komen. Daarbij bedoelen we het trainen van communicatieve en sociale vaardigheden, het veilig leren werken, de inzetbaarheid, het uithoudingsvermogen, het leren ontvangen van kritiek, het probleemoplossende vermogen enz.

Vanaf ongeveer 14/15 jarige leeftijd wordt gestart met een intensieve en systematische training van algemene werkgeschiktheid van de leerlingen. Daaraan wordt gewerkt tijdens klassikale lessen arbeidsvoorbereiding en interne stages op school en praktische en theoretische training op ons "Arbeidstrainingscentrum Pius X." Dit alles kan gezien worden als voorbereiding op de stage.

Arbeidstraining

De leerlingen moeten tijdens de lessen arbeidsvoorbereiding en de interne stage op school voldoende vaardigheden hebben ontwikkeld om op het arbeidstrainingscentrum te komen. Met hun eigen mentorgroep komen ze dan naar dit centrum waar ze meestal in halve groepen werkzaamheden verrichten en getraind worden om een algemene arbeidshouding te krijgen. Ook krijgen ze in een apart ingerichte theoriehoek, lessen over de werkzaamheden die ze verrichten, bedrijvenkennis, materialenkennis en de eisen volgens het Melba systeem, waarop ze worden beoordeeld.

Hebben ze voldoende arbeidsvaardigheden ontwikkeld, dan kunnen ze buiten het arbeidstrainingscentrum gaan werken in speciaal geselecteerde bedrijven in Bladel of Reusel, waar ze kennis kunnen maken met een bepaalde beroepsrichting. (Bea-stage: beroepsgerichte externe arbeidsoriëntatie) Deze stage in de middenbouw, zal hoogstens een dag per week omvatten en wordt bij succes uitgebreid met een reguliere stage.

In de bovenbouw wordt de stagetijd verlengd tot twee, drie of vier dagen per week. Via verschillende stages zoekt de leerling een geschikt leerbedrijf, waar, bij het verlaten van de school, uiteindelijk een arbeidscontract moet kunnen worden afgesloten. Uiteindelijk wordt bepaald of er gewerkt gaat worden in het vrije bedrijf of in een sociaal werkverband. (SW bedrijf)

Arbeidsinschatting: Melba

Melba is een systeem waarmee aan de ene kant de capaciteiten van een leerling en aan de andere kant de eisen van een functie in kaart gebracht kunnen worden. Daarvoor bestaat het systeem uit een capaciteiten- en een eisenprofiel. De vergelijking of matching van deze beide profielen maakt een goede advisering tot plaatsing in het arbeidsproces mogelijk.

Op het Arbeidstrainingencentrum Pius X worden de leerlingen na elke les beoordeeld. Een beoordeling gaat over de werkzaamheden op zich en een andere over een van de 29 items van Melba b.v. doorzettingsvermogen, verantwoording, voorstellingsvermogen, fijne motoriek, concentratievermogen enz. Tweemaal per jaar wordt een capaciteitenprofiel opgemaakt van de leerling, die wordt meegenomen bij de gesprekken met de ouders/verzorgers. Van elke leerling wordt een werkdoossier bijgehouden. Daarin staan o.a. interviews over het arbeidsverleden van het gezin en de familie en de arbeidswensen van de leerling. Ook een zelfbeeldtest wordt afgenomen en ook de resultaten van de werkbladen over de Melba-items worden verzameld. De algemene observatie over de werkzaamheden wordt toegevoegd en zo ontstaat een beeld van de leerling dat moet leiden tot een stagegeschiktheidverklaring. Daarin staat in ongeveer zeven onderdelen aangeven wat de leerling moet beheersen aan vaardigheden voor een Bea-stage. De plek waar die stage plaatsvindt, is door een van de vijf gecertificeerde Melba medewerkers op het eisenprofiel beoordeeld. De plaatsing zal daardoor meer verantwoord zijn en gemakkelijker kunnen leiden tot een positief resultaat op de arbeidsmarkt!

a. Interne stage

Bij deze een interne stage worden de omstandigheden van het toekomstige werk zo getrouw mogelijk nagebootst. Het verrichten van deze werkzaamheden wordt zo opgezet, dat jongeren dit ook echt ervaren als arbeid. Het werk wordt dan ook bedrijfsmatig uitgevoerd en systematisch begeleid.

