

Leer ik doelbewust?

Een verkennend onderzoek in het praktijkonderwijs naar het bevorderen van de actieve betrokkenheid van leerlingen bij hun persoonlijke leerdoelen.



Rimada Bakker-Overman
Studentennummer 1121925
Master Expertdocent Beroepsonderwijs
EN-MEB-THESIS.D.18 Masterthesis V2
2017-2018 Windesheim
Datum : 12-8-2020
Masterthesis begeleider : Dolf van Veen
Werkplekbegeleider : Bas van 't Sant

Inhoud

Samenvatting.....	3
Voorwoord	4
1 Inleiding.....	5
1.1 Praktijkonderwijs in Nederland.....	5
1.2 Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs	5
1.3 De doelgroep	6
1.4 Het ontwikkelingsperspectiefplan	6
1.5 Persoonlijke leerdoelen en trajectleerdoelen	7
2 Probleemverkenning.....	8
2.1 Verkenning: observaties van de docenten van OtH.....	8
2.2 Verkenning: observaties van de leerlingen van OtH.....	10
2.3 Verkenning: observaties van bpv-leermeesters	11
2.4 Voorgenomen onderzoeksactiviteiten en doel van het onderzoek	12
3 Literatuurverkenning en theoretisch kader	14
4 Onderzoeksdeelvragen en onderzoeksopzet.....	17
5 Onderzoeksresultaten uit de interviewrondes.....	21
5.1 Resultaten Interviewronde met docenten van vier andere praktijkscholen	21
5.2 Resultaten Interviewronde met docenten van OtH.....	23
6 Conclusie en discussie.....	26
6.1 Conclusie	26
6.2 Discussie.....	28
7 Literatuurlijst	29
Bijlage 1 Schematische overzicht van de Leerprofielen van OtH	31
Bijlage 2 Voorbeeld van Vaktrajectdoelen Horeca leerjaar 2 op uitstroomniveau.....	32
Bijlage 3 Oost ter Hout Stage beoordelingsformulier	33
Bijlage 4 Interviewprotocol ten behoeve van de probleemverkenning.....	34
Bijlage 5 Interviewprotocol Interviewronde met a. andere praktijkscholen en b. docenten van OtH 36	
Bijlage 6 Oproep Infoflits Sectorraad Praktijkonderwijs.....	40
Bijlage 7 IOP en OPP in het Praktijkonderwijs	41
Bijlage 8 Resultatentabel Interviewronde met docenten andere praktijkscholen	42
Bijlage 9 Resultatentabel Interviewronde met docenten van Oost ter Hout	50
Bijlage 10 Transcripties Interviews met docenten andere praktijkscholen.....	58
Bijlage 11 Self-Determined Learning Model of Instruction.	63

Samenvatting

Leren leerlingen met een licht-verstandelijke beperking (LVB) op een praktijkschool doelbewust te leren? Docenten in het praktijkonderwijs zetten zich elke dag in om individueel adaptief onderwijs aan te bieden, maar wat is er nodig om een bovenbouwleerling actief betrokken te laten zijn bij het realiseren van zijn eigen leerdoelen? De laatste twee tot drie jaar voordat de leerling uitstroomt naar arbeid of doorstroomt naar vervolgonderwijs vormt een belangrijke periode om de leerling te ondersteunen bij dit doelbewust leren. De aanpak hiervan is een belangrijk ontwikkelpunt voor de docenten op Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs (OTH). Dit exploratieve onderzoek beschrijft de situatie op de OTH en verkent aanpakken op vier andere praktijkscholen die aangaven met dit onderwerp actief bezig te zijn, beide op basis van interviews. Bevindingen tonen aan dat er (nog) geen harde aanwijzingen zijn dat de huidige gebruikte methodieken bij OTH en de andere praktijkscholen bijdragen aan het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn eigen leerdoelen. Er zijn wel resultaten geboekt met bestaande of (gedeeltelijk) zelfontwikkelde methodieken. Deze methodieken vertonen overeenkomsten met het Self-Determined Learning Model of Instruction van Wehmeyer waarin drie fases voor het stellen en behalen van leerdoelen bij deze doelgroep met een licht verstandelijke beperking (doel, actie en evaluatie) worden beschreven. Een tweede conclusie uit het onderzoek is dat de coachingsvaardigheden van de mentor of docent van essentieel belang zijn om de leerling actief betrokken te maken en te houden bij zijn eigen leerdoelen. De mentor fungeert als het 'kompas' van de leerling in zijn reis naar een betekenisvolle toekomst. Een derde conclusie is dat de gebruikte methodieken overeenkomsten vertonen met of aan sluiten bij interventies uit de Richtlijn effectieve interventies LVB. Hierin wordt aanbevolen om 'makkelijke' op korte termijn haalbare leerdoelen af te spreken en aan te sluiten op de fase van motivatie waarin een leerling zich op dat moment bevindt. In het verlengde van deze bevindingen worden enkele aanbevelingen gedaan voor (ontwikkeling van) het praktijkonderwijs op het onderwerp van studie.

Voorwoord

Als docent Consumptieve Technieken met vijftientig jaar praktijkervaring in de horeca en catering is het nog elke dag een uitdaging om de leerlingen actief betrokken te laten zijn bij hun eigen leerdoelen. Wat wil je de leerling leren, is dat ook zijn stip op de horizon? Past dit bij het niveau en uitstroomperspectief van de leerling? Hoe komen ze aan bij de start van de les, zitten ze goed in hun vel en is de thuissituatie oké? Als docent in het praktijkonderwijs maak je duizenden van deze afwegingen per dag. Maar maakt de leerling die ook? Mag ik überhaupt van een leerling in het praktijkonderwijs verwachten dat hij deze afwegingen kan maken? Ik denk het wel! Een praktijkschoolleerling leert door te doen en als docent moet ik mijn didactische repertoire zo afstemmen dat ik bij elke leerling de juiste toon kan raken om hem of haar hierbij te ondersteunen. Dit praktijkonderzoek naar het bevorderen van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij eigen leerdoelen is een essentiële aanvulling op mijn didactisch repertoire, immers zonder instrumenten geen muziek!

Na een studie van drie jaar is dit het afsluitende onderzoek voor mijn studie Master Expertdocent Beroepsonderwijs (MEB). Ik heb deze studie opgepakt om mijn kennis te vergroten op het gebied van adaptief onderwijs en aansluiten bij de praktijk. De laatste twee jaar heb ik elke werkdag profijt gehad van alles wat ik heb geleerd in de MEB. Daar ben ik de docenten van de MEB en mijn collega's en begeleiders van OtH erg dankbaar voor. Ik ben wijzer geworden en mijn wens is dat dit nog lang impact mag hebben op mijn werk!

1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt gestart met een korte schets van de praktijkcontext en het onderwerp van onderzoek, de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling in het praktijkonderwijs (pro) bij persoonlijke leerdoelen. Daarna volgt in hoofdstuk twee een eerste probleemverkenning waarin enkele observaties worden beschreven van leerlingen, docenten en beroepspraktijkvormings-leermeesters van Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs (OtH). Hierin wordt dieper ingegaan op vraagstukken die in de praktijk aan de orde zijn bij leerlingen. Tot besluit van dit hoofdstuk wordt het praktisch belang van mijn onderzoek aangegeven en de uit te voeren onderzoeksactiviteiten. Dit hoofdstuk vormt de opstap voor een literatuurverkenning die inzichten en een theoretisch kader biedt die relevant zijn voor dit praktijkonderzoek. In de daaropvolgende hoofdstukken staan de opzet, uitvoering en bevindingen van het empirische deel van het onderzoek dat in het kader van mijn opleiding MEB is uitgevoerd centraal.

1.1 Praktijkonderwijs in Nederland.

Sinds 1998 valt het praktijkonderwijs (pro) onder het reguliere voorgezet onderwijs (vo). Daarvoor werden deze leerlingen ondergebracht binnen het voorgezet speciaal onderwijs voor moeilijk lerende kinderen (vso-mlk). Het praktijkonderwijs is een bijzondere onderwijssoort in het Nederlandse onderwijsstelsel. Zo zijn er geen eindtermen omschreven waaraan een leerling moet voldoen. Volgens de wet op het voortgezet onderwijs (Wvo) is de kerntaak van het pro het voorbereiden van de leerling naar werk op de huidige én toekomstige arbeidsmarkt (Wvo, 1963 artikel 10f). In 2018 zijn er 29.197 pro-leerlingen ingeschreven (Ministerie OCW, 2019b). Deze leerlingen zijn verspreid over 167 praktijkscholen in Nederland, waarvan 58 scholen onderdeel zijn van een vo-scholengemeenschap (Ministerie OCW, 2019a). Een leerling kiest niet voor het pro, maar wordt vanwege zijn niveau op het pro toegelaten met een toelaatbaarheidsverklaring (TLV). Praktijkscholen bieden voortgezet onderwijs aan jeugdigen die vanwege hun veelal beperkte cognitieve capaciteiten het beste leren in de praktijk en niet (direct) door kunnen stromen van het primair onderwijs (po) naar het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). In het pro wordt de leerling voorbereid op een zo'n zelfstandig mogelijk functioneren in de maatschappij. Om onderwijs 'op maat' aan te kunnen bieden wordt er in het pro gewerkt met een ontwikkelingsperspectiefplan (OPP) zoals vastgelegd in de Wvo (Wvo 1963, artikel 26). Het OPP is leidend als het gaat om het leren van de leerling op school en tijdens de beroepspraktijkvorming (bpv).

1.2 Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs

Oost ter Hout, school voor Praktijkonderwijs (OtH) is gelegen aan het Spaarne in de stad Haarlem. De ruim 240 leerlingen uit een groot gebied in en rondom Haarlem volgen hier praktijkonderwijs. De huidige leeromgeving op OtH is ingericht op basis van de ervaringen van de docenten van OtH. In het schoolplan voor 2020/2024 staat de visie op leren van Oost ter Hout als volgt omschreven:

Wij zorgen voor goed, toekomstgericht en betekenisvol (levensecht) onderwijs, afgestemd op het niveau en de talenten van elke leerling. Wij geven onderwijs op maat vanuit het perspectief van de leerling. Iedere leerling doorloopt een individueel leertraject. Wij sluiten ons onderwijs voortdurend aan op ontwikkelingen in het praktijkonderwijs, op de vraag van de arbeidsmarkt en op onze veranderende samenleving. Wij stimuleren de leerling een eigen verantwoordelijkheid te nemen in gedrag en keuze voor zijn leerproces en onderwijsinhoud (Roemers & Beumer, 2020 p 4).

Het instroomniveau en ook het uitstroomperspectief van de leerlingen op OtH zijn zeer divers. Op OtH zijn er drie uitstroomrichtingen, namelijk: vervolgopleiding, reguliere arbeid met een of meer instrumenten vanuit de participatiewet en arbeidsgerelateerde dagbesteding. Het onderwijs wordt zoveel mogelijk aangeboden binnen de zone van naaste ontwikkeling van de leerling (Vygotsky, 1978). Het lesmateriaal is gedifferentieerd per vak en uitstroomperspectief van de leerling. In de

onderbouw, ‘de eerste en tweede klas’, wordt er op OtH een basislespakket aangeboden met veel aandacht voor praktijklessen.

In bijlage één is, als achtergrondinformatie, een uitwerking gemaakt van het lesprogramma met een uitsplitsing naar leerprofielen. Het leren vindt dan voornamelijk plaats op school en is gericht om het zoveel mogelijk zelfredzaam maken van de leerling. In de bovenbouw kiest de leerling in de derde klas een zo veel mogelijk uitstroom-gerelateerd leerprofiel en start dan met de bpv. OtH biedt leerprofielen aan richting zes bedrijfssectoren. Bij al deze leerprofielen en tijdens de bpv zijn landelijke en branche-erkende certificaten of verklaringen te halen. Deze certificering of verklaringen worden nagestreefd als dit past binnen de mogelijkheden van de leerling.

1.3 De doelgroep

Oost ter Hout bedient Haarlem en een groot gebied daarbuiten van praktijkonderwijs. De doelgroep op OtH is heterogeen. De leerlingen komen uit alle lagen van de samenleving waarbij de lagere sociaal-economische klasse iets meer is vertegenwoordigd. Er is tevens een grote diversiteit aan etnische achtergronden en niveauverschillen. Leerlingen worden aangenomen op OtH als er een TLV is afgegeven. Sinds augustus 2014 zijn de samenwerkingsverbanden voortgezet onderwijs verantwoordelijk voor het afgeven van een TLV. Een pro-leerling heeft een cognitieve beperking. Dat het om beperkingen in de cognitieve vermogens gaat, zien we ook terug in de landelijk vastgestelde toelatingscriteria. Zo moet er onder meer sprake zijn van een IQ tussen de 55 en de 80 en een leerachterstand van drie jaar of meer op twee van de volgende domeinen: inzichtelijk rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spelling. Hiervan moet tenminste een van deze twee domeinen inzichtelijk rekenen of begrijpend lezen zijn (Sectorraad Praktijkonderwijs, 2018). De doelgroep van het pro valt binnen de definitie van licht-verstandelijke beperkingen (LVB). Hierin wordt wel een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met een IQ tussen 50 en 70 en leerlingen die een IQ hebben van 70 tot 85. De laatste groep komt vooral in het praktijkonderwijs terecht als zij minder sociaal zelfredzaam zijn (Woittiez, Eggink, & Ras, 2019). Deze beperkingen liggen onder andere op het terrein van de lagere en hogere orde executieve functies, metacognitie en zelfbeeld (Wit, Moonen, & Douma, 2012). Voorbeelden hiervan zijn: het scheiden van de hoofd- en bijzaken en het zien van verbanden tussen oorzaak en gevolg.

Op sociaal-cognitief terrein kunnen er beperkte vaardigheden zijn zoals het herkennen van eigen emoties en emoties bij anderen. In sociale situaties wordt informatie vaak letterlijk, negatief of sneller als vijandig geïnterpreteerd. Leerlingen met een LVB hebben vaker faalervaringen en de verhoogde kans op een negatief zelfbeeld. Uit de oratie van Moonen (2017) blijkt dat een leerling met een LVB makkelijker positief, maar ook negatief te beïnvloeden is door anderen. De mate waarin hier sprake van is, is per leerling verschillend. Iedere leerling heeft zijn eigen sterke en zwakke kanten en typerende gedragspatronen (Moonen, 2017). Een pro-leerling wordt voorbereid op een zo zelfstandig mogelijk functioneren in de maatschappij én op een functie op de arbeidsmarkt. Volgens de wet op het voortgezet onderwijs ligt deze functie onder het niveau van de huidige entree-opleiding van de kwalificatiestructuur van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) (Wmo, 1963 artikel 10).

1.4 Het ontwikkelingsperspectiefplan

Het leren op school ‘met behulp van leerdoelen’ is vooral gericht op het uitstroomperspectief van de leerling. Buiten leerdoelen op het gebied van praktische en theoretische vaardigheden, worden er ook leerdoelen vastgelegd op cognitief, affectief en sociaal gebied (zie §1.5). Al deze afspraken worden vastgelegd in het individueel ondersteuningsplan (IOP), een wettelijk verplicht onderdeel van het OPP (bijlage 7) (PO-Raad, 2014). Het ontwikkelen van de leerdoelen gebeurt sinds 2012 op OtH op systematische wijze met behulp van het OPP. Het vaststellen van een OPP voor leerlingen van praktijkonderwijs is wettelijk vastgelegd in de Wvo (Wmo, 1963 artikel 26). Met het OPP en de daaraan gekoppelde coaching en gesprekscyclus wordt het op systematische wijze volgen van het leerrendement van de leerling geborgd. Het OPP is een belangrijke pijler om ‘onderwijs op maat’ succesvol aan te bieden op OtH. Het OPP wordt onder andere gevuld met persoonlijke en trajectleerdoelen (zie §1.5). De ontwikkeling van de leerling wordt vastgelegd in het OPP, dat

onderdeel is van het leerlingvolgsysteem (LVS). Een deel van het LVS fungeert ook als rapport en portfolio en kan als zodanig worden ingezien door de leerling zelf, maar ook door ouders/verzorgers. Docenten, bpv-leermeesters, maar ook de leerling zelf kan de persoonlijke en trajectleerdoelen uit het OPP beoordelen in het LVS.

1.5 Persoonlijke leerdoelen en trajectleerdoelen

Zoals hierboven aangegeven worden in het OPP de persoonlijke- en trajectleerdoelen van de leerling geformuleerd. Bij het afspreken van persoonlijke leerdoelen is de leerling de belangrijkste partij. Zijn sociale omgeving, zoals ouders/verzorgers, in- en externe hulpverlening, vak- en bpv-docenten en de mentor hebben hierin een adviserende rol. Het uitgangspunt is dat het halen van een leerdoel binnen een korte periode van ongeveer drie maanden bereikbaar moeten zijn. Deze leerdoelen zijn vaak onderdeel van het uiteindelijke uitstroomperspectief van de leerling. Het stellen van makkelijke en op korte termijn haalbare doelen werkt motiverend bij leerlingen met een LVB (Wit et al., 2012). Ook kan een leerling het overzicht behouden doordat de resultaten per OPP-periode worden geëvalueerd. Een leerdoel dat in het OPP wordt vastgelegd, wordt tijdens de coaching en gesprekscyclus beoordeeld. Als het leerdoel is gehaald kan een leerdoel worden afgerond. Een leerdoel kan ook worden doorgeschoven naar de volgende OPP-periode. Dit is het geval als een leerdoel nog niet is gehaald of als een leerling het resultaat nog wil verbeteren. De beoordeling vindt plaats met behulp van een schaal van vijf sterren, waarbij een ster staat voor onvoldoende, twee sterren voor matig, drie sterren voor voldoende, vier sterren voor goed en vijf sterren voor uitstekend.

Persoonlijke leerdoelen hebben ook vaak betrekking op cognitieve, affectieve en sociale aspecten van de leerling. Een persoonlijk leerdoel kan dus gekoppeld zijn aan een vak zoals Nederlands, rekenen, houtbewerken of algemene techniek, maar dit hoeft niet. Een voorbeeld: een leerling heeft een gedragsprobleem, hij is brutaal tegen docenten en medeleerlingen. Zijn leerdoel is het leren gebruiken van de stop, denk, doe-hulpstrategie zodat hij meer controle kan ontwikkelen op zijn gedrag. De docenten coachen hem wel bij het bereiken van zijn leerdoel, maar dit is vakoverstijgend.

Trajectleerdoelen zijn altijd gekoppeld aan een vak. Elk vak op OtH heeft een eigen leerlijn. Deze leerlijnen zijn gekoppeld aan het Curriculum-PrO (Platform Praktijkonderwijs, 2016) en Passende Perspectieven Praktijkonderwijs van Stichting Leerplan Ontwikkeling (Haandriksman & Van der Laan, 2015). In het rapport Passende Perspectieven Praktijkonderwijs zijn vijf uitstroomniveaus opgenomen waaraan leerdoelen zijn gekoppeld. Dit is voor een deel per vak overgenomen op OtH. Op elk niveau is er voor Nederlands en rekenen een passende lesmethode, zodat er individueel en gedifferentieerd op het niveau van de leerling een leertraject met trajectdoelen kan worden opgesteld in het OPP. Er zijn ook klassikale trajecten voor bijvoorbeeld het vak burgerschap. Voor de praktijkvakken zijn de leertrajecten wel vaak voor alle leerlingen gelijk. Er wordt dan gedifferentieerd door meer en minder moeilijke trajectleerdoelen (competenties) aan elke individuele leerling te koppelen in het OPP en aan de tijd die een leerling aan een opdracht kan besteden. Deze competentiedoelen zijn ook omschreven in de Passende Perspectieve Praktijkonderwijs (Haandriksman & Van der Laan, 2015). Een voorbeeld van aan het vak Horeca gekoppelde, op uitstroomniveau gedifferentieerde trajectdoelen voor leerjaar twee, staat in bijlage twee. Hierin zie je een veelvoud aan trajectdoelen die in de laatste kolom gedifferentieerd worden op uitstroomniveau A, B en C niveau. Uitstroomniveau A is vervolgopleiding, B is reguliere arbeid met een of meer instrumenten vanuit de participatiewet, en C is arbeidsgerelateerde dagbesteding.

2 Probleemverkenning

Het succesvol zijn van de leerling in het halen van leerdoelen is een belangrijke pijler als het gaat om het verbeteren van het studierendement van de leerling. “Wanneer werkelijk leerlingen eigen doelen mogen opstellen in relatie met hun mogelijkheden en talenten, zal er meer aandacht moeten komen voor het stukje eigenaarschap” (Beumer, 2020, p. 18). Dit is een conclusie en aandachtspunt uit het ProZO!-rapport dat gemaakt is naar aanleiding van de ProZO! enquête op OtH in het schooljaar 2019/2020. Het ProZO! is het kwaliteitszorgsysteem van, voor en door het praktijkonderwijs ontwikkeld in de Sectorraad Praktijkonderwijs (Sectorraad Praktijkonderwijs, 2009). Voor leerlingen, ouders, schoolteam en stagebedrijven zijn er vragenlijsten ontwikkeld. OtH kan de resultaten intern vergelijken (bijvoorbeeld tussen klassen), maar er is ook een landelijke vergelijking mogelijk. Het verbeteren van de resultaten van de gestelde leerdoelen is ook opgenomen in het OtH schoolplan 2020-2024.