Interne stagewerkzaamheden kunnen zijn: schoonmaak-, onderhouds-, en cateringwerkzaamheden en magazijnbeheer.

Het werk moet eenvoudig, goed gestructureerd en routinematig zijn en weinig inzicht vereisen.

Door in een nagebootste arbeidssetting te werken doen de leerlingen kennis op van allerlei zaken die met werk te maken hebben als: het werk moet uitgevoerd zijn, er moet kwaliteit geleverd worden en de leerlingen moeten doorzettingsvermogen hebben. De jongeren leren ook zichzelf beoordelen met betrekking tot het werk; " Welk werk ligt me en doe ik graag? Werk ik door en heb ik het werk binnen de gestelde tijd af? Doe ik mijn werk goed? Kan ik tegen kritiek? Hoe zijn mijn contacten met anderen? Controleer ik het werk?"

b. Externe stage

De stage neemt binnen de doelstelling van het praktijkonderwijs een belangrijke plaats in en biedt de leerling kansen om zijn verworven vaardigheden in een echte arbeidssituatie in te zetten.

- De stagiaire maakt kennis met werken in het algemeen.
- De stagiaire ervaart sociale en organisatorische facetten in een arbeidssituatie.
- De stagiaire maakt kennis met verschillende vormen van arbeid.
- De stagiaire kan, onder begeleiding, de resultaten van het leerproces op school in de praktijk toepassen.
- De stagiaire kan technieken aanleren die specifiek gebonden zijn aan bepaalde beroepen en die de school, door onvoldoende materiaal en middelen, niet kan aanbieden.
- De stagiaire kan de opgedane praktijkervaringen in het leerproces op school toepassen.

Vorbereiden op vrije tijd

In de onderbouw en de middenbouw zitten onderwerpen die de leerlingen vorbereiden op het zinvol invullen van de vrije tijd:

- projecten: computeren in mijn vrije tijd, sport
- outdooractiviteiten zoals buitenspelen, bosspelen, speurtochten, tochten met opdrachten, oriëntatietochten, estafettes, vissen, trimmen op de trimbaan
- binnenactiviteiten als gezelschapsspelletjes, kaartspelletjes, club- en buurthuissspelen, black magic, zwemmen
- excursies in de bovenbouw: boogschieten, biljarten, kaartspelen, vrijwilligerswerk, fietstochten, muziek
- sport bekijken, culturele zaken, etc.

Vorbereiden op wonen

Het onderwijsprogramma van het Praktijkonderwijs bereidt de leerlingen ook voor op zelfstandig wonen.

In de onderbouw en middenbouw gebeurt dat door middel van:

- het project: 24 uur : in dit project leren de leerlingen structuur aan te brengen in een dag
- de interne stage, hierin komt aan de orde: het verzorgen van een woon/werkruimte, het verzorgen van kleding, boodschappen doen, geld beheren, het verzorgen van je uiterlijk.

In de bovenbouw volgen een aantal leerlingen een training 'Zelfstandig Wonen', gegeven door MEE of OCB.

In geval dat het daadwerkelijk tot zelfstandig wonen komt, geven deze organisaties ook coaching.

Stages te verdelen in:

Fase 1 BEA stage

Fase 2 Beroepsbegeleidende stage

Fase 3 Beroepsopleidende stage

Fase 4 Plaatsingsstage

Bijlage 5: interviewformat masteronderzoek



Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Interviewformat n
Bart van der Rijt



Inleiding: Reden van het interview

Doel van het interview

Duur van het interview

Kern:

Topiclijst:

1. Wat is volgens jou zelfstandig plannen?
2. Wat moet je volgens jou kunnen om zelfstandig te plannen?
 - a. Tijdsbesef
 - i. Gebruik van een agenda / planningsschema
 - ii. Benodigde tijd
 - b. Inzicht in de grootte van de taak
 - c. Prioriteiten kunnen stellen
 - d. De rol van de docent
 - e. De rol van de omgeving
 - f. Het krijgen van feedback
3. Welke vaardigheden vindt jij dat je al beheerst? Waar kun je dat aan zien?
4. Welke vaardigheden vindt jij dat je nog niet beheerst? Wat heb je er voor nodig om ze te kunnen leren?
5. Eigen inbreng / vragen van de geïnterviewde.

Slot:

Samenvatting van het interview

Aanvullingen interviewer / geïnterviewde

Bijlage 6: Format vragenlijst leerlingen

Achter dit blad vind u het format voor de vragenlijst van leerlingen. Door de liggende stand van dit document, was het niet mogelijk deze rechtstreeks aan dit document toe te voegen.

Bijlage 7: format schaalvragenlijst docenten

Achter dit blad vind u het format voor de schaalvragenlijst voor docenten. Door de liggende stand van dit document, was het niet mogelijk deze rechtstreeks aan dit document toe te voegen.

Bijlage 8: Uitgewerkte interviews



Interview masteronderzoek Bart van der Rijt

Datum: 20-04-2011

Geïnterviewde: F. v. T.

Klas: 2pr1

Tijd: 11.00

Inleiding: Reden van het interview

Doel van het interview

Duur van het interview

Kern:

Topiclijst:

1. Wat is volgens jou zelfstandig plannen?

Ik moet plannen. Door een schema weet ik wat ik moet doen en hoe het werkt. De uren die leeg zijn moet ik plannen. Ik moet de vakken en de hoofdstukken invullen in een schema en ik moet invullen wat ik nodig heb aan materialen. In een schema vul ik in welke vakken en hoofdstukken ik ga maken voor een week. Ik moet ook schrijven welke materialen ik daarvoor nodig heb. Ik gebruik daarvoor een potlood en een gum, soms een puntenslijper om alles in te vullen. Ik wist in het begin al wel een beetje hoe het moest en door het te doen kan ik nu beter plannen.

2. Wat moet je volgens jou kunnen om zelfstandig te plannen?

a. Tijdsbesef

i. Gebruik van een agenda / planningsschema

Een planningsschema zijn een paar blaadjes waar de dagen op staan en ik vul daarop in wat ik moet doen. Ik kan mijn planningsschema zelf invullen. Door vaak de brief te lezen die erbij hoort, kan ik gemakkelijk zelf mijn vakken en hoofdstukken plannen. Een schema vind ik fijn. Mij maakt het niet zoveel of ik een schema of agenda gebruik. Ik gebruik mijn agenda niet zo vaak, omdat ik weinig afspraken heb na school. Ik weet wel hoe ik mijn agenda moet gebruiken. Het is wel fijn dat ik mijn agenda kan gebruiken, want het planningsschema lijkt daar heel erg op en dat heeft me wel geholpen met het invullen van mijn schema. Door een schema hoef ik niet alles in mijn hoofd te onthouden en dat vind ik fijn.

ii. Benodigde tijd

Ik heb ongeveer 5 minuten nodig om mijn planning in te vullen. Meestal heb ik een heel lesuur om een taak af te maken. Dat lukt niet altijd.

b. Inzicht in de grootte van de taak

Als ik een hoofdstuk niet afkrijg, kijk ik wel hoe ver ik kom. Ik weet meestal niet van tevoren hoe lang ik doe over een hoofdstuk. Soms is een hoofdstuk moeilijk of heb ik extra uitleg nodig en dat weet ik van tevoren vaak niet. Ik kijk altijd van tevoren naar het hoofdstuk, want ik wil graag weten wat daar allemaal instaat. Ik ben nieuwsgierig. Ik kijk ook om ongeveer te weten hoeveel tijd ik nodig heb. Ik maak dan eerst de opdrachten die ik snap en daarna vraag ik hulp voor de opdrachten die ik niet snap. Die hulp vraag ik dan aan een klasgenoot en als die het niet weet, vraag ik het aan mijn leraar. Ik houdt er wel rekening mee als er grote hoofdstukken bij zijn. Dan weet ik van tevoren al dat ik die niet afkrijg en dan weet ik ook dat ik die meteen voor de volgende week kan plannen.

c. Prioriteiten kunnen stellen

Ik vind het belangrijk dat ik eerst een hoofdstuk afmaak, voordat ik aan een nieuw hoofdstuk begin. Ik plan gewoon eerst een hoofdstuk dat ik

nog niet af heb en pas daarna begin ik aan die andere. Er zit voor mij geen verschil tussen verschillende onderdelen van vakken.