Ons onderwijsaanbod is er op gericht om leerlingen zo toe te rusten dat zij zelfstandig en zelfredzaam kunnen functioneren in de maatschappij en dat zij er in slagen om een arbeidsplek te verwerven, te behouden en/of naar een vervolgopleiding kunnen gaan. Om dit te bereiken zal de leerling steeds meer in staat zijn zijn eigen leerdoelen op te stellen, waardoor ook de motivatie en zelfstandigheid van de leerling vergroot gaat worden (Roemers & Beumer, 2020, p. 9).

In paragraaf 2.1 worden de eerste bevindingen uit persoonlijke observaties en verkennende gesprekken met twee OtH-docenten waarvan een AVO- en een praktijkvak docent, over (het ontbreken van) actieve betrokkenheid bij bovenbouwleerlingen zelf bij hun eigen leerdoelen verder omschreven. Deze verkenning is een eerste stap om inzicht te verschaffen in dit vraagstuk. Ter voorbereiding van het onderzoek in deze masterthesis zijn er daarnaast verkennende gesprekken gevoerd met vier bovenbouwleerlingen in het profiel Horeca & Voeding en twee ervaren bpv-leermeesters. De bevindingen uit deze gesprekken zijn in paragraaf 2.2 en 2.3 beschreven.

2.1 Verkenning: observaties van de docenten van OtH

Sinds de invoering van het OPP op OtH worden er leerdoelen afgesproken met de leerling. Ondanks dat de leerling het leerdoel zelf formuleert (§1.5), lijkt de actieve betrokkenheid van de leerling om met het leerdoel aan de slag te gaan laag. Docenten ervaren dat vooral de betrokkenheid bij AVO-leerdoelen lastig te realiseren is. Leerlingen lijken weinig te begrijpen van het meetsysteem van de gestandaardiseerde referentietoetsing voor Nederlands en rekenen. De toetsen Nederlands zijn opgedeeld in de aspecten: begrijpen, evalueren, interpreteren, opzoeken, techniek en woordenschat. Dit is volgens docenten al snel nietszeggend voor de leerling. Leerdoelen op dit gebied zijn in het verlengde hiervan dan ook lastig begrijpelijk te formuleren en te onthouden. In de bovenbouw lijkt de motivatie om aan leerdoelen te werken tijdens de AVO-lessen beter dan in de onderbouw. Vooral als een leerling wil doorstromen naar het mbo is er, volgens de docenten, meer motivatie om het taal- en rekenniveau te verbeteren. Met het onthouden van leerdoelen die betrekking hebben op een praktijkvak gaat het vaak iets beter. Een leerling die wil werken aan het verbeteren van zijn snijtechnieken tijdens de kookles, denkt daar meestal aan als er in deze les gesneden moet worden en vraagt dan hulp bij de docent. Veelvuldig zijn ook complexe zaken zoals een moeilijke privé situatie of sociale druk een oorzaak die het werken aan leerdoelen in de weg staan. Voorbeelden hiervan zijn: relatie- of financiële problemen in de thuissituatie. Of ontkenning van de beperking van de leerling door de ouders en het daardoor te hoge verwachtingspatroon waaraan de leerling denkt niet te kunnen voldoen en meer recent ook trauma's uit het verleden van leerlingen met een statushouderachtergrond. Deze zaken moet eerst aangepakt worden voordat de leerling weer in de 'leerstand' komt op school. Er wordt schoolbreed veel tijd en aandacht besteed aan het formuleren, bespreken en beoordelen van de leerdoelen van de heterogene groep leerlingen die aan het pro deelneemt. Er is een verschil te onderkennen in leerdoelen tussen doelgroepen (§1.5). Enige voorbeelden: een eerste klas leerling wil zijn rekenen verbeteren maar dit lukt niet. Tijdens het OPP-gesprek én uit de leerlingbespreking blijkt dat deze leerling vooral gezellig kletst met zijn vriend die naast hem in de klas zit. Het leerdoel kan dan zijn, 'spreek met je docent een plek af in de klas waar je je rustig kan werken' zodat hij zich beter

kan concentreren en de resultaten van de rekenopdrachten ook beter worden. Een leerling met uitstroomprofiel arbeidsmatige dagbesteding kan een leerdoel hebben als: 'het niet vergeten om een lunch mee te nemen naar school' of 'elke dag een gesprekje aan te gaan met een klasgenoot' om zijn sociale vaardigheden te verbeteren.

Uit persoonlijke observaties valt op te maken dat de leerlingen in de onderbouw en leerlingen uit de bovenbouw met uitstroomprofiel arbeidsmatige dagbesteding vaak niet aan de slag gaan in de les met de in het OPP vastgelegde leerdoelen. De leerling koppelt zijn leerdoel niet automatisch aan een taak of opdracht tijdens de les. Bij aanvang van de les worden de trajectleerdoelen van de les direct besproken. Persoonlijke leerdoelen worden meestal niet direct besproken. Een reden kan zijn dat deze doelen niet gelden voor deze lessituaties of omdat het veelvoud aan leerdoelen van alle leerlingen in de klas de les onoverzichtelijk maakt. Ook kan een leerdoel zo persoonlijk zijn dat de docent dit op een geschikt tijdstip met de leerling bespreekt. Bijvoorbeeld het gebruik van deodorant of het dragen van schone kleding door de leerling. Ook valt het op dat tijdens coachings- en OPP-gesprekken een leerling zijn leerdoelen vaak niet kan benoemen. In het LVS zijn de leerdoelen van de leerling wel te zien, maar het raadplegen van dit systeem vergt veel tijd als je alle persoonlijke leerdoelen van alle leerlingen in de klas bij elke les wil bekijken. Enkele bovenbouwdocenten geven aan dat een leerling alleen aan een persoonlijk leerdoel werkt tijdens een praktijkvakles als een docent hier expliciet naar vraagt. Vaak is het dan ad-hoc mogelijk om aan dit leerdoel te werken en wordt het leerdoel in een passende opdracht geplaatst. Een voorbeeld mag dit illustreren.

Bij aanvang van een kookles vraagt de docent naar de ervaringen van de leerlingen die in de horeca een bpv plaats hebben. De docent vraagt expliciet of er leerdoelen zijn die zij nog niet onder-de-knie hebben. De leerlingen halen hun schouders op. Bij het doorvragen blijken er toch echt wel bpv leerdoelen te zijn die nog niet zijn gehaald, bijvoorbeeld: het klontvrij maken van een beslag, het schoonmaken van een mango, het instellen van de oven of het verkleinen of vergroten van de hoeveelheid ingrediënten van een recept. De docent vraagt waarom ze dit niet aangeven tijdens de les zodat er op school aan gewerkt kan worden. De leerlingen geven aan dat zij niet uit zichzelf het verband zien tussen bpv-leerdoelen en school als ondersteuning hiervan. De docent past zijn jaarplanning voor de volgende les aan om aan deze bpv-leerdoelen te werken.

Tijdens de OPP-gesprekken, waarbij de mentor met de leerling, zijn ouders en soms ook de stagedocent en externe begeleiding aanwezig zijn, komt het voor dat de leerling zijn eigen leerdoelen pas kan vertellen als ze op het digibord vanuit de LVS-app worden geprojecteerd. Dan blijkt het zo te zijn dat de leerling de hele voorafgaande periode niet bewust met de leerdoelen aan de slag is geweest. Uit verkennende gesprekken met een praktijkvak- en AVO-coördinator van OtH op school blijkt dat persoonlijke leerdoelen van de leerling vaak ondergeschikt zijn aan trajectleerdoelen van de vakdocent. Bij de vakken Nederlands en rekenen volgen de leerlingen in de onder- en bovenbouw het op hun niveau aangepaste lesmateriaal en lesmethode met de daaraan gekoppelde trajectdoelen. Dit valt niet altijd samen met de afgesproken persoonlijke leerdoelen in het OPP. Oorzaak kan zijn dat de mentor niet altijd de kennis in huis heeft om voor een ander vak een persoonlijk leerdoel goed te formuleren. Het kan ook zijn dat een leerling tijdens het OPP-gesprek aan een leerdoel wil werken dat op dit moment nog niet passend is voor zijn niveau. Bijvoorbeeld: het beheersen van de tafels met rekenen is belangrijk als je het rekenen met breuken goed onder-de-knie wil krijgen, dit staat niet los van elkaar. Je kan dus eigenlijk nog geen persoonlijk leerdoel over rekenen met breuken afspreken als de leerling nog niet alle tafels beheerst. Toch kan er een legitieme reden zijn om dit soort leerdoelen op te nemen in het OPP. Een leerling mag dan met een rekenmachine werken en krijgt hierdoor weer meer motivatie om zich in te zetten voor het vak rekenen. Vanaf groep drie in het primair onderwijs tot klas drie op het pro bezig zijn de tafels onder-de-knie te krijgen, werkt zeker niet motiverend. Het tegenovergestelde is ook het geval, de leerling herhaalt vaak lesstof die hij al wel beheerst volgens de instaptoets. Hier gaat veel tijd mee verloren die gebruikt kan worden om aan betekenisvolle (levensechte) leerdoelen te werken.

De afspraak is dat er alleen betekenisvolle leerdoelen worden vastgelegd (Roemers & Beumer, 2020). In de praktijk blijkt dit niet altijd het geval. Zoals in paragraaf 1.5 al beschreven zijn er meer partijen dan de leerling alleen, die tijdens het OPP-gesprek de leerdoelen ontwikkelen. Druk van vooral ouders kan ervoor zorgen dat een leerling akkoord gaat met een leerdoel dat niet betekenisvol voor hem is. Vanuit het mentorenoverleg komt naar voren dat ouders tijdens het OPP-gesprek ‘tegen beter weten in’ hoge taal- of rekendoelen hebben afgesproken voor de leerling, een leerling beaamt op zo’n moment dit doel om de ouders niet af te vallen. Het beheersen van de Nederlandse taal en het rekenen is van zo een grote maatschappelijk waarde dat ouders dit niet los kunnen of willen laten. Ondanks de lage testcores hopen ouders dat er nog wonderen verricht kunnen worden op dit gebied. Ook het doorstromen naar het mbo wordt gezien als de ‘heilige graal’. Mentoren kunnen dit, ondanks het geven van duidelijk advies naar aanleiding van de testcores, niet altijd voorkomen. Voor ouders is het soms ook een ‘rouwproces’ waarbij ze er langzaam achter komen dat hun kind geen boekenwurm of rekenwonder is, maar dat de kwaliteiten van de leerling op een ander vlak liggen.

Voor de praktijkvakken is het probleem minder, maar soms vergelijkbaar. Dit is dan vaak in het kader van branchegerichte certificering, waar een leerling ook aan een bepaalde standaard moet voldoen om het certificaat te halen. Het VCA-certificaat is hier een goed voorbeeld van, dit certificaat heeft een leerling nodig als hij op een bouwplaats wil gaan werken. Het is zeer lastig voor een pro-leerling om dit certificaat te halen omdat er zeer veel theoretische kennis voor nodig is. Een ander voorbeeld: het is ook lastig om betekenisvolle opdrachten voor de leerdoelen en trajectdoelen te ontwikkelen als er eerst veel moet worden geoefend op de basisvaardigheden. Je kan een leerling geen kast laten maken voordat hij het maken van een houtverbinding en het juiste gebruik van de materialen en gereedschappen onder-de-knie heeft. Niet elke leerling heeft in eerste instantie het (doorzettings) vermogen om deze basisvaardigheden te beheersen.

2.2 Verkenning: observaties van de leerlingen van OtH

Voor de interviews met leerlingen is gekozen voor de bovenbouwleerlingen in het profiel Horeca & Voeding. Deze keuze is gemaakt omdat een bovenbouwleerling al minimaal twee jaar werkt met het ontwikkelen van leerdoelen voor het OPP. Ook is er vanuit het team en bpv-leermeester behoefte aan meer kennis op dit gebied van deze doelgroep. De gespreksvorm was een open interview dat plaats vond tijdens mentortijd in het klaslokaal. Het doel van het gesprek was vooral om in een informele sfeer kennis te verzamelen over de (actieve) betrokkenheid en beleving van de leerling bij zijn eigen leerdoelen.

Na een verkennend gesprek met twee bovenbouwleerlingen blijkt dat zij meer gemotiveerd raakten om aan leerdoelen te werken naarmate het einde van hun schoolperiode op OtH dichterbij komt. Als een leerling in de vierde en vijfde klas komt, gaan de uitstroommogelijkheden een grote rol spelen in de begeleiding van de leerling. De leerling heeft inmiddels drie dagen bpv en school wordt vaak minder de verbindende factor in hun leven. Ook vindt er door de drie dagen bpv een snelle ontwikkeling van hun professionele identiteit plaats, zo kan aan hun verhalen worden afgelezen. Dit zorgt ervoor dat de leerling meer gericht aan de slag gaat met leerdoelen om zijn gewenste uitstroom te bereiken. Een voorbeeld: een leerling heeft na drie verschillende bpv-trajecten ontdekt dat hij zijn toekomst ziet als medewerker in een zorginstelling. Om dit te bereiken wil hij na OtH de mbo-entree-opleiding Zorg en Welzijn gaan doen. Hiervoor moet zijn niveau van Nederlands nog worden verbeterd. Een andere leerling heeft een passie voor het werken in de keuken van een restaurant. Zijn huidige bpv-leermeester wil hem een BBL-leerovereenkomst aanbieden. De bpv-leermeester vindt dat de leerling nog wel zijn snijtechnieken moet verbeteren. Tijdens zijn bpv is hij vooral bezig met de voorbereidende werkzaamheden (mise-en-place) en het ontbreekt hem nog aan voldoende vaardigheden en snelheid. Beide leerlingen ontwikkelen hun eigen leerdoelen vanuit de bpv gericht op hun uitstroomperspectief. De motivatie om aan dit type persoonlijke leerdoelen te werken is hoog.

Op de twee dagen school krijgen deze leerlingen nog vier blokken les (bijlage 1). In een blokkur wordt er Nederlands, rekenen en burgerschap gegeven. Dan zijn er nog twee blokken gevuld met praktijklessen in hun profiel en het laatste blokkur is er de keuze tussen AVO- of LO-lessen. Tijdens

deze lessen gaat een leerling vooral aan de slag met de trajectdoelen van het vak. Deze trajectdoelen worden door de geïnterviewde leerlingen wel als zinvol ervaren, maar niet altijd als betekenisvol. Zinvol, want inmiddels zijn ze zich ervan bewust dat het onderhouden en verbeteren van hun Nederlands- en rekenniveau belangrijk is om zelfredzaam te zijn in de toekomst. Niet direct betekenisvol, want de prioriteit ligt vaak bij het hier-en-nu in de belevingswereld van de leerling. Als een leerling tijdens de Horeca-les bijvoorbeeld moet werken aan trajectdoelen over samenwerken en overleggen tijdens het maken van een menu, wordt dit als minder zinvol ervaren. De geïnterviewde leerlingen geven aan dat een lessituatie op school anders is dan tijdens de bpv: 'op school is het niet echt'. De leerlingen vinden het tegelijkertijd ook lastig om aan te geven wat beter zou moeten tijdens de lessen op school zodat ze meer actief betrokken zouden zijn bij de trajectleerdoelen.

2.3 Verkenning: observaties van bpv-leermeesters

Om een eerste indruk te krijgen van de mening van bpv-leermeesters over hoe er tijdens de bpv wordt omgegaan met persoonlijke leerdoelen, hebben er twee verkennende gesprekken plaatsgevonden. In bijlage vier staat het gebruikte interviewprotocol beschreven.

Het eerste gesprek vond plaats met de bpv-leermeester van Basisschool De Kring uit Haarlem. Een leerling heeft daar een bpv-plek als klassenassistent bij groep één en twee. Voor een indruk van zijn leerdoelen staat in het kader een stukje uit het bpv-verslag van de stagedocent. De balkjes zijn namen die in verband met de privacy zwart zijn gemaakt. De afkorting SD staat voor stagedocent.

....Samen met mevr. ██████, die in het kader van haar studie mee ging op stagebezoek, bij ██████ op zijn stageplek geweest. Hij doet het redelijk maar er zijn wel een paar punten van aandacht. Bijvoorbeeld op tijd komen, leren om niet 'een van de kinderen' te zijn, maar er soms ook boven te staan, niet met kinderen stoeien, op schoot nemen of vastpakken. Luisteren naar opdrachten en die daarna volledig uitvoeren. Vragen om opdrachten en vragen stellen als je met iets bezig bent, maar je weet niet hoe je verder moet. Elke dag een lunchpakket meenemen zodat je geen trek krijgt en je concentratie verliest (SD, eigen communicatie 20 februari 2020).

De leermeester geeft aan dat ze veel werk heeft aan het aanleren van deze competenties (leerdoelen). De leerling begrijpt vaak, aldus de bpv-leermeester, niet goed waarom deze competenties zo belangrijk zijn en de uitleg hiervan is hij vaak een dag later alweer vergeten. De leermeester geeft aan dat het alleen mondeling doornemen van de leerdoelen onvoldoende kan zijn voor de leerling om de leerdoelen te onthouden. De leerling is wel goed te corrigeren en het veel herhalen van deze leerdoelen heeft een goed effect. De regelmatige coaching- en beoordelingsgesprekken met de stagedocent zijn waardevol volgens de leermeester, omdat dit een afgesproken 'officieel' moment is waarop de leerling moet nadenken over zijn eigen vorderingen. Dit blijft dan beter in zijn geheugen hangen volgens de leermeester.

Het tweede gesprek vond plaats met de bpv-leermeester van het Crowne Plaza Hotel te Hoofddorp. In het kader van een beoordeling van de leerling werd er heel duidelijk ingegaan op de leerdoelen. In het beoordelingsformulier (bijlage 3) worden vooral de basale arbeidsvaardigheden beoordeeld. Het beoordelingsformulier is gebaseerd op de aan te leren competenties uit het Curriculum-PrO voor het praktijkonderwijs (Platform Praktijkonderwijs, 2016). Deze vaardigheden worden omgezet in persoonlijke leerdoelen die passend zijn voor de situatie van deze leerling. In het onderstaande kader een stukje uit het bpv-verslag dat dit goed weergeeft.

....██████ is een jongen die WIL leren. Hij kan soms wat star en eigenwijs overkomen. Op een goede manier kan de bpv-begeleider dat de kop in drukken. ██████ is een jongen die als je hem een vinger geeft de hele hand te pakken heeft. Dat wil hij, maar die kans krijgt hij niet. De bpv-begeleiders zijn heel duidelijk naar ██████ toe. Dat heeft ██████ ook nodig nu, maar dat heeft hij ook nog nodig als hij 40 jaar oud is. Belangrijk is dat de stageplek gestructureerd en duidelijk is tegenover ██████ en dat ██████ in zijn waarde wordt gelaten. Punt voor ██████

om op te letten: persoonlijke hygiëne. Afspraak is dat [REDACTED] onder zijn schone werkblouse elke stagedag een schoon T-shirt aantrekt, nadat hij 's ochtends uit de douche gestapt is. [REDACTED] herhaalt de afspraak. De bpv-begeleider maakt hem duidelijk dat erg zweten gewoon lastig is. Alle mensen zijn verschillend en hebben verschillende lijven. De een zweet nu eenmaal meer dan de ander. Geeft niks! Enige nadeel; Je moet er wat mee. [REDACTED] zegt het te begrijpen en herhaalt wederom de afspraak. Leerdoelen: persoonlijke hygiëne verbeteren, gasten verbaal aandacht geven. bijv. Heeft het gesmaakt? Goedemorgen etc. en 'niet drammen', dit leerdoel blijft staan (SD, eigen communicatie 20 februari 2020).

Deze leermeester begrijpt zeer goed dat hij met een leerling te maken heeft die een beperking heeft. Deze leerling heeft uitstroomperspectief arbeidsmatige dagbesteding. De leermeester is van mening dat deze leerling vooral leert door het veel herhalen van de vaardigheden tijdens de bpv. Volgens de leermeester zal het op school oefenen van deze leerdoelen minder succesvol zijn, omdat deze leerling het verband tussen school en de bpv-plek moeilijk kan maken. School is immers geen hotel en deze leerling moet de competenties (leerdoelen) echt aangeleerd krijgen op de plek waar hij deze vaardigheden moet uitvoeren. De leermeester is wel van mening dat het regelmatig overleg met leerling en stagedocent belangrijk is om de relevantie van de leerdoelen in beeld te houden bij de leerling. De leermeester vindt het vooral belangrijk om ter plekke succesvolle en minder succesvolle acties van de leerling te benoemen, zodat hij het compliment of de terechtwijzing direct kan koppelen aan de werkzaamheden die hij heeft gedaan.

2.4 Voorgenomen onderzoeksactiviteiten en doel van het onderzoek

Uit de verkennende gesprekken met docenten en bpv-begeleiders blijkt dat zij weinig eigenaarschap ervaren van de leerling bij zijn eigen leerdoelen. Docenten ervaren dat in de praktijk de leerdoelen vaak niet leven bij de leerling tijdens de les. Tijdens de les gaat een leerling niet of nauwelijks met zijn leerdoelen aan de slag. Of dit te maken heeft met de manier van begeleiding of met de leerbeperkingen van de leerling is volgens hen onduidelijk. Onduidelijk is ook of docenten de werkwijze op OtH op een uniforme wijze vormgeven.