Bijvoorbeeld: het maakt mij niet uit of ik met Nederlands lezen of Nederlands schrijven begin. Ik kijk niet echt naar wat ik leer van een hoofdstuk, maar ik maak ze gewoon. Het onderwerp van het hoofdstuk maakt mij ook niet zoveel uit. Ik vind ze vaak allemaal leuk. Ik vind het het meest belangrijk dat ik zoveel mogelijk afkrijg. Wat ik van een hoofdstuk leer maakt mij niet zoveel uit. Ik wil gewoon zo veel mogelijk leren.

d. De rol van de docent

Als ik iets niet snap, moet de leraar dat gewoon uit kunnen leggen. Dat is voor mij het allerbelangrijkste. Voor mij is dat het enige wat de leraar hoeft te doen.

e. De rol van de omgeving

Ik gebruik mijn vriendinnen uit de klas om dingen te vragen die ik niet snap. Ik doe ook met mijn vriendinnen samenwerken aan dezelfde hoofdstukken. Ik doe dat omdat ik het niet fijn om alle hoofdstukken alleen te doen. Ik gebruik ze ook vaak voor rekenen en wiskunde, omdat ik dat moeilijker vind. Als ik het samen doe, kunnen we opdrachten samen oplossen en dingen aan elkaar vragen. Ik maak geen gebruik van pappa of mamma als ik iets moet plannen.

f. Het krijgen van feedback

Dat is iets waar iemand aan kan werken. Ik krijg heel weinig feedback over wat ik plan. Ik vind het wel fijn als ik wel feedback krijg van de meester. Op vrijdag kijkt mijn mentor wel of ik mijn planning heb ingevuld, maar verder niks. Als ik wel tips krijg van iemand, dan probeer ik daar wel wat mee te doen. Ik geef mezelf ook tips, eigenlijk elke dag wel, over bijvoorbeeld netjes werken omdat ik het graag beter wil kunnen. Als ik hoofdstukken terugkrijg, dan verbeter ik de opdrachten die ik niet goed heb gedaan. De geschreven tekst die bij de opdrachten staat is dan voldoende. Ik heb dan geen extra uitleg meer nodig. Soms als ik het niet snap, dan lees ik de opdracht nog een keer en dan denk ik "Oh, zo" in mijn hoofd. Ik vind het krijgen van tips wel belangrijk, omdat het soms goed is omdat ik daar dan beter van kan worden.

3. Welke vaardigheden vindt jij dat je al beheerst? Waar kun je dat aan zien?

Ik kan heel goed mijn planning invullen. Ik vul hem zo precies mogelijk in.

Ik kan ook heel goed de materialen opruimen die ik heb gebruikt.

Ik weet goed hoeveel tijd ik aan een vak kan besteden, want dat kan ik terug vinden in mijn planning.

Ik maak gebruik van de mensen in mijn klas want die kunnen mij extra hulp geven of ik kan ermee samenwerken.

4. Welke vaardigheden vindt jij dat je nog niet beheerst? Wat heb je er voor nodig om ze te kunnen leren?

Ik vind het nog best moeilijk om in te schatten hoeveel tijd ik nodig heb voor een hoofdstuk, omdat ik van te voren vaak niet weet of ik extra uitleg nodig heb.

Met prioriteiten stellen ben ik niet echt bezig. Ik vind het ook niet zo belangrijk.

5. welke vaardigheden vind jij belangrijk om zelfstandig te plannen?

Ik vind het belangrijk om te weten hoeveel tijd ik nodig heb voor een hoofdstuk omdat ik dan precies weet wanneer ik moet stoppen wanneer het tijd is, wanneer het lesuur voorbij is. Verder vind ik de vaardigheden niet belangrijk.

6. Eigen inbreng / vragen van de geïnterviewde.

Slot:

Samenvatting van het interview

Aanvullingen interviewer / geïnterviewde

Interview masteronderzoek Bart van der Rijt

Datum: 26-04-2011

Geïnterviewde: L.B.

Klas: 2pr1

Tijd: 12.30

Inleiding: Reden van het interview

Doel van het interview

Duur van het interview

Kern:

Topiclijst:

6. Wat is volgens jou zelfstandig plannen?

In stapjes plannen waar je dan bent gebleven. Dan schrijf je de hoofdstukken op en dan kun je precies zien waar je bent gebleven. Ik plan altijd voor een week.

7. Wat moet je volgens jou kunnen om zelfstandig te plannen?

- a. Tijdsbesef

- i. Gebruik van een agenda / planningsschema

Ik gebruik het planningsschema in mijn map. Als eerste staat er altijd hoeveel tijd je aan de vaste vakken moet besteden, bijvoorbeeld wiskunde en pas daarna pas plan ik dingen die niet vast staan. Dat staat bij de begeleidende brief die ik bij mijn planning krijg. Die brief die erbij zit is handig, want dan weet je

een beetje wat het inhoudt. In het begin hadden wij wel een planning, maar nog geen brief. Toen keek ik wat nog waar ik heel veel hoofdstukken van had. Dat wat ik wat minder leuk vond plande ik als eerset. Ik deed altijd heel veel verschillende vakken in een week, anders vond ik het saai. Ik kan wel werken met een planningschema. Ik vind dat niet moeilijk. Een planningschema vind ik handiger dan mijn agenda, wat een agenda is zo klein en als je nog iets belangrijks te doen hebt, kun je het er niet meer bij schrijven. Ik zou dan een tweede agenda aan moeten schaffen om alles op te kunnen schrijven.

ii. benodigde tijd

Ik houd niet echt bij hoeveel tijd ik nodig heb om te plannen, maar ik denk ongeveer 5 minuten. Ik weet hoeveel tijd ik heb om aan één vak te werken, want dat staat op de begeleidende brief.

b. Inzicht in de grootte van de taak

Ik kijk hoe een hoofdstuk is. Als een hoofdstuk niet zo dik is, ben ik binnen een lesuur klaar. Als een hoofdstuk wel dik is, ben ik er iets langer mee bezig, ongeveer twee lesuren. Ik kijk van tevoren hoe dik een hoofdstuk is en hoe moeilijk, bij wiskunde bijvoorbeeld als ik van die grote sommen zie, dan denk ik "nou nee he." Ik kijk niet altijd naar de hoofdstukken. Bij wiskunde wel, omdat dat soms heel moeilijk is. Bij Nederlands doe ik dat niet, want dat vind ik makkelijker. Ik kijk niet precies naar de opdrachten, maar wel hoe dik een hoofdstuk is en hoe moeilijk ik het vak vind. Aan de hand van de dikte schat ik in hoeveel tijd ik nodig heb. Bij een dik hoofdstuk lang en bij een dun hoofdstuk kort.

c. Prioriteiten kunnen stellen

Het onderwerp van een vak maakt voor mij wel uit. Rente en BTW kom ik vaker tegen dan sparen en dat plan ik dan ook eerder in. Ik maak niet alle hoofdstukken op volgorde. Ik probeer altijd eerst de hoofdstukken af te krijgen die ik nog niet af heb en pas daarna begin ik aan een nieuw hoofdstuk. Als het mij niet lukt om een hoofdstuk af te krijgen, dan sla ik het meestal over. Ik wil het graag zelf kunnen doen. Ik maak hoofdstukken eerst af, want je kunt wel met 2 dingen tegelijk bezig zijn,

maar als het er meer worden, dan verlies ik het overzicht en dat wil ik niet. Secuur werken is namelijk een competentie van mij en daar wil ik aan werken.

d. De rol van de docent

Ik moet dingen (bijvoorbeeld een moeilijk woord) kunnen vragen aan de leraar. Of als ik een andere vraag heb, wil ik die wel kunnen stellen aan de leraar. Ook voor de hoofdstukken inleveren heb ik de leraar nodig. Ik vind het fijn om dat ergens in te kunnen leveren, want dan wordt je map dunner. Voor het plannen zelf heb ik de leraar niet nodig.

e. De rol van de omgeving

Ik maak gebruik van mijn vriendinnen in de klas. Ik plan samen met hen vakken die ik moeilijk vindt. Ik doe dat zodat ik kan overleggen of iets kan vragen aan mijn vrienden. Soms plan ik mijn werk ook samen met D. L. Er zit voor mij geen verschil tussen mijn vriendinnen of D.L. Ik vind het allebei leuk. Ik doe dat niet met klasgenoten waar ik niet zo veel mee heb of die ik niet leuk vind. Thuis heb ik het er eigenlijk helemaal niet over.

f. Het krijgen van feedback

Ik krijg geen tips over het plannen. De tips die ik nodig heb, staan al op de brief die bij het plannen hoort. Er zit ook een evaluatieblad bij het plannen. Dat moet ik voor dat ik ga plannen invullen en ook achteraf na een week. Daardoor houdt ik me netjes aan de regels, zoals "ik heb me aan mijn planning gehouden" of dat ik al een beoordeling heb gekregen. Soms zegt de meester iets over het evaluatieblad en dan let ik daar de volgende keer wel op. Ik vind het evaluatieblad makkelijk. Zo kan ik de regels onthouden. Ik gebruik het blad nog niet om na te denken over wat ik daar de volgende keer aan kan doen. Ik krijg geen opmerkingen over mijn planning en dat betekent voor mij dat het goed is. Ik denk dat het wel belangrijk is om tips te krijgen, want dan krijg ik een beetje informatie over hoe ik het beter kan of wat er nog beter kan. Ik vind dat ik genoeg tips krijg.