Het doel van mijn masterthesis is om via een beschrijvend en exploratief onderzoek, bouwstenen te verzamelen voor het ontwikkelen van een methodiek die helpt de bovenbouwleerlingen van Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs meer actief betrokken te laten zijn bij de uitvoering van hun persoonlijke leerdoelen uit het OPP. Voor dit onderzoek ligt de focus op de actieve betrokkenheid van de pro-leerling bij de persoonlijke leerdoelen, omdat dit vanuit de verkennende gesprekken als meest belangrijkste verbeterpunt naar voren is gekomen. Het onderzoek spitst zich toe op wat docenten en mentoren van OtH kunnen doen om de ontwikkeling, omschrijving en de actieve betrokkenheid van de leerling bij zijn eigen leerdoel te verbeteren. De volgende onderzoeksactiviteiten zijn voorzien:

- Om een goed beeld te vormen over wat er al bekend is op dit gebied vindt er eerst een literatuuronderzoek plaats naar effectieve interventies met betrekking tot het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling met een LVB en de pro-leerling in het bijzonder.
- Om na te gaan wat de huidige werkwijze op OtH is, wordt op basis van instellingsdocumenten de huidige werkwijze voor mentoren en docenten op OtH beschreven met betrekking tot de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen (persoonlijke) leerdoelen en de doelrealisatie ervan.
- Ten aanzien van de beschreven huidige werkwijze op OtH wordt bij bovenbouwdocenten onderzocht of er uniformiteit en succes valt aan te tonen in de begeleiding van de leerlingen.
- Er wordt binnen het praktijkonderwijs op landelijk niveau nagegaan of er succesvolle voorbeelden van methodieken zijn die zich richten op de actieve betrokkenheid van pro-leerlingen bij hun leerdoelrealisatie. Wat zijn de kenmerken, effecten en ervaringen bij invoering van deze methodieken?
- Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de bevindingen uit literatuuronderzoek, de beschreven methodieken van andere scholen voor praktijkonderwijs en de huidige in gebruik

zijnde werkwijze op OtH? En welke aanbevelingen kunnen we in het verlengde van deze bevindingen doen om de werkwijze op OtH te optimaliseren?

Na de uitgebreide probleemverkenning vanuit verschillende perspectieven is de eerstvolgende onderzoeksactiviteit de literatuurverkenning en het theoretisch kader voor het praktijkonderzoek.

3 Literatuurverkenning en theoretisch kader

Tijdens de deskresearch naar (onderzoeks)publicaties passend bij de voorlopige onderzoeksvraag bleek dat er weinig onderzoek is gedaan naar het onderzoeksthema als we de focus specifiek richten op de doelgroep, te weten leerlingen van het praktijkonderwijs. Navraag bij Nederlandse experts via het landelijk kenniscentrum LVB bevestigde deze indruk. Ook vanuit deze organisatie werd daarom het belang onderstreept om het voorgenomen onderzoek te richten op een veldverkenning. In dit hoofdstuk vatten we de in omvang beperkte hoeveelheid onderzoek op het terrein van onderzoek samen. De focus was gericht op literatuurstudie naar succesvolle, effectieve interventies met betrekking tot (het verbeteren van) de actieve betrokkenheid van pro-leerlingen c.q. leerlingen met een LVB bij realisatie van hun persoonlijke leerdoelen. Gezocht is in de database ERIC en Google Scholar met (een combinatie van) begrippen in zowel de Nederlandse als de Engelse taal, waaronder: LVB, intellectual and developmental disabilities, self-regulated learning, active learning, goal setting, leerdoelrealisatie, motivatie, begeleidingsmodellen, praktijkonderwijs, secondary education, en effectieve interventies/evidence-based interventions. De combinatie van trefwoorden met de doelgroep leerlingen (praktijkonderwijs, licht-verstandelijke beperking) is verantwoordelijk voor de beperkte vangst aan publicaties.

Volgens Ryan en Deci (2000) is een leerling gemotiveerd om eigenaar te zijn van zijn eigen leerproces als het geleerde betekenisvol is. Een leerling met een LVB heeft moeite het contextualiseren van kennis. De transfer van aangeleerde kennis naar verschillende situaties vindt moeilijk plaats buiten de gestructureerde trainingssituatie. Het concreet maken van wat er geleerd moet worden is van essentieel belang. Dit kan door aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerling. Het laten leren door vooral zelf te ervaren in de context of in een simulatie hiervan sluit aan bij de interesses en oplossingen die een leerling zelf aandraagt (Wit et al., 2012). Het opstellen van makkelijke en op korte termijn haalbare leerdoelen vergroot hierbij de motivatie en het zelfvertrouwen van een leerling met een LVB (Douma et al., 2018). Juist ook voor de doelgroep van deze studie is ondersteuning vanuit de sociale context van de leerling essentieel om eigenaarschap over het leerproces te verbeteren (Woude, 2014; Moonen et al., 2018). Vooral ouders met een migratieachtergrond en weinig opleiding staan vaker buitenspel (Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007).

Dit zijn enkele kernpunten uit de literatuur toegepast op de doelgroep van studie. Zouden we doelgroepkenmerken niet toevoegen dan blijkt de kennisbasis aanzienlijk en zeer gedetailleerd voor 'self-regulated learning models' en het effectiviteitsonderzoek hiernaar. Helaas zijn deze bevindingen voor onze studie niet bruikbaar, juist vanwege de kenmerken van deze leerlingen die samenhangen met hun licht-verstandelijke beperking (Kang, 2010). Voor een uitgebreide bespreking wordt er verwezen naar Bouck en Bone (Bouck & Bone, 2018) die de recente onderzoeksliteratuur samenvatten voor leerlingen met een verstandelijke beperking, met name ook toegespitst op het stellen van doelen (verschillende typen doelen en kenmerken als proximity, difficulty en specificity). Er is als gezegd weinig onderzoek gedaan of zelfregulatiemodellen succesvol zijn bij leerlingen met een LVB. Uit een meta-analyse van Burke (2018) blijkt dat het verbeteren van zelfregulerende vaardigheden van de leerling door het gebruik van het Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000) wel positieve resultaten oplevert bij het stellen en behalen van leerdoelen bij deze doelgroep (Burke e.a., 2018; Shogren e.a., 2019). In dit model wordt in drie fasen omschreven hoe een leerling zijn doel kan bereiken (zie bijlage 11). In de eerste fase wordt een doel gesteld, in de tweede fase wordt er een actie bepaald om het doel te bereiken en in de derde fase wordt er geëvalueerd of het doel is gehaald of dat dit aangepast moet worden. Het model is uitgewerkt naar het type vragen die voor leerlingen actueel zijn in de verschillende fasen en onderdelen daarvan, als ook naar doelen en ondersteunend handelen vanuit de docent. Dit model heeft overeenkomsten met het model van Zimmerman (2016) waarin een 'forethought', 'performance' en 'self-reflection phase' zijn beschreven en een verdieping is aangebracht als groeimodel van de 'onhandige' naar de 'vaardige' leerling (Zimmerman, 2016).

Relevant voor ons onderwerp en de doelgroep zijn ook de vijf fasen van motivatie voor verandering waarin een leerling zich kan bevinden die Prochaska & DiClemente (1983) beschrijven en die De Wit, Moonen en Douma noemen in 'Richtlijnen Effectieve Interventies LVB. Respectievelijk

‘precontemplation’, ‘contemplation’, ‘preparation’, ‘action’ en ‘maintenance’, om een leerling met een LVB te motiveren wordt aanbevolen om aan te sluiten bij de fase van motivatie voor verandering waarin een leerling zich op dat moment bevindt (Wit, Moonen, & Douma, 2012). De hoeveelheid informatie moet weloverwogen worden aangeboden. Anders schept dit problemen met het afwegen van het belang, de verwerking van deze informatie en het stellen van prioriteiten hoe met deze informatie moet worden omgegaan (Willner, Bailey, Dymond, & Parry, 2010).

Nederlands onderzoek dat is uitgevoerd met betrekking tot (het verbeteren en de effecten van) actieve betrokkenheid van leerlingen met een licht-verstandelijke beperking bij de realisatie van persoonlijke leerdoelen in het praktijkonderwijs is niet gevonden, en, in het verlengde hiervan, ook geen studies naar effecten. Navraag bij het landelijk kenniscentrum LVB leerde dat dergelijk onderzoek ook daar niet bekend is. Ook konden geen Nederlandse auteurs of publicaties worden genoemd die betrekking hebben op trainingsprogramma’s die voor deze doelgroep in de context van het praktijkonderwijs kunnen worden ingezet of in ontwikkeling zijn.

Buiten Nederland is er via onderzoek wel effectiviteit met betrekking tot zelfregulatie-interventies bij onze doelgroep vastgesteld, zij het dat de oogst aan publicaties op dit terrein mager is. Met het Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) zijn resultaten geboekt in een lokale maar ook in een state-wide setting in de Verenigde Staten en in Noorwegen (Burke, Shogren, Antosh, LaPlante, & Masterson, 2019; Burke, Shogren, Raley, et al., 2019; Garrels, 2019). Uit het onderzoek van Shogren et al. (2019) naar de state-wide invoering van het SDLMI bleek na een jaar dat leerlingen beoogde onderwijsdoelen bereiken en dat zelf-determinerende vaardigheden verbeteren op het gebied van de wil en inzet om te leren. Onderzoek van Garrels (2019) naar de inzet van SDLMI om de leerdoelrealisatie van een leerling met een LVB te verbeteren in het lees- en schrijfdomein suggereert dat een relevant, zelfgekozen leerdoel binnen dit domein met begeleiding kan worden bereikt. De leerling kan een actieplan volgen dat kan helpen dit zelfgekozen leerdoel te bereiken (Garrels, 2019).

Samengevat kan worden gesteld dat de literatuurstudie naar methodieken op ons terrein van onderzoek en voor onze doelgroep als ook naar de werkzaamheid en effectiviteit van deze methodieken in Nederland geen publicaties heeft opgeleverd. Alleen implementatie van het SDLMI in de Verenigde Staten en Noorwegen melden impact en positieve effecten, zij het dat het aantal studies beperkt is, net als het aantal c.q. type leerdoelen dat is onderzocht. Dit is een opmerkelijke bevinding omdat in het onderwijs en de praktijk van hulpverlening gericht op onze doelgroep, zo bleek ook uit contact met het landelijk kenniscentrum LVB, veel aandacht is voor het bevorderen van zelfregulatie. Consequentie van deze constatering is echter wel dat input vanuit de literatuur voor beantwoording van een deel van de onderzoeksvragen daarmee evenzeer beperkt is, net als de benuttingsmogelijkheid van resultaten van het literatuuronderzoek (operationalisering van begrippen, bouwstenen van methodieken, onderzoeksinstrumenten e.d.) voor het ontwerpen van de vragenlijst.

Tegen deze achtergrond is aanvullend literatuur over effectieve interventies/methodieken bestudeerd, met name om relevante kenmerken voor bevraging hieruit te destilleren voor de ontwikkeling van de vragenlijst. Er is hierbij met name gebruikgemaakt van de website van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) dat de databank effectieve jeugdinterventies beheert die 231 programma’s omvat voor hulp bij opgroeien en opvoeden. Deze programma’s zijn door een onafhankelijke erkenningscommissie beoordeeld. Voor ons onderzoek hebben we gebruik gemaakt van het Werkblad beschrijving interventie en de handleiding bij dit werkblad (Nederlands Jeugdinstituut, 2020). Zij bevatten een geaccepteerde beschrijving van de term interventie/methodiek als planmatige en doelgerichte aanpak en noemen kernaspecten die bij de beschrijving van methodieken aandacht behoeven ook vanuit het oogpunt van de beoordeling van hun effectiviteit.

- Deze aspecten omvatten: een beschrijving van de methodiek naar doelgroep, doel en aanpak (opzet en inhoud);
- een beschrijving van de uitvoering (materialen, competenties uitvoerders, randvoorwaarden, implementatie, kwaliteitsbewaking);
- een beschrijving van de onderbouwing (theorie van het probleem en de aanpak, c.q. verantwoording);
- een beschrijving van onderzoek naar de uitvoering en naar de behaalde effecten;

- een samenvatting van werkzame elementen.

In het empirisch deel van dit praktijkonderzoek zijn deze kenmerken en deelaspecten benut bij de ontwikkeling van het onderzoeksinstrument (zie hoofdstuk 4 en bijlage 5).

4 Onderzoeksdeelvragen en onderzoeksopzet

Na de probleemverkenning en de literatuurstudie kan de hoofdvraag van het onderzoek en de deelvragen van het empirisch deel van het onderzoek preciezer worden aangegeven. Het onderzoek zelf is: Beschrijvend en exploratief van aard. Spitst zich toe op het (methodisch) handelen van docenten en mentoren van bovenbouwklassen op de eigen school én op docenten/mentoren van andere, geselecteerde praktijkscholen die aangeven te beschikken over een succesvolle methodiek op dit gebied. En richt zich op de *hoofdvraag* welke bouwstenen op de eigen school en geselecteerde pro-scholen geïdentificeerd kunnen worden voor het ontwikkelen van een methodiek die actieve betrokkenheid bevordert van bovenbouwleerlingen van Oost ter Hout school voor praktijkonderwijs bij het formuleren, realiseren en evalueren van hun persoonlijke leerdoelen uit het OPP.

Deelvragen zijn:

- A. Wat zijn volgens docenten/mentoren van OtH de kenmerken, ervaringen bij invoering en effecten van de werkwijze op OtH om de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen te bevorderen bij het formuleren, realiseren en evalueren van hun persoonlijke leerdoelen uit het OPP? Is er uniformiteit aan te tonen in de uitvoering van de werkwijze en welke leerervaringen en verbeterpunten worden genoemd voor de uitvoering en het implementatieproces van de werkwijze?
- B. Wat zijn volgens docenten/mentoren van andere scholen voor praktijkonderwijs die aangeven te beschikken over een succesvolle werkwijze om de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen te bevorderen bij het formuleren, realiseren en evalueren van hun persoonlijke leerdoelen uit het OPP de kenmerken, ervaringen bij invoering en effecten van de methodiek? En welke leerervaringen en verbeterpunten worden genoemd voor de uitvoering en het implementatieproces van de werkwijze?
- C. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de door andere scholen voor praktijkonderwijs als succesvol aangemerkte methodieken en de huidige in gebruik zijnde werkwijze op OtH, ook in relatie met de bevindingen uit het literatuuronderzoek en welke suggesties/aanbevelingen kunnen in het verlengde van de onderzoeksresultaten worden gedaan om de begeleidingsmethodiek op OtH te verbeteren?

Type onderzoek en onderzoeksactiviteiten

Er is zoals eerder reeds aangegeven gekozen voor een beschrijvend en exploratief onderzoek dat is opgebouwd op aanwijzingen uit de publicatie 'Basisboek Kwalitatief Onderzoek' van Baarda (Baarda, Goede de, et al., 2013). Hiertoe is besloten op basis van het vooronderzoek (zie hoofdstuk 2 probleemverkenning) en het verkennende literatuuronderzoek (hoofdstuk 3). Duidelijk werd hieruit dat er weinig methodische kennis beschikbaar is op het onderzoeksthema voor onze doelgroep en dat er zeer weinig onderzoek hiernaar is gedaan. De uitkomsten van dit beschrijvende en verkennende onderzoek geven hopelijk een indicatie en denkrichting aan voor het verbeteren van de werkwijze op OtH met betrekking tot de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen, persoonlijke leerdoelen. Bij het ontbreken van publicaties over (effectieve) methodieken en aanpaksuggesties voor het praktijkonderwijs, in binnen- en buitenland, is via een onderzoeker van de Sectorraad Praktijkonderwijs en de nieuwsbrief een oproep gedaan onder de 176 praktijkscholen in Nederland via het nieuwsbulletin van deze organisatie (zie bijlage 6). Op basis hiervan meldden zich vier scholen voor praktijkonderwijs waarmee afspraken zijn gemaakt voor een interview. Daarnaast is er voor gekozen aanvullend op de probleemverkenning op OtH verdiepende interviews te houden over de werkwijze op OtH bij vier docenten/mentoren, ook met het doel om vast te stellen of de bestaande werkwijze uniform wordt toegepast en waar ontwikkel- en verbeterpunten liggen. Er is veel aandacht besteed aan navolgbaarheid door geprotocolleerd te werken bij interviews, met een duidelijke handleiding en vragenset die vooraf is uitgetest (bevordert de betrouwbaarheid); ook is nagegaan of de bedoeling van vragen duidelijk naar voren is gekomen, de betekenis van begrippen (validiteit). Oorspronkelijk was een validiteitscheck nog voorzien in de onderzoeksopzet door de bevindingen terug te koppelen aan het team. Vanwege de Covid-19 beperkingen zijn deze activiteiten niet mogelijk gebleken in de tijdsperiode van het onderzoek.

In dit praktijkonderzoek worden er geen uitspraken beoogd die gelden voor de hele populatie pro-scholen. De doelstelling en onderzoeksvragen richten zich daar ook niet op.

In onderstaande tabel 1 zijn de onderzoeksactiviteiten genoemd die in deze studie achtereenvolgens zijn uitgevoerd. In het overzicht worden de dataverzamelingsmethoden genoemd en periode waarin deze activiteiten zijn uitgevoerd. Bij de interviews zijn de onderzoeksparticipanten aangegeven (zie hieronder meer gedetailleerd) en de plaats van afname.

Onderzoeksactiviteiten	Databronnen	Periode	Onderzoeksparticipanten
Probleemverkenning		10/19 t/m 11/19	
- Werkwijze OtH	(instellings)documenten	10/19	
- Gesprekken met docenten	interviews	10/19	2 bovenbouwdocenten OtH
- Gesprekken met leerlingen	interviews	11/19	4 bovenbouwleerlingen H&V
- Gesprekken bpv-leermeesters	interviews	11/19	2 leermeesters (hotel en po)
Literatuurstudie en consultatie		07/19 t/m 02/20	
- Deskresearch	publicaties/documenten	07/19 t/m 02/20	
- Sectorraad PRO	adviesgesprek	09/19	drs. S. van der Woude
- Kenniscentrum LVB	adviesgesprekken	01/20	drs J. Douma/prof dr X. Moonen
Dataverzameling		04/20 t/m 06/20	
- Externe pro-scholen	interviews	04/20	4 docenten/coördinatoren pro
- Eigen pro-school OtH	interviews	06/20	4 docenten/mentoren OtH
Dataverwerking en (inhouds)analyse		04/20 t/m 08/20	
Eindrapportage		06/20 t/m 08/20	

Tabel 1 Overzicht onderzoeksactiviteiten

Onderzoeksparticipanten

In tabel 1 hierboven staan voor de verschillende onderzoeksactiviteiten de onderzoeksparticipanten kort aangegeven. Voor de dataverzameling op de eigen school en het beantwoorden van deelvraag A zijn na het vooronderzoek op OtH vier docenten bevraagd. Alle docenten zijn mentor van een bovenbouwklas. Om zoveel mogelijk facetten van de huidige werkwijze te kunnen belichten worden er twee AVO- en twee vakdocenten geïnterviewd. Van deze vier docenten zijn er twee met meer dan tien jaar ervaring in het pro als mentor en docent van bovenbouwklassen. De andere twee docenten hebben maximaal twee jaar ervaring als mentor en docent van bovenbouwklassen.

Voor de dataverzameling op andere scholen voor praktijkonderwijs en het beantwoorden van deelvraag B zijn er vier docenten van andere praktijkscholen geïnterviewd. Deze vier docenten zijn geselecteerd uit de groep van de acht docenten/mentoren die hebben gereageerd op de oproep in de wekelijkse digitale nieuwsflits van Sectorraad Praktijkonderwijs (bijlage 6). Deze nieuwsbrief wordt per mail verspreid onder coördinatoren/leidinggevendenden/docenten van alle praktijkscholen in Nederland. De keuze voor deze vier docenten en hun praktijkscholen is gemaakt omdat zij voorafgaande aan het interview aangaven dat actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen leerdoelen op hun school succesvol verloopt. De overige vier docenten van andere praktijkscholen wilden graag meer informatie over het onderzoek en gaven aan dat de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen leerdoel op deze scholen moeizaam verliep. Er is bewust voor gekozen in dit verkennende onderzoek om alleen docenten/medewerkers van andere praktijkscholen te interviewen die op voorhand aangeven dat er succeservaringen zijn met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen leerdoelen.

Onderzoeksinstrumenten

Voor dit onderzoek wordt voor het verzamelen van de gegevens op de eigen school en op de vier geselecteerde pro-scholen gebruik gemaakt van het half-gestructureerd interview. Bij de opbouw en

vormgeving van de interviews is gebruikgemaakt van aanwijzingen uit de publicatie 'Basisboek Kwalitatief Onderzoek' van Baarda (Baarda et al., 2013). Inhoudelijk is voor de ontwikkeling van het onderzoeksinstrumenten aangesloten bij de uitwerking van kenmerken en deelaspecten die relevant zijn voor het beschrijven van (effectieve) interventies/methodieken (zie hoofdstuk 3 Literatuurstudie en theoretisch kader) Voor een uitgebreide beschrijving wordt verwezen naar bijlage 5 (interviewprotocol).

Het interview is opgebouwd uit de volgende hoofd- en subtopics:

1. Achtergrond (aanleiding, redenen) en doelen/opbrengstverwachtingen
2. Bouwstenen en hoofdkenmerken van huidige methodiek/interventies ((bestaande effectieve werkwijze of onderdelen daarvan of zelf ontwikkeld? Wat zijn de bouwstenen en hoofdkenmerken van de methodiek? Wat zijn de principes en uitgangspunten van de methodiek? Wat zijn de beoogde opbrengsten van de methodiek?)
3. Betrokkenheid leerling bij formulering, uitvoering en voorgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen
4. Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen?
 - a. Heb je door jouw ervaring een idee gekregen wat de belangrijkste dingen zijn die maken dat de methodiek werkt?
 - b. Zie je nog knelpunten en/of verbeterpunten waaraan gewerkt moet worden en zo ja welke? Wat zijn jouw belangrijkste leerervaringen?
 - c. In de literatuur wordt bij de beoordeling van de kwaliteit van methodieken een onderscheid gemaakt in de kwaliteit van een methodiek bij i) het stellen van doelen, ii) het bepalen van acties en iii) het evalueren van de acties. Als je kijkt naar jullie methodiek, welke fase(n) heeft dan nog aandacht nodig? (toelichten). Waarop zijn de uitkomsten gebaseerd, eigen ervaringen, een vorm van evaluatie of intern of extern onderzoek?
5. Het proces van de voorbereiding en feitelijke invoering van de methodiek
 - a. Hoe is het docententeam voorbereid en betrokken bij de invoering van de methodiek? (toelichten en terugblikkend ook peilen van mate tevredenheid)
 - b. Hoe zijn de bovenbouwleerlingen voorbereid en betrokken bij de invoering van de methodiek? (toelichten en terugblikkend ook peilen van mate tevredenheid)
 - c. Hoe zijn ouders, verzorgers en hulpverleners van de leerling meegenomen in het invoeringsproces? (toelichten en terugblikkend ook peilen van mate tevredenheid)
 - d. Wat zijn de belangrijkste leerervaringen en tips als je de voorbereiding en invoering nogmaals mocht starten?

Het onderzoeksinstrument is zowel voor de versie van de eigen school al voor die van de andere praktijkscholen uitgetest om na te gaan of er verbeteringen mogelijk waren qua formuleren, bedoeling van de vragen, opbouw en tijdsduur. Van belang bleek vooral door te vragen bij het noemen van voorbeelden om respondenten zelf zaken te laten concretiseren en eigen interpretatie van de onderzoeker tegen te gaan. De feitelijke afname van de interviews van OtH-docenten vond plaatsing in de vertrouwde omgeving van de geïnterviewden. De vier docenten van andere praktijkscholen gaven aan dat er meer tijd was om het gesprek te voeren door de sluiting van de scholen door Covid-19 beperkingen, ten tijde van de afspraken. De werkwijze daar was beeldbellen via Teams.

Dataverwerking en -analyse

Voor de verwerking en analyse van de data is de volgende werkwijze aangehouden op aanwijzingen uit de publicatie 'Basisboek Kwalitatief Onderzoek' van Baarda (2013).

1. De interviews zijn alle getranscribeerd en per ronde gecodeerd en geanalyseerd.
2. De antwoorden zijn gecodeerd waarbij de volgorde van de hoofd- en subtopics vanuit het interviewprotocol (bijlage 5) als leidraad is gebruikt. Hiervan ter illustratie een klein deel van de resultatentabel als voorbeeld in tabel 2.
3. De resultaten van de interviews met de vier docenten van andere praktijkscholen zijn per respondent per hoofdvraag van het interviewprotocol (bijlage 5) apart beschreven in de transcripties van de interviews met docenten andere praktijkscholen (bijlage 10). Dit is gedaan

om de onderlinge verschillen tussen de docenten van de andere praktijkscholen duidelijk in beeld te brengen.

4. De hoofdpunten van de interviews worden per interviewronde in een resultatentabel apart beschreven (bijlage 8 en 9). De vier docenten van andere praktijkscholen worden hierin benoemd als R1, R2, R3 en R4. De vier docenten van OtH worden hierin benoemd als R5, R6, R7 en R8
5. De bevindingen worden samenvattend gerapporteerd rond de volgende onderwerpen:
 - Achtergrond van het besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van hun persoonlijke leerdoelen.
 - Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek/interventies die de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van hun persoonlijke leerdoelen bevordert.
 - De formulering, uitvoering en voorgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek.
 - Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen?
 - Het proces van de voorbereiding en feitelijke invoering van de methodiek.

	respondent 1	respondent 2	respondent 3	respondent 4
1. Achtergrond (tijdstip, aanleiding, redenen en doelen) van besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen.				
<i>1a. Wat was de aanleiding en sinds wanneer speelde dit op uw school?</i>	2015/2016, Er was onvoldoende uniformiteit in het team als het ging om werken met leerdoelen.	R2 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	In 2014 werd de systematiek scholengemeenschap breed ingevoerd. De praktijkschool is een onderdeel van deze scholengemeenschap.	Bij de invoering van het LVS zijn we gestart met het leerdoelen registratie vanuit het OPP. Dit waren voorheen nog papieren documenten.
<i>1b. Wat was de belangrijkste aanleiding en waren redenen om hiermee aan de slag te gaan?</i>	De aanleiding om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid was om het werken met leerdoelen te verbeteren.	R2 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	De aanleiding om aan de slag te gaan met de methodiek was dat het formuleren en het concreet en klein maken van de leerdoelen moest worden verbeterd.	Uit de ouderenquête maar ook vanuit de mentoren zelf bleek dat we de leerresultaten betere wilde borgen. Zodat het duidelijke was voor iedereen, welke lijn er gevolgd werd met de leerling op school.

Tabel 2 Voorbeeld interviewcodering op subtopic niveau.

5 Onderzoeksresultaten uit de interviewrondes

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de dataverzameling gepresenteerd. Eerst wordt ingegaan op de bevindingen uit de interviewronde met medewerkers van vier andere praktijkscholen (paragraaf 5.1). Daarna worden in paragraaf 5.2 de resultaten van de interviewronde op de eigen school gepresenteerd. Omwille van de overzichtelijkheid zijn, zoals aangegeven bij de dataverwerking en -analyse, de bevindingen allereerst overzichtelijk gepresenteerd in een resultatentabel (respectievelijk bijlage 8 en 9). Deze tabellen zijn niet in de hoofdtekst opgenomen vanwege hun lengte. Er is voor gekozen de bevindingen voor deze twee rondes in samenvattende zin te presenteren. Voor beide rondes worden kernbevindingen aangegeven.

5.1 Resultaten Interviewronde met docenten van vier andere praktijkscholen

- *Achtergrond van het besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van hun persoonlijke leerdoelen.*

Bij alle pro-scholen is de aanleiding om met een systematische werkwijze of methodiek aan de slag te gaan dat de actieve betrokkenheid van de leerling bij zijn eigen leerdoelen verbeterd moest worden. Volgens de respondenten leven leerdoelen niet bij de leerling of er is geen motivatie om met leerdoelen aan de slag te gaan (R1, R2, R3). Een verbetering van de digitale borging van de afspraken, die door leerling, ouders en school kan worden ingezien, wordt ook als reden aangedragen (R1, R4). Bij R1 lag de regie van het formuleren van de leerdoelen vooral bij de mentor of docent. Leerlingen van R2 ervaren het formuleren van leerdoelen tijdens het IOP-gesprek vooral als een 'moetje'. Als onderdeel van een scholengemeenschap is bij R3 de loopbaanoriëntatie en begeleiding (LOB)-methodiek schoolbreed ingevoerd. Een beoogde opbrengst was dat het de leerling kan helpen bij het ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld.

Ik werk inmiddels vijftien jaar binnen het praktijkonderwijs. Er is een heel groot verschil in betrokkenheid bij leerdoelen in de onderbouw en in de bovenbouw. Ik merk dat, in de onderbouw is alles nog gericht op een stukje zelfzorg en is het nog een beetje ver van het bed. Hoe verder we naar hele concrete leerdoelen gaan op arbeidsinhoudelijk gebied. Ik noem maar een lascursus of een heftruckcursus of kindzorg, noem het allemaal maar op. Dan wordt het concreet en dan gaat het veel meer leven voor een leerling. Ik merk dat de motivatie in de bovenbouw, bij ons, veel groter is dan in de onderbouw. De stip aan de horizon, die wordt veel duidelijker, ze hebben veel meer het idee waar ze het voor doen (R3, eigen communicatie 21 april 2020 p 2).

- *Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek/interventies die de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen bevordert.*

De methodieken van R1 en R2 zijn zelf ontwikkeld. Daarbij heeft R1 het Curriculum-Pro als basis gebruikt, aangevuld met zelfstandigheidsdoelen. R3 en R4 gebruiken een bestaande methodiek. Bij R4 is dit onderdeel van een digitaal LVS waar het 'mijn ontwikkelingsplan' (MOP) onderdeel van is. Door het registreren van de leerdoelen in het MOP was de verwachting dat de leerdoelen meer zouden gaan leven voor de leerling. Bij R3 wordt er gewerkt met een bestaande methodiek, het Loopbaandossier, die is ontwikkeld door de Loopbaangroep (Loopbaangroep, 2020). Deze methodiek is gebaseerd op het onderzoek naar 'de vijf loopbaancompetenties' van Prof. Dr. Marinka Kuijper (Kuijpers, 2003). Deze systematiek is op sommige punten aangevuld door het team om het meer passend te maken voor het praktijkonderwijs.

Er zijn ook docenten die heel erg op relatie gaan zitten, wat op zich niet verkeerd is, want soms moet dat ook. Maar ik merk dat, op het moment dat je echt op inhoud bezig gaat en op onderwijsinhoud bezig gaat, dat leerlingen gemotiveerder zijn... In de onderbouw hebben we nog weleens gesprekjes over, hè, hoe voel je je, hoe gaat het thuis en dat soort zaken. Maar ik merk wel dat je zo snel mogelijk naar concreet moet. Leerlingen willen ook leren en die willen het niet alleen over hun gevoel hebben. Dat is belangrijk, maar ik merk dat, hoe meer je onderwijsinhoudelijk de zaken goed voor elkaar hebt, hoe minder je ook met

gedragsproblematiek en dat soort vragen te maken krijgt (R3, eigen communicatie 21 april 2020 p 3 - 7).

De kenmerken van methodiek van R1, R2 en R4 zijn: het stellen van een doel het bepalen van de actie om het doel te halen en een evaluatie en beoordeling van het doel. Bij R1 is de beoordeling verdeeld in drie niveaus. Bij R2 ligt de focus op maximaal drie leerdoelen per periode. Het uitgangspunt is dat een leerling met hulp een leerdoel kan formuleren. De hoofdkenmerken van de methodiek, gebruikt op de school van R3, zijn de vijf loopbaancompetenties: motievenreflectie, kwaliteitenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. Deze loopbaancompetenties zijn beschreven in het boek 'Breng beweging in je loopbaan' van Prof. Dr. Marinka Kuijper (Kuijpers, 2005).

- *De formulering, uitvoering en voorgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek*

Op de scholen van alle respondenten vinden twee tot drie keer per schooljaar OPP-gesprekken plaats met leerling, ouders en mentor. Tijdens dit gesprek worden nieuwe leerdoelen geformuleerd, acties bepaald om het leerdoel te bereiken en vindt er een evaluatie en beoordeling plaats van bestaande leerdoelen. Dit alles wordt digitaal vastgelegd in een digitaal LVS- of LOB-systeem. De voortgang wordt gemonitord door middel van coachingsmomenten met de leerling op afgesproken tijden. Op leerdoelniveau zijn er coachingsmomenten tijdens de les (R2, R4). Tijdens coachings- en LOB-gesprekken wordt een onderdeel van een in drie stukjes geknipt groot leerdoel geëvalueerd (R3).

Tijdens de lessen merk ik... dat het echt heel belangrijk is dat je met ze in gesprek blijft gaan. Wat vind je nou interessant? Of wat zou je daarin nog willen leren? Of wat prikkelt jou nou?... Tijdens die lessen probeer je dan ook echt in die lessen zelf coachingsgesprekken met ze te hebben en te kijken van, oké dit gaat er nu goed, kunnen we dat de volgende keer nog beter doen? Echt wat meer op het leerproces zelf te zitten en op het begeleiden en die doelen inzichtelijk te maken (R4, eigen communicatie 29 april 2020 p 3).

Bij R1 beoordeelt een leerling door middel van een reflectieformulier zijn eigen vorderingen tijdens een toetsmoment. Bij R3 beoordeelt de leerling door middel van een thermometer methode zijn eigen vorderingen. De leerling kan ook gebruik maken van het 'scorelijst leerdoelen' formulier om feedback te vragen op leerdoelniveau aan zijn docenten tijdens de les. Bij R4 is er een verbinding tussen stage en school, leerdoelen vanuit de stage kunnen op school worden geoefend.

... bijvoorbeeld als ze horeca-assistent willen gaan worden dan bespreek ik gewoon een aantal punten met zo'n groep, dit moet je dan beheersen.... daarmee activeer je de leerling ook wel van goh, ik heb iets moois gemaakt of ik heb een hele mooie snijtechniek ingezet. Dan vragen ze ook steeds vaker van goh, mag ik heel even mijn telefoon pakken, dan maak ik er een foto van en heb ik een bewijs. Dus de volgende keer als ik begin te vragen over bewijzen voor het plisseren van een tomaat of het snijden van een brunoise, dan heb ik dat (R1, eigen communicatie 16 april 2020 p8).

- *Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen?*

Om de actieve betrokkenheid bij de leerdoelen van de bovenbouwleerling te bevorderen is het formuleren van realistische, kleine en haalbare doelen, die aansluiten bij de interesse en stage van de leerling, volgens alle respondenten essentieel (R1, R2, R3, R4).

En ik denk, als je dan als mentor of als school ervoor zorgt dat je aansluit bij hun eigen interesse, dat is volgens mij de beste manier. Ik heb bijvoorbeeld één leerling en die ging op vakantie altijd naar Drenthe naar een boerderij. Die wil boer worden, dus die is helemaal gek van koeien en geiten en zo. Als enige hè, van de hele klas, want de andere kinderen vinden alles vies. Ik ben met hem dus in zijn tienminutengesprekje gewoon even gaan googelen en ik heb hem geholpen aan een stage bij een melkveehouder. Waar hij nu, zelfs in de coronatijd,

vrijwillig heen gaat om elke dag de koeien te melken. Hij mag zijn trekkerrijbewijs halen op kosten van school, dat wordt gesubsidieerd. Dus hij is helemaal happy en ouders ook (R2, eigen communicatie 17 april 2020 p 6).

De verbinding tussen school en stage als het gaat om de realisatie van realistische leerdoelen moet nog beter (R3). De gebruikte methodiek sluit voldoende tot goed aan bij het niveau van de leerling (R1, R3, R4). Er zijn wel aanpassingen nodig vanuit het team op de bestaande methodieken om dit voor elkaar te krijgen (R1, R3) Bij R2 is de aansluiting op het niveau van de leerling nog niet optimaal, het lesprogramma kan nog beter worden afgestemd op het uitstroomprofiel van de leerling. De succesfactor van de methodiek is voor een groot deel afhankelijk van de coachingsvaardigheden van de docent of mentor (R2, R3, R4).

...ze moeten tien portfoliowerkstukken maken, bijvoorbeeld een stageverslag. Er zijn wel wat regels wat er perse in moet staan, maar voor de ene leerling keur ik een stageverslag van twee kantjes goed en bij de andere leerling eis ik minimaal tien kantjes foutloos gespeld. Daar kan je als mentor wel heel erg in sturen. Want kijk, een leerling moet ook een beetje succeservaring op kunnen doen. En het niveauverschil is inderdaad veel groter als op elke andere school. Ik heb inderdaad leerlingen die functioneren op groep drie basisschool en leerlingen waarvan ik denk, waarom zit jij niet gewoon op het vmbo? Want je hebt alles (R2, eigen communicatie 17 april 2020 p 5).

Het onderhouden van een goede band tussen mentor en leerling bevordert de actieve betrokkenheid van de leerling bij zijn eigen leerdoelen (R2). Aandachtspunt is om de toegevoegde waarde voor de leerling van de gebruikte methodiek en registratie in de gaten te houden (R1).

Soms dan gebeurt het ook als het doel bijvoorbeeld niet bij mij vandaan komt, maar ze hebben een zelfstandigheidsdoel met de mentor afgesproken....Dan vragen ze af en toe ook aan mij van goh, ziet u verandering daarin? Of vindt u dat dit beter gaat? En daarmee wordt de leerling ook wel eigenaar van zijn eigen doel (R1, eigen communicatie 16 april 2020 p 4).

- *Het proces van de voorbereiding en feitelijke invoering van de methodiek.*

Drie van de vier respondenten waren ten tijde van de invoering van de systematiek nog niet in dienst van de school of kunnen de vragen hierover niet beantwoorden. De respondent die daar wel bij betrokken is geweest geeft aan voorafgaand aan de invoering er een teambijeenkomst is geweest om afspraken te maken om de uniformiteit van de school herkenbaar terug te laten komen in de leerdoelen systematiek. Het voorstel is voorgelegd aan de medezeggenschapraad en de ouderraad. Voor de ouders heeft er een presentatie plaatsgevonden om ze te informeren over de nieuwe werkwijze (R1). Volgens een andere respondent ligt door de inrichting van de leerdoelensystematiek in het LVS, de focus vooral op werkvaardigheden en minder op de actieve betrokkenheid bij persoonlijk leerdoel (R4).

5.2 Resultaten Interviewronde met docenten van OtH

- *Achtergrond van besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen.*

Respondenten vijf en zeven waren ten tijde van de invoering van de systematiek nog niet in dienst van de school en kunnen de vragen hierover niet beantwoorden. Overige respondenten geven aan dat de aanleiding op OtH was dat de formulering van de leerdoelen verbeterd moest worden (R6). Leerdoelen waren nog niet altijd persoonlijk op de leerling afgestemd. Ouders en team wilden een beter borging van de afspraken en resultaten. De registratie was onvoldoende en verbrokkeld over diverse systemen. "Je had wel een gesprekje maar dat werd ergens opgekrabbeld en dan op de server gezet" (R8). Er moest meer overzicht komen in de op niveau aangeboden leerroutes van de leerling (R8). De opbrengstverwachting was dat OtH de aansluiting met het bedrijfsleven (stage) beter zouden kunnen maken door adaptief ook stageleerdoelen te formuleren (R6). De registratie van de leerdoelen zou het borgen van de leerresultaten verbeteren. "Ik vind het belangrijk om zoveel mogelijk de aansluiting te zoeken in wat ik denk wat het bedrijfsleven nodig heeft. Daar ben ik mee aan de slag" (R6).

- *Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek/interventies die de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen bevordert.*

OtH gebruikt volgens respondenten bestaande en zelfontwikkelde werkwijzen welke zijn ingebed in het LVS. Vanuit dit LVS kan gewerkt worden met alle streef- en beheersingsdoelen uit het Curriculum-PrO (Platform Praktijkonderwijs, 2016). Het LVS is ontwikkeld in samenwerking met het praktijkonderwijs. Hoofdkenmerk is dat de persoonlijke leerroutes en leerdoelen van de leerling kunnen worden vastgelegd. Uitgangspunt is het OPP waarin de persoonlijke leerdoelen van de leerling zijn opgenomen. In eerste instantie een uniforme en overzichtelijke registratie van de leerdoelen. Ook wordt volgens de respondenten de methodiek ingezet om de leerling meer bewust eigenaar te laten zijn van zijn eigen leerdoelen en leervorderingen.

- *De formulering, uitvoering en voorgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek*

De leerling wordt actief betrokken in het formuleren van leerdoelen tijdens de OPP-gesprekken met ouders en de mentor, welke drie keer per jaar plaatsvinden. Tijdens coachingsgesprekken, zo stellen alle respondenten, wordt de leerling herinnerd aan zijn leerdoelen en geactiveerd om met zijn leerdoelen aan de slag te gaan (R5, R6, R7, R8). Tevens worden kleine tussenstapjes afgesproken als dit past bij de leerling zijn ontwikkeling (R7, R8). Leerdoelen in de bovenbouw zijn gericht op het uitstroomprofiel van de leerling. De mentor is de motor van succes als het gaat om het actief betrokken houden van de leerling bij zijn eigen leerdoel (R5, R6, R7, R8). Dit kan door het aanbieden van branche-certificering (R5) of oefenen op Nederlands of rekenen als een leerling wil doorstromen naar het mbo (R7).

Doelen worden afgesproken tijdens het OPP-gesprek. Maar ik bespreek ze tussendoor tijdens coaching gesprekken ook wel eens, dan bespreek je vaak tussenstapjes. Leerlingen hebben doelen rondom de TOA-toets. Ze willen dan bijvoorbeeld beter worden in rekenen om het 1F-niveau te halen, zodat ze door kunnen stromen naar een mbo. In de bovenbouw hebben de leerlingen vaak echt wel moeite met doelen vinden, omdat ze dat al drie of vier jaar gedaan hebben (R7, eigen communicatie 15 mei 2020 p 1 - 2).