8. Welke vaardigheden vindt jij dat je al beheerst? Waar kun je dat aan zien?

Ik vind dat ik alles kan:

- *het plannen van dagen; op welke dagen het wel en niet kan.*
- *Het plannen van vakken kan ik al volgens de regels.*
- *Ik weet altijd waar ik ben gebleven want dat schrijf ik op in mijn planning.*
- *Ik schrijf op welke materialen ik nodig heb.*
- *Ik kan werken met mijn planningsschema.*
- *Ik weet hoeveel tijd ik heb om aan een vak te werken.*
- *Ik krijg naar het onderwerp wat voor mij belangrijk is en dat plan ik het eerste in.*
- *Ik maak altijd eerst de hoofdstukken af waar ik al aan ben begonnen.*
- *Ik werk samen met klasgenoten als ik iets moeilijk vindt.*
- *Ik vraag hulp aan de docent als ik die nodig heb. Ik zou het wel af en toe wat vlugger kunnen vragen, maar omdat ik alles zo graag mogelijk zelf wil doen, vraag ik pas hulp als het echt niet lukt. Ik denk niet dat dat mij heel veel extra tijd kost, want tijdens de vorige periode heb ik ook bijna alle hoofdstukken afgekregen.*

9. Welke vaardigheden vindt jij dat je nog niet beheerst? Wat heb je er voor nodig om ze te kunnen leren?

Ik houdt niet bij hoelang ik met een hoofdstuk bezig. Ik vind dat niet zo belangrijk om te weten. Als het maar af komt. Ik zou het wel kunnen leren door naar bij te houden hoe lang ik over 1 hoofdstuk doe denk ik.

10. welke vaardigheden vind jij belangrijk om zelfstandig te plannen?

- *Inzicht in de grootte van de taak. Hoe lang ik er over doe en hoe belangrijk het hoofdstuk voor mij is.*
- *Ik vind het belangrijk dat ik met mijn schema kan werken want dat geeft mij een beetje overzicht.*

11. Eigen inbreng / vragen van de geïnterviewde.

Slot:

Samenvatting van het interview

Aanvullingen interviewer / geïnterviewde

Bijlage 9: afgenomen vragenlijst leerlingen

Achter dit blad vindt u alle ingevulde vragenlijsten door leerlingen.

Bijlage 10: Begeleidende brief

Planningschema van F. v. T. Klas: 2pr1

Je gaat nu je eigen weekindeling maken. De praktijkvakken staan vast! Ook staat er een uur Nederlands bij juf Franca, schooltv weekjournaal, Engels en leefstijl vast.

Praktijkvakken zijn de volgende vakken:

- Koken
- Techniek
- Gym
- Carrousel
- Beeldende vorming
- Atc

Iedere week moet je de volgende vakken hebben gedaan:

- | | |
|---------------------------------|-------|
| • Cultuur en maatschappij (c&m) | 1 uur |
| • Wiskunde | 2 uur |
| • Keuzewerktijd (KWT) | 2 uur |
| • Nederlands | 1 uur |
| • Informatica | 1 uur |

De bovenstaande vakken zitten allemaal in je rode werkmap.

Wat kun je plannen tijdens keuzewerktijd?

- Je plant werk dat je zelf hebt gekozen uit de witte lijst. Dat werk ligt altijd in de witte bak in 408.
- Je maakt werk dat je hebt afgesproken tijdens het coachingsgesprek.
- Je kunt toetsen inhalen.
- Je kunt ook boeken afmaken waar je vorig schooljaar in bent begonnen. Dit strepen we af in je portfolio als je klaar bent.

Je gaat nu je eigen indeling maken in het schema hieronder. De praktijkvakken staan al ingevuld de andere vakken ga jezelf invullen.

Heel veel succes!!

Bijlage 11: Afgenomen schaalvragenlijst docenten

Achter dit blad vindt u alle ingevulde schaalvragenlijsten door docenten.