De coachingsvaardigheden van de mentor zijn bepalend voor de mate waarin de leerling intrinsiek gemotiveerd raakt voor zijn leerdoel (R6, R8). In het LVS worden de leerdoelen vastgelegd. Er wordt een actie bepaald wat een leerling moet doen om het doel te bereiken en er vindt een evaluatie en beoordeling plaats. Als een leerling het doel niet of gedeeltelijk heeft gehaald of als hij nog niet tevreden is met het resultaat, dan kan hij de periode waarin het doel loopt verlengen. Een leerling kan via de LVS-app altijd zijn eigen leerdoelen bekijken. Hoewel hier volgens alle respondenten nog niet naar tevredenheid gebruik van wordt gemaakt door de leerlingen. Het OPP en de voorgangsevaluatie wordt vastgelegd in het LVS.

Die actieve betrokkenheid van de leerlingen, die is er niet of nauwelijks. Als ik het aan een leerling overlaat, wat zou jij nu willen ontwikkelen? Dan kunnen ze dat niet opnoemen. De actieve betrokkenheid, wordt meestal gevoed door de ideeën die ik heb. En daar wordt door de leerling zelf nooit naar teruggekoppeld van, ik zou toch dit? Of ik zou dat? Of we hebben dit afgesproken, hoe zit het daarmee? Dat is alleen maar omdat ik dan weer zeg van joh, we hebben dit en dit afgesproken, daar moet je nu aan gaan werken. Dus de intrinsieke motivatie van de leerlingen, dat is maar een enkeling. Als ik naar mijn mentorgroep kijk, zijn dat er drie van de dertien die daar zelf mee komen (R6, eigen communicatie 13 mei 2020 p 2).

- *Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen?*

Docenten zien nog niet veel effect van de ingevoerde methodiek om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen leerdoelen te verbeteren. Omschrijvingen zijn: “niet veel

voortgang, het moet nog groeien” (R5), “het zou beter kunnen... het is papierwerk voor als het misgaat” (R6), “het leeft niet bij de leerlingen” (R7) en “het is niet helemaal slecht...de structuur werkt beter”(R8). Met betrekking tot aansluiting bij het niveau van de leerlingen, is de mentor ook de belangrijke factor om dit aan te sturen (R5, R6, R7, R8). De ervaringen van de leerlingen met de methodiek zijn wisselend, “zes van de negen mentorleerlingen vindt het onzin” (R5). “Vijftig procent van mijn mentorleerlingen weet wat hij wil” (R6). “Het leeft gewoon niet genoeg bij ze. Ze zijn natuurlijk de schriftelijke rapporten gewend, ineens werd dat het digitale LVS. Een hoop leerlingen hebben natuurlijk ouders die daar toch minder naar kijken. Dus een beetje van, het zal wel”(R7). De belangrijkste onderdelen van de methodiek zijn: het stellen van ‘betekenisvolle’ doelen, betekenisvol voor de leerling, zorg voor betrokkenheid van de leerling bij zijn eigen leerdoel (R5, R6). Het evalueren, ‘leren’ reflecteren en zelf beoordelen van de leerdoelen (R7). De structuur die de methodiek biedt, dit geeft overzicht en je hebt de leerling beter in beeld, dit kan nog beter (R8). Het leerdoel altijd op het netvlies van de leerling, dit zou nog moeten verbeteren. Docenten zijn onvoldoende op de hoogte van de leerdoelen van de leerling om dit aan te sturen (R5, R7).

Als het doel betekenisvol is voor de leerling, dan is de betrokkenheid van de natuurlijk veel groter. Als ik vraag aan leerling 1, wat wil je worden? Ik wil ICT’er worden, wordt er dan gezegd. Maar hij heeft hij geen flauw idee wat hij daarvoor nodig heeft. Als ik zeg dat er geen ICT opleiding niveau 1 is, dan vraagt hij wat hij dan moet gaan doen. Ze weten niet wat ze willen worden, ze weten alleen maar dat ICT wel leuk klinkt. Maar hoe kom ik daar? Wat heb ik ervoor nodig? Totaal geen enkele interesse. Daarentegen leerling 2, die wil timmerman worden. Die weet wel wat hij dan moet leren, die is wel intrinsiek gemotiveerd. Hij wil wel dingen leren en werktekeningen begrijpen (R4, eigen communicatie 29 april 2020 p 2).

Als de kwaliteit van de gebruikte methodiek wordt beoordeeld in de stappen (het stellen van doelen, het bepalen van acties en het evalueren van de acties) dan verdienen de volgende zaken verbeteren volgens de respondenten: het stellen van een ‘betekenisvol’ doel (R6), het bepalen van de actie die levend blijft voor de leerling (R5, R7) en het empirisch onderbouwen van de beoordeling van een leerdoel (R8).

- *Het proces van de voorbereiding en feitelijke invoering van de methodiek.*

Tijdens de invoering waren R5 en R7 nog niet in dienst van de school. De invoering van de methodiek is volgens de andere respondenten geleidelijk gegaan, er werd gestart met het digitale LVS en docenten werden teambreed getraind in het gebruik hiervan. De ouders en leerlingen zijn toen nog niet benaderd omdat het in eerste instantie een gesloten systeem was voor gebruik door het team van OtH (R6). Belangrijk voor in de toekomst is volgens alle respondenten om nieuwe collega docenten goed in te werken in de methodiek. Het hele onderwijs is ingericht rondom de methodiek en dit is onvoldoende duidelijk bij nieuwe docenten (R7). Voorgesteld wordt door respondenten meer te gaan werken met competentieprofielen richting de uitstroommogelijkheden van de leerling. Dit kan het eigenaarschap van de leerling bij zijn leerdoelen verbeteren, omdat hij meer intrinsiek gemotiveerd aan de slag gaat met realistische leerdoelen (R8). En ook kunnen de gradaties van de uitstroomprofielen worden aangepast. Nu is nog het doorstromen naar het mbo de ‘hoogst’ mogelijke uitstroomoptie, dit zou ‘werk’ moeten zijn (R6).

6 Conclusie en discussie

Dit onderzoek spitte zich toe op wat docenten en mentoren van bovenbouwklassen van OtH kunnen doen om de ontwikkeling, omschrijving en de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen leerdoel te verbeteren. Allereerst wordt er antwoord gegeven op de deelvragen, met het beantwoorden van de deelvragen wordt ook de hoofdvraag beantwoord. In de discussie worden enkele kanttekeningen bij het onderzoek en de bevindingen geplaatst en dieper ingegaan op opvallende resultaten van het onderzoek.

6.1 Conclusie

- *Deelvraag A. Wat zijn volgens docenten/mentoren van OtH de kenmerken, ervaringen bij invoering en effecten van de werkwijze op OtH om de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen te bevorderen bij het formuleren, realiseren en evalueren van hun persoonlijke leerdoelen uit het OPP? Is er uniformiteit aan te tonen in de uitvoering van de werkwijze en welke leerervaringen en verbeterpunten worden genoemd voor de uitvoering en het implementatieproces van de werkwijze?*

Uniformiteit is aangetoond als het gaat om de aansluiting van de methodiek bij het niveau van de leerling. De respondenten formuleren tijdens OPP-gesprekken leerdoelen op het niveau van de leerling. De begeleiding sluit ook aan bij het niveau van de leerling. De gebruikte methodiek vanuit het LVS resulteert in uniformiteit van vastlegging van de leerdoelafspraken op OtH. Er wordt een leerdoel geformuleerd, de actie om het leerdoel te halen en de evaluatie of het leerdoel gehaald is worden uniform vastgelegd. Een respondent merkt op dat voor een AVO-docent de begeleiding van AVO-leerdoelen binnen het expertisegebied valt en daarom makkelijker valt af te spreken met de leerling. Een respondent formuleert voornamelijk leerdoelen op het gebied van Nederlands en rekenen richting doorstroom naar het mbo. Uit de resultaten komt naar voren dat de methodiek van begeleiding van de leerling door de mentor of docent van essentieel belang is om de actieve betrokkenheid van de leerling te bewerkstelligen. Er is geen uniformiteit aangetoond in de werkwijze van de respondenten van OtH als het gaat om de begeleiding van de leerling. Er wordt wel individueel succes geboekt met zelf ontwikkelde methodieken. Als verbeterpunten worden aangevoerd: een andere respondent vindt de systematiek waarin doorstromen naar vervolgonderwijs het hoogst haalbare is een fundamentele fout. In het pro, waar leerlingen leren door te doen, zou uitstroom arbeid bovenaan moeten staan. Ook maatschappelijk zou dit gedachtegoed aangepast moeten worden.

Als leerervaringen en verbeterpunten wordt er door de respondenten van OtH aangegeven dat, er meer adaptief met de leerdoelen moet worden aangesloten op de stage in de bovenbouw, zodat er een betere aansluiting is bij het uitstroomprofiel en de belevingswereld van de leerling. Het actief betrokkenhouden van de leerling bij zijn eigen leerdoel kan volgens respondenten verbeterd worden door te gaan werken met een competentieprofiel, met als uitgangspunt het uitstroomprofiel van de leerling. De leerling zelf en de bij de leerling betrokken docenten zijn nu nog onvoldoende op de hoogte van de leerdoelen. De beoordeling van de leerdoelen moet worden verbeterd.

- *Deelvraag B. Wat zijn volgens docenten/mentoren van andere scholen voor praktijkonderwijs die aangeven te beschikken over een succesvolle werkwijze om de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen te bevorderen bij het formuleren, realiseren en evalueren van hun persoonlijke leerdoelen uit het OPP de kenmerken, ervaringen bij invoering en effecten van de methodiek? En welke leerervaringen en verbeterpunten worden genoemd voor de uitvoering en het implementatieproces van de werkwijze?*

Uit de resultaten van de interviews met de docenten van andere praktijkscholen blijkt dat er in één praktijkschool succesvol gebruikt wordt gemaakt van een bestaande LOB-methodiek. Er is nog geen empirisch bewijs dat de LOB-methodiek van Kuipers (2003) werkt bij een leerling met een LVB. Dit geldt ook voor de methodiek als onderdeel van het LVS en de zelf ontwikkelde methodieken. Door het gebruik van de LOB-methodiek wordt het stimuleren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling met zijn leerdoelen op een systematische wijze aangepakt. Gesprekken worden

volgens de richtlijnen van de systematiek gevoerd. Leerdoelen worden in behapbare stukjes geknipt en de vorderingen worden op systematische wijze gevolgd, ook buiten de OPP-gesprekken om. Er zijn scaffolds ontwikkeld, zoals de scorelijst leerdoelen om een leerling te helpen met het vormen van een realistisch zelfbeeld en zijn eigenaarschap van leren verder te ontwikkelen. Een succesvol onderdeel van deze methodiek is het formuleren van kleine realistische leerdoelen die aansluiten bij de interesses, het niveau en de stage van de leerling. Drie andere respondenten geven aan dat zij tijdens coachingsgesprekken kleine tussenstapjes afspreken met de leerling. Een respondent spreekt hoge verwachtingen uit van geformuleerde leerdoelen die leiden tot branche-erkende certificering. Alle respondenten van andere praktijkscholen benadrukken dat het succes van de gebruikte (gedeeltelijke) zelfontwikkelde methodieken, als het gaat om het actief betrokken houden van de leerling bij zijn eigen leerdoel, afhankelijk is van de coachingsvaardigheden van de mentor en de sociale omgeving waarin een leerling verkeert. Er is geen empirisch bewijs gevonden voor de werking van de (gedeeltelijk) zelfontwikkelde methodieken voor de leerling met een LVB gevonden.

Door de respondenten van andere praktijkscholen worden de volgende leerervaringen en verbeterpunten aangegeven: om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de leerdoelen te bevorderen, moet het formuleren van realistische, kleine en haalbare doelen, die aansluiten bij het niveau, de interesse en stage van de leerling worden verbeterd. Een respondent geeft aan dat de gebruikte methodiek en de registratie hiervan een toegevoegde waarde moet zijn bij de realisatie van de leerdoelen van de leerling.

- *Deelvraag C. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de door andere scholen voor praktijkonderwijs als succesvol aangemerkte methodieken en de huidige in gebruik zijnde werkwijze op OtH, ook in relatie met de bevindingen uit het literatuuronderzoek en welke suggesties/aanbevelingen kunnen in het verlengde van de onderzoeksresultaten worden gedaan om de begeleidingsmethodiek op OtH te verbeteren?*

Overeenkomsten in de resultaten van de docenten van andere praktijkscholen en de docenten van OtH zijn te vinden op twee gebieden. Alle gebruikte bestaande-, zelf- of gedeeltelijk zelfontwikkelde methodieken vertonen overeenkomsten met het SDLMI voor het bevorderen van het zelfregulerend leren (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000). De drie fases: doel, actie en evaluatie zijn in alle methodieken terug te vinden. De begeleiding en coachingsvaardigheden van de mentor en docent en een positieve sociale omgeving voor de leerling zijn van essentieel belang voor de succesvolle werking van de gebruikte methodieken. Dit sluit aan bij onderzoek van Woude (2014) en Moonen (2018) waarin wordt onderstreept dat ondersteuning vanuit de sociale context van de leerling essentieel is om eigenaarschap over het leerproces te verbeteren (Woude, 2014; Moonen et al., 2018). Vooral voor de leerling met een LVB zijn de invloedsferen ‘school en ouders’ een belangrijke context die het leren van de leerling beïnvloedt (Smit et al., 2007 p 20).

Verschillen in de resultaten van de docenten van andere praktijkscholen en de docenten van OtH zijn er op de volgende gebieden: op OtH is uniformiteit aangetoond als het gaat om het aansluiten van de methodiek en de begeleiding op het niveau van de leerling. Dit komt overeen met de aanbevelingen uit de ‘Richtlijn effectieve interventies LVB’. Hierin wordt aanbevolen om ‘makkelijke’, op korte termijn haalbare, leerdoelen af te spreken en aan te sluiten op de fase van motivatie waarin een leerling zich op dat moment bevindt (Wit et al., 2012). In de literatuur wordt dit benadrukt door Prochaska en Di Clemente (1983) die vijf fasen beschrijven van motivatie voor verandering van waarin een leerling zich kan bevinden: de ontkenning, de erkenning, de verkenning, de verbetering en als laatste fase het onderhouden van de verbetering. Dit spoort ook met het onderzoek van Willner (2010) waar een conclusie is dat de hoeveelheid informatie weloverwogen moet worden aangeboden bij een leerling met een LVB. Bij één respondent van een andere praktijkscholen sluit de gebruikte methodiek aan bij het niveau van de leerling. Deze LOB-methodiek gebaseerd op ‘de vijf loopbaancompetenties’ van Kuijper (2003) sluit (in aangepaste vorm) voldoende aan bij het niveau van de leerling en draagt volgens de respondent bij aan een meer realistisch zelfbeeld van de leerling. Bij de overige docenten

van andere praktijkscholen en de docenten van OtH is de methodiek zelf of gedeeltelijk zelf ontwikkeld. De methodiek is dan onderdeel van het LVS of is onderdeel gemaakt van het LVS.

Bij drie respondenten van andere praktijkscholen en de respondenten van OtH leven de leerdoelen vaak niet bij de leerling. Het stellen van betekenisvolle doelen zorgt voor betrokkenheid van de leerling bij zijn eigen leerdoel. De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) onderstreept dat een leerling gemotiveerd is om eigenaar te zijn van zijn eigen leerproces als het geleerde betekenisvol is.

- *De hoofdvraag. Welke succesvolle en/of evidence-based methodieken worden door pro-scholen gebruikt om actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen leerdoel te verbeteren?*

Met het beantwoorden van de drie deelvragen is ook de hoofdvraag van het onderzoek beantwoord. Bevindingen tonen aan dat er (nog) geen harde aanwijzingen zijn dat de huidige gebruikte methodieken bij OtH en de andere praktijkscholen bijdragen aan het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn eigen leerdoelen. Er zijn wel resultaten geboekt met bestaande of (gedeeltelijk) zelfontwikkelde methodieken. Deze methodieken vertonen overeenkomsten met het Self-Determined Learning Model of Instruction van Wehmeyer waarin drie fases voor het stellen en behalen van leerdoelen bij deze doelgroep met een licht verstandelijke beperking (doel, actie en evaluatie) worden beschreven. Een tweede conclusie uit het onderzoek is dat de coachingsvaardigheden van de mentor of docent van essentieel belang zijn om de leerling actief betrokken te maken en te houden bij zijn eigen leerdoelen. Uit de antwoorden van een respondent blijkt dat er in één praktijkschool succesvol gebruikt wordt gemaakt van een bestaande LOB-methodiek. Er is nog geen empirisch bewijs dat de LOB-methodiek van Kuipers (2003) werkt bij een leerling met een LVB.

6.2 Discussie

Het praktijkonderwijs is een kleine speler in onderwijs- en onderzoeksland. Wereldwijd wordt er wel in beperkte mate onderzoek verricht naar deze doelgroep, maar dit is niet direct toegankelijk voor docenten in het pro in Nederland. Dit maakt het succesvol en/of evidence based vormgeven van het onderwijs een lastige opgave. Uit dit onderzoek blijken de coachingsvaardigheden van docenten en mentoren van essentieel belang zijn voor de uiteindelijke ontwikkeling van de leerling. Toch wordt er in vier van de vijf betrokken scholen bij dit onderzoek geen evidence based methodiek gebruikt om coachingsvaardigheden uniform en succesvol in te zetten.

De aanleiding om aan de slag te gaan met een methodiek is bij alle praktijkscholen de start van het registreren van de leerdoelen in het verplichte OPP in een LVS. Deze leerlingvolgsystemen worden vaak geleverd met een vast of variabel format om het OPP in te registreren. Scholen passen dit aan naar eigen wens en de effecten van deze werkwijze op succesvolle leerdoelrealisatie zijn niet gemeten. Dat wil niet zeggen dat ze niet betekenisvol kunnen zijn. Het verdient aanbeveling een duidelijk onderscheid te maken tussen een begeleidingssystematiek die doelrealisatie kan verbeteren bij een leerling met een LVB, of een LVS waarin alle gegevens zoals OPP met leerdoelen staan geregistreerd.

In dit onderzoek is duidelijk geworden dat de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen leerdoelen nog aanzienlijk verbeterd kan worden. Het verdient aanbeveling om het Self-Determined Learning Model of Instruction (Wehmeyer et al., 2000) daarbij te gebruiken en onderzoekers in Nederland aan te zetten zich meer te verbinden met het praktijkonderwijs en pro-scholen te ondersteunen bij methodiekontwikkeling en effectonderzoek.

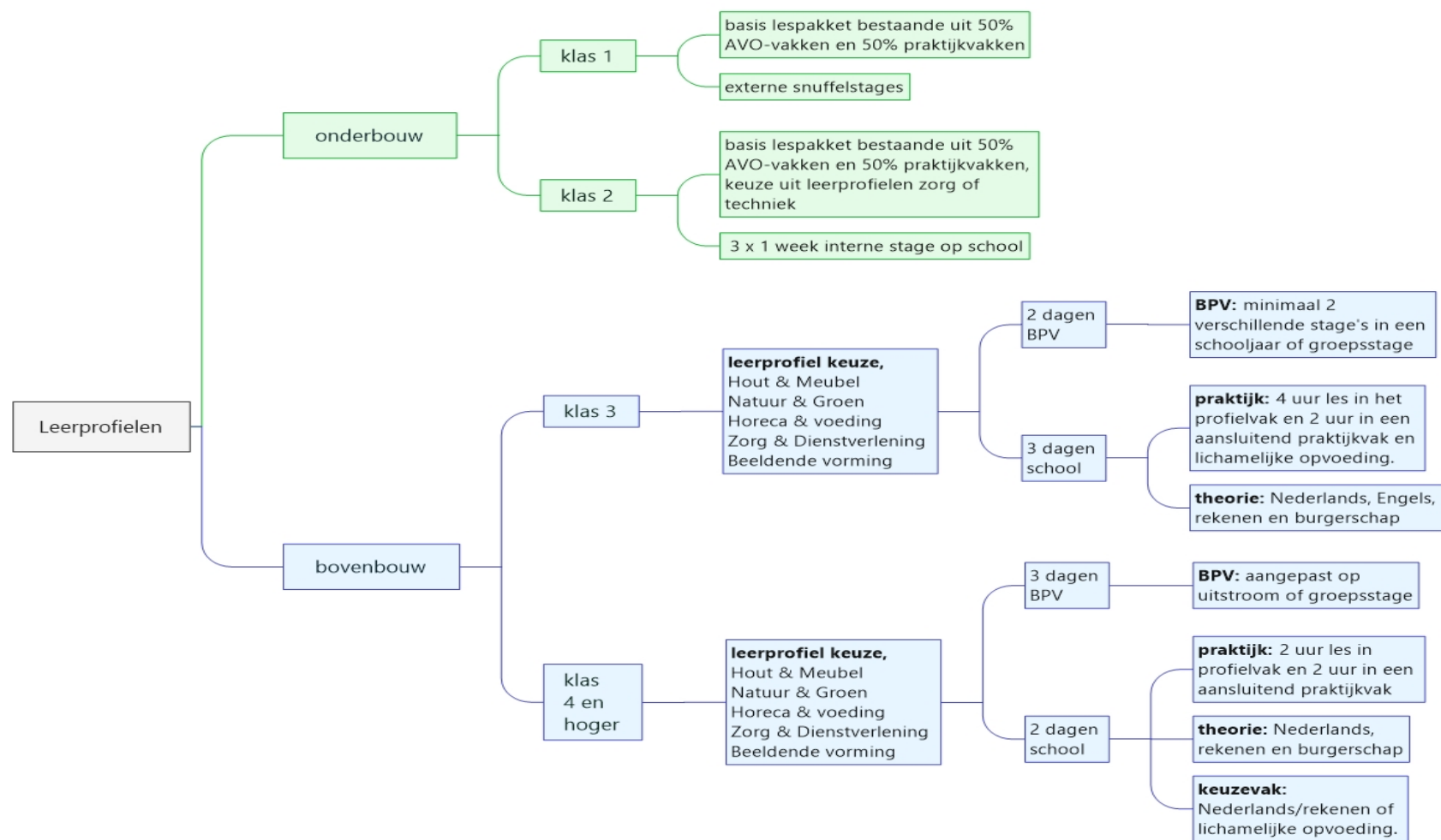
Een deel van dit onderzoek heeft plaatsgevonden tijdens de Covid-19 beperkingen. Dit heeft er voor gezorgd dat de interviews met de andere praktijkscholen via beeldbellen (Teams) hebben plaatsgevonden en niet ter plekke van de andere praktijkscholen. Dit kan de uitkomsten van de interviews hebben beïnvloed. Zoals uit de resultaten van andere praktijkscholen is op te maken, zijn niet alle scholen van de respondenten succesvol in het actief betrekken van de bovenbouwleerling bij zijn eigen leerdoelen. Dit was wel het uitgangspunt van het interview. De selectie van de respondenten hierop is een verbeterpunt voor een eventueel vervolgonderzoek.

7 Literatuurlijst

- Baarda, B., Goede de, M., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., & Velden van der, T. (2013). *Basisboek Kwalitatief onderzoek* (3rd ed.). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers BV.
- Beumer, M. (2020). Rapport ProZo! enquêtes schooljaar 2019/2020, 1(5), 20.
- Bouck, E. C., & Bone, E. (2018). Interventions for Students with Intellectual Disabilities. In *Advances in Special Education* (33rd ed.). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A Meta-Analysis of Interventions to Promote Self-Determination for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 41*(3), 176–188.
- Burke, K. M., Shogren, K. A., Antosh, A. A., LaPlante, T., & Masterson, L. H. (2019). Implementing the SDLMI With Students With Significant Support Needs During Transition Planning. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 43*(1), 115–121.
- Burke, K. M., Shogren, K. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Antosh, A. A., & Laplante, T. (2019). Implementing Evidence-Based Practices to Promote Self-Determination : Lessons Learned from a State-Wide Implementation of the Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54*(1), 18–29.
- Douma, J., Bartelink, C., Veen, D. Van, Garrels, V., Writing, H., Garrels, V., ... Nikken, P. (2018). Jeugdigen en (jong)volwassenen met een licht verstandelijke beperking. *Landelijk Kenniscentrum LVB, 1*(2), 1–20.
- Garrels, V. (2019). Student-directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(3), 196–206.
- Haandriksman, M., & Van der Laan, A. (2015). Passende perspectieven praktijkonderwijs. *SLO (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling), Enschede, 1*(11), 37.
- Kang, Y. (2010). *Self-regulatory training for helping students with special needs to learn mathematics*. Thesis doctor of Philosophy degree. University of Iowa.
- Ministerie OCW. (2019a). Aantal vo-scholen. Retrieved November 23, 2019, from <https://www.onderwijsin cijfers.nl/kengetallen/vo/instellingen-vo/>
- Ministerie OCW. (2019b). Leerlingenaantallen voortgezet onderwijs naar onderwijssoort. Retrieved September 23, 2019, from <https://www.onderwijsin cijfers.nl/kengetallen/vo/leerlingen-vo/aantallen-leerlingen-in-het-vo>
- Moonen, X. M. H. (2017). (H)erkennen en waarderen (Oratie). *Faculteit Der Maatschappij-En Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam, 1*(7), 42.
- Moonen, X. M. H., Boeschoten, J. C., Wissink, I. I. B., & Zweeris, K. (2018). LVB? Daar kun je wat mee! Handreiking voor het werken met kinderen met Licht Verstandelijke Beperkingen in het basisonderwijs en thuis. *GGD Amsterdam/Landelijk Kenniscentrum LVB, 1*(1), 78.
- Nederlands Jeugd instituut. (2020). Werkblad beschrijving interventie, (4), 1–34.
- Platform Praktijkonderwijs. (2014). Het IOP en OPP in het praktijkonderwijs, 1–8.
- Platform Praktijkonderwijs. (2016). Curriculum Praktijkonderwijs, 1–15.
- PO raad. (2014). De kern van het ontwikkelingsperspectief (OPP), 1–3.

- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390–395.
- Regeling - Wvo. (1963). Retrieved October 28, 2019, from <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2017-01-01>
- Roemers, F., & Beumer, M. (2019). Concept Schoolplan Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs 20-24, 1(10), 15.
- Sectorraad Praktijkonderwijs. (2009). ProZO! Kwaliteitszorgsysteem Praktijkonderwijs. Retrieved October 24, 2019, from <https://www.praktijkonderwijs.nl/prozo!>
- Sectorraad Praktijkonderwijs. (2018). Strategische visie Sectorraad Praktijkonderwijs 13 juni 2018, 36.
- Shogren, K. A., Burke, K. M., Antosh, A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T., Shaw, L. A., & Raley, S. (2019). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Self-Determination and Goal Attainment in Adolescents With Intellectual Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(1), 22–34.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting Causal Agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439–453.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Machalicek, W., Raley, S. K., Burke, K. M., ... Soukup, J. (2007). The Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) Teacher's Guide. *Institute of Education Sciences Research Project*, 1–65.
- Willner, P., Bailey, R., Dymond, R., & Parry, S. (2010). Evaluation of executive functioning in people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research: Blackwell Publishing Ltd*.
- Wit, M. de., Moonen, X. M. H., & Douma, J. C. H. (2012). Richtlijn effectieve interventies LVB: *Landelijk Kenniscentrum LVB, Utrecht*, 2, 56.
- Woittiez, I., Eggink, E., & Ras, M. (2019). Achtergrond document bij ‘ Het aantal mensen met een licht verstandelijke beperking : een schatting ,’ (september), 31.
- Woude, S. L. van der. (2014). Het verschil maken, arbeidsperspectief voor jongeren met een beperkingen, 54.
- Zimmerman, B. J. (2016). Becoming a Self-Regulated Learner : An Overview, 5841(August), 64–70.

Bijlage 1 Schematische overzicht van de Leerprofielen van OtH



Bijlage 2 Voorbeeld van Vaktrajectdoelen Horeca leerjaar 2 op uitstroomniveau

Titel traject*	Omschrijving traject	Instructie bij het toekennen	Vak*	Domein	Naam leerdoel*	Competentie leerdoel*
Keukenmaterialen gebruiken	Het herkennen, benoemen en gebruiken van verschillende veel voorkomende keukenmaterialen. Streefdoel Wonen 1.5, ik kan zorgen voor gezonde voeding. SLO Passende perspectieven PrO. Koken; Meten, inhoud en gewichten. Mondelingen taalvaardigheden en lezen.					
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik herken de meeste gangbare gebruikte keukenmaterialen.	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B	Consumptieve techniek	Wonen	Ik weet de naam van de meest gangbare gebruikte keukenmaterialen.	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B	Consumptieve techniek	Wonen	Ik weet hoe ik de meest gangbare gebruikte keukenmaterialen moet gebruiken.	Materialen en middelen inzetten
Schoonmaakmaterialen en schoonmaakmiddelen gebruiken	Het herkennen, benoemen en gebruiken van verschillende veel voorkomende schoonmaakmaterialen en schoonmaakmiddelen. Streefdoel Wonen 1.4, ik ben in staat om mijn woon- en leefruimte te verzorgen. SLO Passende perspectieven PrO. Schoonmaken (keuken); Verhoudingen. Mondelingen taalvaardigheden en lezen.					
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik herken de meeste gangbare gebruikte schoonmaakmaterialen en schoonmaakmiddelen.	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B,	Consumptieve techniek	Wonen	Ik weet de naam van de meest gangbare gebruikte schoonmaakmaterialen en schoonmaakmiddelen.	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B	Consumptieve techniek	Wonen	Ik weet hoe ik de meest gangbare gebruikte schoonmaakmaterialen en schoonmaakmiddelen moet gebruiken.	Materialen en middelen inzetten
Werkplek hygiëne (schoon zijn op je werkomgeving)	Het hebben van kennis over de basisprincipes van het hygiënische werken op je werkplek. Streefdoel Wonen 1.4, ik ben in staat om mijn woon- en leefruimte te verzorgen. SLO Passende perspectieven PrO. Schoonmaken (keuken); Verhoudingen.					
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik weet hoe ik een aanrecht moet schoonmaken	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik weet hoe ik een fornuis moet schoonmaken	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik kan de vaat afwassen op de juiste manier	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik kan de vaat afdrogen op de juiste manier	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik kan de vloer moppen op de juiste manier	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik kan de vloer vegen op de juiste manier	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik kan de vloer moppen op de juiste manier	Materialen en middelen inzetten
Persoonlijk hygiëne in de keuken (schoon zijn op jezelf)	Het hebben van kennis over de basisprincipes van persoonlijke hygiëne op je werkplek, en het gebruik van persoonlijke beschermingsmiddelen (PBM). Streefdoel Wonen 1.2, in kan zorgen voor mijn persoonlijke hygiëne en gezondheid. SLO Passende perspectieven PrO. Schoonmaken (keuken); Verhoudingen en getallen.					
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik weet hoe ik een stoffer en blik moet gebruiken	Materialen en middelen inzetten
		Dit traject is op niveau A, B, C	Consumptieve techniek	Wonen	Ik kan mijn handen wassen op de juiste manier	Instructies en procedures opvolgen

Bijlage 3 Oost ter Hout Stage beoordelingsformulier



Naam: _____ Stagebedrijf: _____
 Ingevuld door: _____ Stagebegeleider: _____
 Stagedocent: _____ Datum: _____

	1	2	3	4	5
Persoonlijke vaardigheden _____					
Ik ben gemotiveerd	☐	☐	☐	☐	☐
ik kan me goed concentreren op de taak	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan met feedback omgaan	☐	☐	☐	☐	☐
Ik neem initiatief	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan een informeel gesprek voeren	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan samenwerken met collega's	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben vriendelijk en beleefd in de omgang	☐	☐	☐	☐	☐
Ik toon zelfvertrouwen: durf te vragen en wat te zeggen	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeidsvaardigheden _____					
Ik kom zelfstandig naar stage	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kom op tijd op stage	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan instructie begrijpen	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan zelfstandig een opdracht uitvoeren	☐	☐	☐	☐	☐
Ik werk netjes en nauwkeurig	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb voldoende werktempo	☐	☐	☐	☐	☐
Ik werk veilig (gebruik PBM's persoonlijke beschermingsmiddelen)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik toon inzicht	☐	☐	☐	☐	☐
Perspectief op arbeid _____					
Ik ben zelfredzaam	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb weinig structuur en bescherming nodig	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan onafhankelijk functioneren	☐	☐	☐	☐	☐

Doelen voor komende periode:

Stagedocent:

De competenties van deze stagebeoordeling zijn overgenomen uit het Curriculum-Pro (praktijkonderwijs, 2016)

Bijlage 4 Interviewprotocol ten behoeve van de probleemverkenning

Interview protocol van de eerste verkennende interviews over betekenisvolle leerdoelen.

Doel van het onderzoek

Voorlopige probleemstelling

Het succesvol zijn van de leerling in het halen van leerdoelen is een belangrijke pijler als het gaat om het verbeteren van het studierendement van de leerling. Het is voor docenten en mentoren van OtH belangrijk om te weten waarom een door de leerling zelfgemaakt leerdoel vaak toch niet betekenisvol blijkt te zijn.

Grootte van het probleem

Op Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs ontvangen 235 leerlingen praktijkonderwijs. De leerdoelen in het OPP zijn een essentieel onderdeel van het leerproces en dus ook het leerrendement. Docenten en mentoren ervaren dat, ondanks alle energie die erin wordt gestoken, het met wisselend succes lukt om de leerdoelen betekenisvol te maken voor de leerling. Dit probleem heeft volgens de docenten en mentoren een negatief effect op het leerrendement van de leerling.

Aanleiding Context/onderwerp

Op cyclische wijze, driemaal per jaar wordt met de leerling en ouders een OPP ingevuld met persoonlijke leerdoelen. Het OPP voor leerlingen van praktijkonderwijs is wettelijk vastgelegd in de wet op het voorgezet onderwijs. “Het bevoegd gezag stelt nadat op overeenstemming gericht overleg is gevoerd met de ouders een ontwikkelingsperspectief vast: voor leerlingen die praktijkonderwijs volgen” (“Regeling - Wmo,” 1963 artikel 23). De inhoud van het OPP bepaalt het individueel- en gedifferentieerd lesprogramma van de leerling. Dit lesprogramma moet dus zo succesvol mogelijk worden uitgevoerd. Docenten en mentoren op OtH ervaren dat leerlingen in mindere mate eigenaar zijn van hun eigen leerproces. Het is belangrijk om te onderzoeken wat hier de reden van is zodat het OPP en dus het lesprogramma kan worden geoptimaliseerd, zodat het leerrendement verbetert.

Voorlopige onderzoeksvraag

Wat zijn de bevindingen van leerlingen, docenten en bpv-leermeesters als het gaat om het succesvol werken met leerdoelen van de leerling.

Hoe

Door middel van een open interview worden twee leerlingen van het profiel Horeca & Voeding bevraagd. Een open interview is het meest geschikte middel om een spontaan en open gesprek te laten plaatsvinden over dit onderwerp. Door middel van een topic interview worden docenten en bpv-leermeesters geïnterviewd. Een topic interview is het meest geschikt omdat je zo door middel van gerichte vragen antwoord krijgt op wat je wil weten. Ook kan je door het gebruiken van subtopics iets dieper ingaan op de stof. Bovendien heb je grip op de tijdsduur van het interview (Baarda, De Goede, et al., 2013).

<i>Wie</i>	<i>Coördinatoren van Oost ter Hout en bpv-leermeesters.</i>
<i>Waar</i>	Oost ter Hout School voor Praktijkonderwijs en bpv-locaties namelijk: Crowne Plaza Hoofddorp en BSO de Kring te Haarlem.
<i>Wanneer</i>	Oktober 2019
<i>Tijdsduur</i>	+/- 15 minuten
<i>Dataregistratie</i>	Geluidsopname
<i>Introductie</i>	De docenten zijn de praktijk- en AVO-coördinatoren van OtH. Zij sturen een team van docenten aan die praktijk- of theorievakken geven. De bpv-leermeesters zijn werknemers van de stageplaatsen die de leerlingen van OtH begeleiden tijdens de twee of drie dagen bpv. De leerlingen zijn bovenbouwleerlingen van het profiel Horeca & Voeding.
<i>Inleiding</i>	Het interview vindt plaats i.v.m. een onderzoek voor PGO2. In de verkennende fase van het onderzoek wordt een eerste beeld gevormd van de mening van de geïnterviewden over de voorlopige probleemstelling. De geïnterviewde krijgt uitleg over: • De vrijwilligheid van deelname. • De omgang met de verkregen informatie en geluidsopname. • De mogelijkheid om de informatie terug te trekken uit het onderzoek. • Een korte uitleg van de persoonlijke leerdoelen systematiek
<i>Vragen</i>	<u>Topic</u> 1. Hoe bereikt u succeservaringen voor de leerling en wat is de plek van de school/stagedocent hierin? 2. Werkt u/jij met leerdoelen of iets vergelijkbaars met de leerling? 3. Wanneer heeft het werken met leerdoelen een positief effect op het leerrendement? <u>Open vragen</u> 1. Wat is jullie ervaring met het werken met de persoonlijk leer- en trajectdoelen op school en tijdens de bpv?
<i>Afsluiting</i>	• Vragen of je wat vergeten bent te vragen. • Bereikbaar zijn voor extra info. • Goed gevoel achterlaten. • Bedanken.

Bijlage 5 Interviewprotocol Interviewronde met a. andere praktijkscholen en b. docenten van OtH

Doel van het onderzoek

Probleemstelling.

Dit beschrijvende en verkennende onderzoek moet bouwstenen opleveren voor het ontwikkelen van een methodiek die helpt de bovenbouwleerling van Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs meer actief betrokken te laten zijn bij de uitvoering van zijn persoonlijke leerdoelen uit het OPP. Voor dit onderzoek ligt de focus op de actieve betrokkenheid van de pro-leerling bij de persoonlijke leerdoelen omdat dit vanuit de verkennende gesprekken uit het vooronderzoek als meest belangrijke verbeterpunt naar voren is gekomen. Het onderzoek spitst zich toe op wat docenten en mentoren van OtH kunnen doen om de ontwikkeling, omschrijving en de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij zijn eigen leerdoel te verbeteren.

Grootte of urgentie van het probleem.

Op Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs ontvangen 235 leerlingen praktijkonderwijs. De persoonlijke leerdoelen in het OPP zijn een essentieel onderdeel van het leerproces en dus ook van het leerrendement. Docenten en mentoren ervaren dat ondanks alle energie die er wordt ingestoken, het maar mondjesmaat lukt om de bovenbouwleerling betrokken te laten zijn bij het realiseren van zijn eigen persoonlijke leerdoelen. Dit probleem heeft volgens de docenten en mentoren een negatief effect op het leerrendement van de leerling.

Aanleiding Context/onderwerp.

Op cyclische wijze, driemaal per jaar wordt met de leerling en ouders een OPP ingevuld met persoonlijke leerdoelen. Het maken van een OPP is wettelijk vastgelegd in de wet op het voorgezet onderwijs. “Het bevoegd gezag stelt nadat op overeenstemming gericht overleg is gevoerd met de ouders een ontwikkelingsperspectief vast voor leerlingen die praktijkonderwijs volgen” (“Regeling - Wmo,” 1963 artikel 26). De inhoud van het OPP bepaalt het individueel- en gedifferentieerd lesprogramma van de leerling. De leerdoelen-systematiek zoals die nu is vormgegeven werkt nog niet voldoende motiverend voor een grote groep leerlingen, dat lijkt de slotsom als we naar ervaringen van docenten en leerlingen luisteren vanuit het vooronderzoek. Er is nog geen goede, vast afgesproken opbouwstructuur waar een persoonlijk leerdoel in geplaatst kan worden zodat dat passend is bij elke leerling van deze heterogene doelgroep.

Onderzoeksvraag.

Welke interventies of methodieken kunnen worden ingezet om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen te verbeteren? Deelvragen zijn:

A. Is er binnen de huidige werkwijze van mentoren en docenten op OtH uniformiteit aan te tonen met betrekking tot de uitvoering van leerdoelrealisatie bij leerling?

B. Zijn er binnen het praktijkonderwijs op landelijk niveau voorbeelden van effectieve of veelbelovende interventies en/of methodieken, die de actieve betrokkenheid van de leerling bij zijn persoonlijke leerdoelen bevorderen?

C. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in bevindingen tussen het onderzoek naar (effectieve) interventies op bovengenoemd terrein binnen het praktijkonderwijs op landelijk niveau en de methodieken die op dit moment op OtH worden gebruikt?

Hoe

Het onderzoeksinstrument is een semigestructureerd interview (Baarda et al., 2013 p. 150). De keuze voor deze methode van gegevensverzameling is gemaakt op basis van de uitkomsten gekregen uit het vooronderzoek en de literatuurstudie. Uit de literatuurstudie blijkt dat er slechts in zeer beperkte mate onderzoek is gedaan naar het onderwerp van studie. Input vanuit de literatuur voor beantwoording van een deel van de onderzoeksvragen is daarmee evenzeer beperkt, net als de benuttingsmogelijkheid van deze bevindingen voor het ontwerpen van de vragenlijst.

In het semigestructureerde interview is er de mogelijkheid om ook exploratief te werk te gaan. De docenten van andere praktijkscholen zijn vier praktijk- en AVO docenten van vier verschillende praktijkscholen. Zij hebben per mail gereageerd op mijn oproep in de infoflits van de Sectorraad Praktijkonderwijs. In deze mail hebben zij aangegeven dat zij succesvol zijn in het activeren van de

betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij hun persoonlijke leerdoelen. De respondenten van OtH zijn docenten en mentoren die al meer dan vijf jaar actief zijn in de bovenbouw.

De interviews worden door de onderzoeker afgenomen bij vier docenten/mentoren van evenzoveel Nederlandse praktijkscholen en vier docenten/mentoren van Oost ter Hout school voor Praktijkonderwijs. De interviews worden gehouden op locatie van de praktijkscholen of via beeldbellen en op OtH in de maanden april en mei 2020. De geschatte duur van het gesprek is circa 60 minuten. De gesprekken worden opgenomen (geluidsopname) en daarna getranscribeerd.

Introductie

De eerste groep respondenten zijn vier praktijk- en AVO-docenten van vier praktijkscholen. Zij hebben per mail gereageerd op de oproep in de infoflits van de Sectorraad Praktijkonderwijs. Zij hebben aangegeven dat zij succesvol zijn in het activeren van de betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van hun persoonlijke leerdoelen. Er zijn door de onderzoeker per mail en telefonisch afspraken gemaakt om op een geschikt tijdstip en locatie het interview plaats te laten vinden. De tweede groep respondenten zijn vier docenten van OtH, zij zijn bovenbouwmentor en/of geven les in de bovenbouw. Deze docenten hebben na een oproep in de wekelijkse interne nieuwsbrief aangegeven te willen meewerken aan het onderzoek.

Inleiding

Het interview vindt plaats in verband met een praktijkgericht onderzoek voor een thesis van de opleiding Master Expertdocent Beroepsonderwijs. Het doel van dit semigestructureerd interviews is om te onderzoeken welke effectieve of veelbelovende interventies of methodieken er op de pro-scholen van de respondenten worden ingezet gericht op de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen. De geïnterviewde krijgt uitleg over:

- Het onderwerp, de opbouw en het belang van het onderzoek.
- De behoefte aan werkelijkheidsgetrouwe uitspraken: centraal staan de uitspraken, meningen en ervaringen van sleutelfiguren van pro-scholen met betrekking tot de aard van de methodieken en interventies, het invoeringsproces en leerervaringen daarbij. Het gaat om de mening en suggesties van respondent zelf en niet om sociaal wenselijke antwoorden.
- Onderzoeksgegevens zijn anoniem en worden zo verwerkt en beschreven dat deze niet te herleiden zijn tot personen en instellingen.
- Een samenvatting van het interview wordt ter autorisatie per mail verstuurd naar de respondent.
- De tekst van de samenvatting kan in overleg met de respondent worden aangepast in geval van feitelijke onjuistheden of (vragen om) verduidelijking.
- Deelname van de respondent is vrijwillig en kan op ieder moment worden ingetrokken.
- De tijdsduur van het interview is ongeveer een uur.
- De verkregen informatie en geluidsopname worden na afloop van het onderzoek vernietigd.

Hoofd- en subtopics

1. Achtergrond (tijdstip, aanleiding, redenen en doelen) van besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen.
 - a. Wat was de aanleiding en sinds wanneer speelde dit op uw school?
 - b. Wat was de belangrijkste aanleiding en wat waren redenen om hiermee aan de slag te gaan?
 - c. Waren er specifieke knelpunten en zo ja welke?
 - d. Hadden jullie doelen/opbrengstverwachtingen geformuleerd, zo ja welke?

2. Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek/interventies die de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen bevordert.
 - a. Is er a. gebruik gemaakt van een bestaande werkwijze of onderdelen daarvan of b. hebben jullie de methodiek geheel zelf ontwikkeld? Bij a. doorvragen: welke methodiek, welke onderdelen uit deze methodiek, wie is auteur/organisatie, waar verkrijgbaar?
 - b. Wat zijn de bouwstenen en hoofdkenmerken van de methodiek?
 - c. Wat zijn de principes en uitgangspunten van de methodiek?
 - d. Wat zijn de beoogde opbrengsten van de methodiek?
3. De formulering, uitvoering en voortgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek
 - a. Hoe wordt de bovenbouwleerling actief betrokken bij de formulering van persoonlijke leerdoelen?
 - b. Hoe wordt de leerling actief betrokken bij het werken aan de uitvoering van de afgesproken persoonlijke leerdoelen?
 - c. Zijn er hulpmiddelen die de (afspraken rond) persoonlijke leerdoelen voor de leerling begrijpelijk en zichtbaar maken? Zo ja, welke?
 - d. Op welke wijze worden de uitkomsten en afspraken van de voortgangsevaluatie van de persoonlijke leerdoelen vastgelegd en zichtbaar gemaakt voor de leerling.
 - e. Wordt er een relatie tussen de voortgangsevaluatie en het OPP/LVS gelegd en zo ja hoe?
4. Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen?
 - a. Zijn jullie tevreden over de resultaten/uitkomsten van de gebruikte methodiek? Wat zie jij als de belangrijkste opbrengsten van de methodiek? In welke mate zijn jullie verwachtingen/oorspronkelijke doelen gehaald? (toelichten)
 - b. Heeft de methodiek de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van hun persoonlijke leerdoelen vergroot? Geldt dat voor alle leerlingen? Voor welke leerlingen niet en waarom niet denk je?
 - c. Kan je in de gebruikte methodiek voldoende aansluiten bij het niveau van de bovenbouwleerling. En zo ja, hoe doe je dat?
 - d. Hoe ervaren de bovenbouwleerlingen in het algemeen de gebruikte methodiek? (positief/negatief? Toelichten)
 - e. En wat zijn de belangrijkste ervaringen van docenten in het werken met de methodiek? (positief/negatief? Toelichten)
 - f. Heb je door jouw ervaring een idee gekregen wat de belangrijkste dingen zijn die maken dat de methodiek werkt?
 - g. Zie je nog knelpunten en/of verbeterpunten waaraan gewerkt moet worden en zo ja welke? Wat zijn jouw belangrijkste leerervaringen?
 - h. In de literatuur wordt bij de beoordeling van de kwaliteit van methodieken een onderscheid gemaakt in de kwaliteit van een methodiek bij i) het stellen van doelen, ii) het bepalen van acties en iii) het evalueren van de acties. Als je kijkt naar jullie methodiek, welke fase(n) heeft dan nog aandacht nodig? (toelichten)
Waarop zijn de uitkomsten gebaseerd, eigen ervaringen, een vorm van evaluatie of intern of extern onderzoek?

5. Het proces van de voorbereiding en feitelijke invoering van de methodiek
 - a. Hoe is het docententeam voorbereid en betrokken bij de invoering van de methodiek? (toelichten en terugblikkend ook peilen van mate tevredenheid)
 - b. Hoe zijn de bovenbouwleerlingen voorbereid en betrokken bij de invoering van de methodiek? (toelichten en terugblikkend ook peilen van mate tevredenheid)
 - c. Hoe zijn ouders, verzorgers en hulpverleners van de leerling meegenomen in het invoeringsproces? (toelichten en terugblikkend ook peilen van mate tevredenheid)
 - d. Wat zijn de belangrijkste leerervaringen en tips als je de voorbereiding en invoering nogmaals mocht starten?
6. Afsluiting. Zijn er nog zaken die ik niet heb gevraagd, maar die je wel van belang vindt voor mijn onderzoek naar het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen?

Nogmaals bedanken.

Als er documenten zijn, neem die dan mee of regel dat je die krijgt of kunt vinden (zie mijn eerdere opmerking dat je mogelijk al spullen voor de bijeenkomst kunt opvragen!)

Vragen bereid te zijn als je nog vragen mocht hebben

Terugkoppeling resultaten van het onderzoek

* In het geval het interview te lang duurt, tijdig afbreken en nieuw moment plannen. Niet gaan haasten. Blijf respondent motiveren en blijf rustig en vriendelijk.

Sectorraad
Praktijkonderwijs

Week 05
31 januari 2020

Met de InfoFlits ontvangt u actuele documenten over onderwerpen die relevant zijn voor, door en in het praktijkonderwijs. De documenten worden geselecteerd door de Sectorraad Praktijkonderwijs. Bij vragen of opmerkingen kunt u contact opnemen via infoflits@praktijkonderwijs.nl

Leert een pro-leerling doelbewust?

Rimada Bakker-Overman wil graag in contact komen met docenten in het praktijkonderwijs in verband met het praktijkgericht onderzoek voor haar masterthesis *Succesvolle leerdoelrealisatie bij leerlingen van het praktijkonderwijs*.

Mijn naam is Rimada Bakker-Overman, ik ben werkzaam als docent Consumptieve Technieken op Oost ter Hout, school voor Praktijkonderwijs te Haarlem. Na een carrière van 25 jaar in Horeca en catering ben ik 10 jaar geleden als docent gestart in het praktijkonderwijs. Samen met mijn collega's staan we klaar om het onderwijs voor deze leerlingen elke dag een stukje beter te maken. Het is mijn hoop en verwachting, dat dit onderzoek daar een stukje aan kan bijdragen.

Behalen van leerdoelen

Voor het afsluitende onderzoek van mijn Master Expertdocent Beroepsonderwijs aan Hogeschool Windesheim, wil ik graag in contact komen met mentoren en docenten die succesvol zijn in het begeleiden van pro-leerlingen bij het halen van hun leerdoelen.

Het onderzoek spitst zich toe op wat docenten en mentoren kunnen doen, om de actieve betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen leerdoelen te vergroten.

Ik ben op zoek naar mentoren/docenten van bovenbouwklassen (klas 3 en hoger) die bereid zijn, zich door mij te laten interviewen over dit onderwerp. Het doel van het interview is te onderzoeken:

- Wat voor succesvolle begeleidingsstrategie of methode m.b.t. leerdoelrealisatie u op dit moment gebruikt.
- Waarom u voor deze begeleidingsstrategie of methode heeft gekozen.
- Hoe u de resultaten van uw begeleiding meet of registreert.

Interview

Het interview zal ongeveer 1 uur van uw tijd in beslag nemen. Ik kom graag bij u langs, maar we kunnen ook via Skype afspreken.

Raakt u geïnspireerd door mijn onderzoek en wilt u graag een uur van uw tijd vrij maken om mij te woord te staan. Of heeft u nog vragen voordat u dit kan beantwoorden? U kunt mij bereiken via het volgende mailadres r.bakker1@oost-ter-hout.nl

Rimada Bakker-Overman
docent Oost ter Hout, school voor praktijkonderwijs

Sectorraad Praktijkonderwijs
Postbus 85246
3508 AE Utrecht

Bijlage 7 IOP en OPP in het Praktijkonderwijs

Het IOP en OPP in het praktijkonderwijs

Alle leerlingen in het Praktijkonderwijs werken met een IOP.

De verwachtingen, doelen, competenties en mogelijkheden van de leerling zijn richtinggevend voor het IOP. In het 2^e jaar, uiterlijk derde leerjaar wordt door de school, leerling en ouders een uitstroombestemming overeengekomen. Het werken met het Individueel Ontwikkelingsplan (IOP) maakt het mogelijk om aan te sluiten bij wat de leerling vraagt.

Door de Wet Passend onderwijs komt er – waarschijnlijk – per 1 augustus 2014 een nieuw artikel 26 ‘Ontwikkelingsperspectief’ (OPP) in de Wet op het voortgezet onderwijs te staan.

Het artikel 26 zegt in het kort:

- Het bevoegd gezag stelt nadat op overeenstemming gericht overleg is gevoerd met de ouders een ontwikkelingsperspectief vast
 - voor leerlingen die extra ondersteuning behoeven, voor zover het betreft leerlingen die voorbereidend beroepsonderwijs, middelbaar of hoger algemeen voortgezet onderwijs of voorbereidend wetenschappelijk onderwijs volgen;
 - voor alle leerlingen die praktijkonderwijs volgen*
- Het ontwikkelingsperspectief wordt zo spoedig mogelijk doch uiterlijk 6 weken na inschrijving vastgesteld
- Het ontwikkelingsperspectief wordt ten minste 1 x per jaar geëvalueerd met ouders
- Het ontwikkelingsperspectief bevat een omschrijving van de te bieden ondersteuning en begeleiding

Wat zijn de verplichte onderdelen van het ontwikkelingsperspectief?

- De te verwachten uitstroombestemming d.w.z. naar welk **soort functie** op de arbeidsmarkt
- De onderbouwing van de verwachte uitstroombestemming
- De te bieden ondersteuning en begeleiding en, indien aan de orde, de afwijkingen van het onderwijsprogramma



Wat zegt het Toezichtskader 2013?

Kwaliteitsaspect 10: De school begeleidt leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben effectief aan de hand van hun ontwikkelingsperspectief (extra ondersteuning).

10.1 Het bevoegd gezag stelt bij plaatsing voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief vast. (verplicht voor scholen voor praktijkonderwijs)

10.2 De leerling ontvangt onderwijs zoals beschreven in het ontwikkelingsperspectief. (verplicht voor scholen voor praktijkonderwijs)

10.3 De school stelt vast of de leerlingen zich ontwikkelen conform het ontwikkelingsperspectief en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes.

(verplicht voor scholen voor praktijkonderwijs)

Wat betekent dit voor het praktijkonderwijs?

Het Individueel Ontwikkelingsplan (IOP)	Het Ontwikkelingsperspectief (OPP)
→ in het tweede, uiterlijk derde leerjaar wordt door school, leerling en ouders een uitstroombestemming overeengekomen	→ wordt zo spoedig mogelijk doch uiterlijk 6 weken na inschrijving vastgesteld
→ in het uitstroombestemming is een streefdoel opgenomen, waarin wordt aangegeven wat de te verwachten uitstroom is	→ kijkt naar ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling op de langer termijn
→ geeft richting aan verwachtingen, doelen, competenties en mogelijkheden van de leerling	→ kijkt naar welke onderwijsdoelen de leerling aan het eind van de schoolloopbaan zal kunnen behalen
→ in het IOP staan concrete doelen en daarbij passende acties om de gestelde doelen te behalen	→ kijkt naar wat nodig is om de gestelde doelen te behalen
→ koppelt de doelen aan bewijzen (opbrengsten) voor in het portfolio	→ geeft belemmerende en bevorderende factoren weer die van invloed zijn op het onderwijsleerproces
	→ geeft aan welke ondersteuning en begeleiding geboden wordt

Het opstellen van het ontwikkelingsperspectief is de start van het, samen met de leerling en zijn/ haar ouders, verder vorm en inhoud geven aan het IOP

1

Bijlage 8 Resultatentabel Interviewronde met docenten andere praktijkscholen

	respondent 1	respondent 2	respondent 3	respondent 4
1. Achtergrond (tijdstip, aanleiding, redenen en doelen) van besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen.				
1a. Wat was de aanleiding en sinds wanneer speelde dit op uw school?	2015/2016, Er was onvoldoende uniformiteit in het team als het ging om werken met leerdoelen.	R2 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	In 2014 werd de systematiek scholengemeenschap breed ingevoerd. De praktijkschool is een onderdeel van deze scholengemeenschap.	Bij de invoering van het LVS zijn we gestart met het leerdoelen registratie vanuit het OPP. Dit waren voorheen nog papieren documenten.
1b. Wat was de belangrijkste aanleiding en waren redenen om hiermee aan de slag te gaan?	De aanleiding om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid was om het werken met leerdoelen te verbeteren.	R2 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	De aanleiding om aan de slag te gaan met de methodiek was dat het formuleren en het concreet en klein maken van de leerdoelen moest worden verbeterd.	Uit de ouderenquête maar ook vanuit de mentoren zelf bleek dat we de leerresultaten betere wilde borgen. Zodat het duidelijke was voor iedereen, welke lijn er gevolgd werd met de leerling op school.
1c. er specifiek knelpunten en zo ja welke?	Voor de invoering was het de mentor of docent die de leerdoelen formuleerde. Dit was een moeizaam proces met onvoldoende resultaat.	Leerdoelen leven niet bij de leerling en het vaststellen van de leerling wordt vaak als een 'moetje' ervaren.	Van, daar zouden we nu weer wat extra aandacht aan moeten besteden, van, hoe formuleer je leerdoelen en hoe maak je ze zo concreet dat een leerling daarmee uit de voeten kan.	Knelpunt was dat het formuleren van een leerdoel met de leerling nog niet goed liep.
1d. Hadden jullie doelen/opbrengstverwachtingen geformuleerd, zo ja welke?	De verwachting was dat het creëren van meer uniformiteit in het team, de uitkomsten en herkenbaarheid zouden verbeteren richting de leerling en ouders.	Nee	Een beoogde opbrengst was dat het de leerling kan helpen bij het ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld	Door de leerdoelen in het 'mijn ontwikkelingsplan' (MOP) van de leerling te registreren verwachten we dat de leerdoelen meer zouden gaan leven voor de leerling.
2. Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek /interventies die de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen bevordert.				
2a. Is er a. gebruik gemaakt van een bestaande werkwijze of onderdelen daarvan of b. hebben jullie de methodiek geheel zelf ontwikkeld?	De gebruikte methodiek is zelf-ontwikkeld op basis van het Curriculum-PrO (Platform Praktijkonderwijs, 2016) aangevuld met door het team ontwikkelde zelfstandigheidsdoelen.	De gebruikte methodiek is zelfontwikkeld.	Er wordt gebruik gemaakt van een bestaande methodiek. Er wordt gewerkt met het Loopbaandossier, dit is ontwikkeld door de Loopbaangroep (Loopbaangroep, 2020). De methodiek is gebaseerd op het onderzoek naar competenties en loopbaanontwikkeling 'de vijf loopbaancompetenties' van Prof. Dr. Marinka Kuijper (M. a C. T. Kuijpers, 2003). Deze systematiek is op sommige punten aangevuld door	In het LVS is een bepaald format opgenomen waarin en hoe de leerdoelen worden geregistreerd. De leerdoelen komen in het MOP te staan in het LVS.

			het team om het meer passend te maken voor het praktijkonderwijs.	
2b. Wat zijn de bouwstenen en hoofdkenmerken van de methodiek?	Hoofdkenmerken zijn: het startpunt het afspreken van een doel, waar wil de leerling beter in worden? Het vaststellen van het startpunt van het doel van de leerling, wat kan hij al? De actie, wat is ervoor nodig om het doel te bereiken? Het eindpunt de evaluatie, wanneer is een docent en leerling tevreden en is het doel gehaald.	Het format is een Word document met drie kolommen. In de eerste kolom staat de vraag, wat kan ik of wat wil ik bereiken? In de tweede kolom staat de vraag, hoe denk je dit doel te gaan bereiken? De vraag in de derde kolom is, heb je het doel bereikt? En zo ja, wat ging er goed? Is het niet bereikt, nee, hoe komt dat? Om het overzichtelijk te houden worden er maximaal drie leerdoelen afgesproken.	De hoofdkenmerken zijn de vijf loopbaancompetenties: motievenreflectie, kwaliteitenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken.	Hoofdkenmerken zijn: wat is je doel, hoe ga je daaraan werken en hoe meten we je of je je doel hebt gehaald?
2c. Wat zijn de principes en uitgangspunten van de methodiek?	De steef- en beheersingsdoelen zijn omgezet naar groeitaal, dit wil zeggen dat er op een positieve manier beschreven wordt wat er nodig is om een doel te bereiken.	Het principe is dat een leerling met hulp een leerdoel vast kan stellen	<u>Motievenreflectie</u> : het nadenken over wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan. <u>Kwaliteitenreflectie</u> : het nadenken over wat de student (niet) kan en hoe hij of zij dit kan gebruiken in hun loopbaan. <u>Werkexploratie</u> : het onderzoeken van eisen en waarden in werk en de mogelijkheden om te veranderen van werk. <u>Loopbaansturing</u> : het plannen, beïnvloeden en bespreken van de manier hoe de student zelf leert en werkt gericht op loopbaanontwikkeling. <u>Netwerken</u> : contacten opbouwen en onderhouden op de arbeidsmarkt gericht op de loopbaanontwikkeling.	Niet bekend.
2d. Wat zijn de beoogde opbrengsten van de methodiek?	De verwachting was dat het creëren van meer uniformiteit in het team, de uitkomsten en herkenbaarheid zouden verbeteren richting de leerling en ouders.	Afspraken hierover zijn niet bij R2 bekend.	Het ontwikkelen van een meer realistisch zelfbeeld van de leerling.	De verwachting was dat uiteindelijk de leerling meer eigenaar wordt van zijn leerproces. Door de leerdoelen in het 'mijn ontwikkelingsplan' (MOP) van de leerling te registreren verwachten we dat de leerdoelen meer zouden gaan leven voor de leerling.

3. De formulering, uitvoering en voortgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek.				
<i>3a. Hoe wordt de bovenbouwleerling actief betrokken bij de formulering van persoonlijke leerdoelen?</i>	Leerdoelen worden tweemaal per jaar met de mentor, ouders en leerlingen in het OPP vastgelegd en beoordeeld met behulp van het groei-in-beeld document.	Tijdens het IOP-gesprek worden er samen met de leerling leerdoel geformuleerd. Dit gebeurt zoveel mogelijk vanuit de leerling en uitstroomgericht.	De formulering van de persoonlijke leerdoelen vindt tijdens het tweemaal per schooljaar gevoerde OPP-gesprek plaats.	Tijdens coachingsgesprekken met de leerling en IOP-gesprekken met de ouders worden de leerdoelen geformuleerd.
<i>3b. Hoe wordt de leerling actief betrokken bij het werken aan de uitvoering van de afgesproken persoonlijke leerdoelen?</i>	Als een leerling bijvoorbeeld een bepaalde snijtechniek wil aanleren, gaan we eerst bespreken: wat kan hij al, wat is er voor nodig om de snijtechniek te leren en wanneer is het doel gehaald volgens de docent maar ook volgens de leerling.	Tijdens de les tijdens de les wordt er coachen opgetreden, zodat een leerling aan de slag gaat met zijn leerdoel. Het refereren naar de leerdoelen en het IOP-gesprek naar wat een leerling wil bereiken is ook een onderdeel hiervan. Er vinden ook regelmatig individuele mentor gesprekjes plaats.	Leerdoelen bespreek je als mentor met de leerling. De leerling heeft het grote leerdoel ook op hun tafel geplakt. Dus ze weten van, hé, dit is het grote leerdoel waaraan ik werk. In de bovenbouw kan de ene leerling leerdoel onthouden en die kan ermee aan de slag. Om de leerlingen tijdens de les hun leerdoelen te helpen herinneren is er een 'scorelijst leerdoelen' ontwikkeld. Met dit document kan een leerling op lesniveau feedback vragen aan zijn docent en het helpt de leerling om actief betrokken te blijven bij zijn eigen leerdoelen.	De actieve betrokkenheid van de leerling wordt tijdens alle lessen vooral bereikt door in gesprek te gaan met de leerling over zijn vorderingen op dat moment. Vragen daarbij zijn: wat gaat er goed, hoe kan het de volgende keer beter? De doelen inzichtelijk maken voor de leerling tijdens de les. In de les merk ik dat bij het stellen van praktische doelen gekoppeld aan de stage, leerlingen wel beter leerdoelen kunnen formuleren. Een leerling wordt eigenaar van zijn leerdoel omdat hij er tijdens stage beter in wil zijn en dit tijdens de les kan en wil oefenen.
<i>3c. Zijn er hulpmiddelen die de (afspraken rond) persoonlijke leerdoelen voor de leerling begrijpelijk en zichtbaar maken? Zo ja, welke?</i>	Er wordt een portfolio opgebouwd met bewijzen. Er is twee keer per jaar een evaluatie van de leerdoelen met behulp van het groei-in beeld document. Leerlingen beoordelen tijdens toetsmomenten hun eigen werk met een reflectieformulier.	De IOP-afspraken met de leerdoelen worden bewaard in een map, waar de leerling in kan kijken. Er worden ook gedragskaarten gebruikt.	Het leerdoel wordt in drie stukjes geknipt die onder andere tijdens de loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB) gesprekken met de mentor worden geëvalueerd. Om de leerlingen tijdens de les hun leerdoelen te helpen herinneren is er een 'scorelijst leerdoelen' ontwikkeld. Met dit	Werken aan de doelen gebeurt tijdens de IOP-lestijd. Dit blijken in de praktijk voornamelijk Nederlands- en Rekendoelen te zijn, en minder wat de leerling echt graag wil leren.

			document kan een leerling op lesniveau feedback vragen aan zijn docent en het helpt de leerling om actief betrokken te blijven bij zijn eigen leerdoelen.	
<i>3d. Op welke wijze worden de uitkomsten en afspraken van de voorgangsevaluatie van de persoonlijke leerdoelen vastgelegd en zichtbaar gemaakt voor de leerling.</i>	Leerdoelen worden tweemaal per jaar met de mentor, ouders en leerlingen in het OPP geformuleerd en beoordeeld met behulp van het groei-in-beeld document.	Grote leerdoelen worden drie keer per jaar tijdens het OPP-gesprek geformuleerd met ouders, leerling en mentor. Dit wordt vastgelegd in het OPP-document.	Het stukje leerdoel wordt beschreven tijdens het startmoment in het groeimodel document. Een leerling beschrijft wat hij wil bereiken en zijn huidige niveau/vertretpunt. Door een balkje op een thermometer 'groeilijn' te verschuiven geeft hij zijn vertretpunt aan. Deze thermometer heeft een oplopende waarde van zoekend, beginnend, in ontwikkeling, gevorderd, beheerst tot expert, waarbij de kleur van geel 'beginnend' naar rood 'expert' veranderd. Na drie weken is er een tussen evaluatie met de mentor. De uitkomsten worden opgenomen in het groeidocument. Drie weken later is er een eindevaluatiemoment.	In het LVS is een bepaald format opgenomen (MOP) waarin en hoe de leerdoelen worden geregistreerd. Stappen daarin zijn: wat is je doel, hoe ga je daaraan werken en hoe meten we je of je je doel hebt gehaald?
<i>3e. Wordt er een relatie tussen de voorgangsevaluatie en het OPP/LVS gelegd en zo ja hoe?</i>	De uitkomsten en afspraken de OPP-gesprekken worden digitaal in het LVS geregistreerd.	Het document met de uitkomsten en afspraken van de OPP-gesprekken worden digitaal in het LVS bewaard.	Het zijn nu nog drie losse documenten. Er is een OPP een groeimodel en een rapport. Deze documenten worden wel digitaal opgeslagen maar zijn niet gekoppeld in een document.	In het LVS is een bepaald format opgenomen (MOP) waarin en hoe de leerdoelen worden geregistreerd. Stappen daarin zijn: wat is je doel, hoe ga je daaraan werken en hoe meten we je of je je doel hebt gehaald?
4. Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen.				
<i>4a. Zijn jullie tevreden over de resultaten/uitkomsten van de gebruikte methodiek? Wat zie jij als de belangrijkste opbrengsten van de methodiek? In welke mate zijn jullie verwachtingen/oorspronkelijke doelen gehaald?</i>	We zijn kritisch maar tot nu toe tevreden. Vragen daarbij zijn: hebben we de dingen nodig die we erbij willen doen? En wat voegt het toe voor de leerling? Dus ja, wat zijn de toegevoegde waardes? En niet zozeer dat we verzand willen raken in een administratief papieren monster. Opbrengsten tot nu toe zijn dat, het kennen en kunnen van leerling is nu beter in beeld is bij alle betrokkenen	Niet bekend.	Ja, het ligt wel een beetje aan de kunde van de docent om gesprekken te voeren. Wij hebben docenten die dat heel goed kunnen en we hebben docenten die dat heel moeilijk vinden via die systematiek een gesprek te voeren. En er zijn ook docenten die zich heel erg op emotie en op relatie gaan zitten. Dit is op zich niet verkeerd, want soms moet dat ook. Maar ik merk dat, op het moment dat	Een leerling wordt eigenaar van zijn leerdoel omdat hij er tijdens stage beter in wil zijn en dit tijdens de les kan en wil oefenen.

			je echt op onderwijsinhoud bezig gaat, dat leerlingen gemotiveerder zijn.	
<i>4b. Heeft de methodiek de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van hun persoonlijke leerdoelen vergroot? Geldt dat voor alle leerlingen? Voor welke leerlingen niet en waarom niet denk je?</i>	Ik merk we dat leerlingen actiever betrokken zijn. Voorbeelden daarvan zijn: de leerling heeft een zelfstandigheidsdoel met de mentor afgesproken, dan vragen ze af en toe ook aan mij van goh, ziet u verandering daarin? Of vindt u dat dit beter gaat? En daarmee wordt de leerling ook wel eigenaar van zijn eigen doel. Of een leerling krijgt mogelijkheid om op het ROC om daar te gaan proefkoken als hij wil doorstomen naar het mbo. Dan zijn ze gemotiveerd in de kookles en voeren alle voorbereidingen zelfstandig uit voor het maken van een lunch.	In de bovenbouw lijkt opeens het kwartje te vallen bij een aantal leerlingen. Ze doen het voor zichzelf en willen dingen bereiken. Het is wel van belang dat school en de mentor goed aansluit bij de eigen interesse van de leerling.	Als ik op basis van de methodiek gesprek voer, dan merk je dat je echt hele gemotiveerde leerlingen voor je hebt. Dus op inhoud en dan ook gefundeerd met de doelen gericht op hun uitstroom.	Ik merk inderdaad progressie, doordat ze praktische doelen stellen en ook weten waar ze aan werken en zien waar ze aan werken. Dat inderdaad op dat gebied betere leerdoelen geformuleerd kunnen worden dan bijvoorbeeld AVO.

4c. Kan je in de gebruikte methodiek voldoende aansluiten bij het niveau van de bovenbouwleerling. En zo ja, hoe doe je dat?	Het sluit voldoende aan. Door beoordelingen te maken met stukje zelfreflectie erin en het bewijzen van, het verzamelen van bewijzen, kunnen ze dus alle dingen laten zien die ze kunnen. En dat beoordelen we dan met een A-niveau, B-niveau of een C-niveau. Met een A-niveau is dus dat de leerling het geheel zelfstandig kan afhandelen, een B-niveau heeft de leerling een beetje hulp nodig en met een C-niveau heeft de leerling eigenlijk een-op-een begeleiding nodig.	Ik denk dat het nog veel beter kan. Dan moet je nog individueller gaan werken. Je werkt dan wel niet echt klassikaal want de niveaus zijn heel verschillend, maar het is niet zo dat alle leerlingen iets aan het doen zijn wat echt voor hen specifiek uitgekozen is.	Ja, het past bij elk niveau leerling, maar het ligt wel een beetje aan de kunde van de docent om gesprekken te voeren. Wij hebben docenten die dat heel goed kunnen en we hebben docenten die dat heel moeilijk vinden.	Er zijn op zich wel hele mooie leerdoelen afgesproken, ook gewoon op het niveau van de leerling.
4d. Hoe ervaren de bovenbouwleerlingen in het algemeen de gebruikte methodiek?	Niet bekend	Het is niet zo dat het heel erg leeft. Vaak is het IOP-gesprek ook wel een beetje een moeite voor veel leerlingen.	Het werkt voor tachtig procent van de leerlingen. De twintig procent, daar zijn wij (mentoren en docenten) voor.	Niet bekend.
4e. En wat zijn de belangrijkste ervaringen van docenten in het werken met de methodiek?	We krijgen het kennen en kunnen van de leerlingen steeds beter in beeld. En mede daardoor worden we steeds kritischer op onszelf Vragen die we ons stellen zijn dan: hebben we de dingen nodig die we erbij willen doen? En wat voegt het toe voor de leerling? Dus ja, wat zijn de toegevoegde waarden? En niet zozeer dat we verzand willen raken in een administratief papieren monster.	Ik als mentor heb ze maar twee dagen in de week, dus ik had pas na de kerstvakantie een beetje het idee dat ik een beetje een relatie met ze had, een beetje een band met ze had. Dat is één ding, want dat is wel heel erg afhankelijk van de mentor. Ook al zijn ze zestien, zeventien, ze doen het toch vaak voor jou. Een leerdoel is ook vaak te hoog gegrepen of een leerling is niet voldoende gemotiveerd om eraan te werken. Dit komt voor bij een aanmerkelijk percentage van de leerlingen.	Hoe meer je onderwijsinhoudelijk de zaken goed voor elkaar hebt, hoe minder je ook met gedragsproblematiek en dat soort vragen te maken krijgt. Ze nemen echt letterlijk hun leerdoel mee van les naar les.	Bij ons is het werken met de systematiek nog erg in ontwikkeling. We zijn nog regelmatig aan het overleggen wat er nog beter zou kunnen. Er is niet één continue, stabiele lijn binnen de school. De ene mentor besteedt er veel meer tijd en aandacht aan dan de andere mentor. Er is ook een verschil tussen de begeleiding in de onder- en bovenbouw. Dit heeft te maken dat er in de bovenbouw minder tijd is om te begeleiden in verband met de stagedagen van de leerling.

4f. Heb je door jouw ervaring een idee gekregen wat de belangrijkste dingen zijn die maken dat de methodiek werkt?	Leerdoelen eerst afspreken met de leerling, dan met de ouders. Leerdoelen zo realistisch mogelijk maken. Haalbare kleine doelen afspreken.	Spreek leerdoelen af die aansluit bij de interesses van de leerling.	Dus een groot leerdoelen knippen ze in drie stukken, die dan ook drie keer beoordeeld worden. Een startmoment, een vervolgmoment en een eindmoment. Ze nemen echt letterlijk hun leerdoel mee van les naar les.	De doelen inzichtelijk maken voor de leerling tijdens de les. In de les merk is dat bij het stellen van praktische doelen gekoppeld aan de stage leerlingen wel beter leerdoelen kunnen formuleren. Een leerling wordt eigenaar van zijn leerdoel omdat hij er tijdens stage beter in wil zijn en dit tijdens de les kan en wil oefenen.
4g. Zie je nog knelpunten en/of verbeterpunten waaraan gewerkt moet worden en zo ja welke? Wat zijn jouw belangrijkste leerervaringen	Het is een hoop registratie. We moeten vooral de toegevoegde waarde daarvan in de gaten houden. Leerlingen stellen hun leerdoel te hoog in, tijdens het vaststellen van leerdoelen moet je best wel heel realistisch zijn voor de leerlingen en voor hun ouders.	Ik denk dat het nog veel beter kan. Dan moet je nog individueler gaan werken. Je werkt dan wel niet echt klassikaal want de niveaus zijn heel verschillend, maar het is niet zo dat alle leerlingen iets aan het doen zijn wat echt voor hen specifiek uitgekozen is.	Het werkt voor tachtig procent van de leerlingen. De twintig procent, daar zijn wij (mentoren en docenten) voor. We hebben eigenlijk drie documenten, op dit moment. Het zijn nu nog drie losse documenten. Er is een OPP een groeimodel en een rapport. Deze documenten worden wel digitaal opgeslagen maar zijn niet gekoppeld in een document. Er zijn, zeker in de bovenbouw, echt wel leerdoelen die in de stage uitgevoerd worden, alleen de betrokkenheid van de stagebedrijven bij die leerdoelen, dat is voor ons een ontwikkelpunt voor volgend schooljaar. Dus dat de stagebegeleiding ook weet aan welke doelen die leerling werkt. Die koppeling is nog niet goed genoeg.	Ontwikkelingspunten zijn dat de focus tijdens het driehoeksgesprek met ouders en leerling nu vooral ligt op werkvaardigheden en minder op persoonlijke leerdoelen. Dit komt omdat het LVS zo is ingericht.
4h. In de literatuur wordt bij de beoordeling van de kwaliteit van methodieken een onderscheid gemaakt in de kwaliteit van een methodiek bij i) het stellen van doelen, ii) het bepalen van acties en iii) het evalueren van de acties. Als je kijkt naar jullie methodiek, welke fase(n) heeft dan nog aandacht nodig?	Het vaststellen van de doelen, dan moet je best wel heel realistisch zijn ook voor de leerlingen en voor hun ouders. En dat is in sommige gevallen best nog wel een dingetje merk ik.	Spreek leerdoelen af die aansluit bij de interesses van de leerling.	Er zijn, zeker in de bovenbouw, echt wel leerdoelen die in de stage uitgevoerd worden, alleen de betrokkenheid van de stagebedrijven bij die leerdoelen, dat is voor ons een ontwikkelpunt voor volgend schooljaar. Dus dat de stagebegeleiding ook weet aan welke doelen die leerling werkt. Die koppeling is nog niet goed genoeg.	Je moet de leerdoelen elke keer benoemen omdat de leerling het zelf niet voor zich kunnen halen. Ze kunnen niet zelf aan een leerdoel werken en denken hé, ik ga daar vandaag beter mijn best voor doen.

5.Het proces van de voorbereiding en feitelijke invoering van de methodiek				
5a. Hoe is het docententeam voorbereid en betrokken bij de invoering van de methodiek?	We zijn met zijn allen bij elkaar gaan zitten om afspraken te maken om de uniformiteit van de school herkenbaar terug te laten komen in de leerdoelen systematiek.	R2 was nog niet in dienst bij deze werkgever ten tijde van de invoering.	Niet bekend	Niet bekend.
5b. Hoe zijn de bovenbouwleerlingen voorbereid en betrokken bij de invoering van de methodiek?	Niet bekend	R2 was nog niet in dienst bij deze werkgever ten tijde van de invoering.	Niet bekend	Niet bekend.
5c. Hoe zijn ouders, verzorgers en hulpverleners van de leerling meegenomen in het invoeringsproces?	Het is voorgelegd aan de medezeggenschapraad en de ouderraad. Voor de ouders is er een presentatie geweest.	R2 was nog niet in dienst bij deze werkgever ten tijde van de invoering.	Niet bekend	Niet bekend.
5d. Wat zijn de belangrijkste leerervaringen en tips als je de voorbereiding en invoering nogmaals mocht starten?	Niet bekend	Niet bekend	Niet bekend	Ontwikkelingspunten zijn dat de focus tijdens het driehoeksgesprek met ouders en leerling nu vooral ligt op werkvaardigheden en minder op persoonlijke leerdoelen. Dit komt omdat het LVS zo is ingericht. Om methodiek aan te laten sluiten bij het niveau van de leerling moet je veel hulp aanbieden. Met zestien leerlingen en hun eigen leerdoelen in een les is dit een lastige opgave voor de docent. De actieve betrokkenheid verbeteren is dan ook een ontwikkelingspunt.
6. Afsluiting. Zijn er nog zaken die ik niet heb gevraagd, maar die je wel van belang vindt voor mijn onderzoek naar het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen?				
	Nee	Nee	Nee	Nee

Bijlage 9 Resultatentabel Interviewronde met docenten van Oost ter Hout

	Respondent 5	Respondent 6	Respondent 7	Respondent 8
1. Achtergrond (tijdstop, aanleiding, redenen en doelen) van besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen.				
1a. Wat was de aanleiding en sinds wanneer speelde dit in uw situatie als docent/mentor?	R5 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Ik denk dat we wel aan het verbeteren van het formuleren van de leerdoelen moesten werken, maar ik denk niet dat het zo expliciet benoemd is bij mij.	R7 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Tien jaar geleden was het allemaal vrij vrijblijvend. De mentorgesprekken en leerdoelen waren niet echt persoonlijke. Je had wel een gesprekje maar dat werd ergens opgekrabbeld en dat op de server gezet. Uit de enquête met ouders werd er wel gezegd dat er wat minder lijn in zit. Mentoren wilden wel dingen borgen. We wilden ook terugzien wat mentoren nou echt met hun leerlingen aan het doen waren. Welke lijn er gevolgd werd.
1b. Wat was de belangrijkste aanleiding en waren redenen om hiermee aan de slag te gaan?	R5 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Ik denk dat we wel aan het verbeteren van het formuleren van de leerdoelen moesten werken, maar ik denk niet dat het zo expliciet benoemd is bij mij.	R7 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	De registratie, mentoren wilden wel dingen borgen. We wilden ook terugzien wat mentoren nou echt met hun leerlingen aan het doen waren. Welke lijn er gevolgd werd.
1c. Waren er specifiek knelpunten en zo ja welke?	R5 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Nee	R7 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Je had wel een gesprekje maar dat werd ergens opgekrabbeld en dat op de server gezet.
1d. Hadden jullie doelen/opbrengstverwachtingen geformuleerd, zo ja welke?	R5 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Nee, ik vind het belangrijk om zoveel mogelijk de aansluiting te zoeken in wat ik denk wat het bedrijfsleven nodig heeft. Daar ben ik mee aan de slag.	R7 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Ik ging meer kijken van, waar wil een leerling naartoe, wat moet je nog en wat heb je nodig om ergens te komen? En dat gingen we eigenlijk meer borgen op die manier.
2. Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek /interventies die de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen bevordert.				
2a. Is er a. gebruik gemaakt van een bestaande werkwijze of onderdelen daarvan of b. hebben jullie de methodiek geheel zelf ontwikkeld?	We gebruiken bestaande en zelfontwikkelde werkwijzen welke zijn ingebed in het LVS. Vanuit dit LVS kan gewerkt worden met alle streef- en beheersingsdoelen uit het Curriculum-PrO. Het LVS is ontwikkeld in samenwerking met het praktijkonderwijs.			

2b. Wat zijn de bouwstenen en hoofdkenmerken van de methodiek?	Hoofdkenmerk is dat de persoonlijke leerroutes en leerdoelen van de leerling kunnen worden vastgelegd.			
2c. Wat zijn de principes en uitgangspunten van de methodiek?	Uitgangspunt is het OPP waarin de persoonlijke leerdoelen van de leerling zijn opgenomen.			
2d. Wat zijn de beoogde opbrengsten van de methodiek?	In eerste instantie een uniforme en overzichtelijke registratie van de leerdoelen. Ook wordt de methodiek ingezet om de leerling meer bewust eigenaar te laten zijn over zijn eigen leerdoelen en leervorderingen.			
3. De formulering, uitvoering en voortgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek.				
3a. Hoe wordt de bovenbouwleerling actief betrokken bij de formulering van persoonlijke leerdoelen?	Tijdens de OPP-gesprekken driemaal per jaar worden leerdoelen geformuleerd en vastgelegd. Tijdens coaching gesprekken kunnen ook nieuwe leerdoelen besproken worden maar de vastlegging gebeurt tijdens het OPP-gesprek. Je moet er wel voor waken dat de ouders de leerling te veel helpen met het doel. En dan zeg ik, nee, het is wel de bedoeling dat het vanuit jou komt.	Ik laat het formuleren van een leerdoel voor een groot gedeelte aan de leerlingen en aan de ouders over als ik met ze praat tijdens het OPP-gesprek. De doelen bij mijn mentorleerlingen zijn meer gericht op de uitstroom. Wat kun je daarvoor doen?	Doelen worden afgesproken tijdens het OPP-gesprek, maar ik bespreek ze tussendoor tijdens coaching gesprekken ook wel eens, dan bespreek je vaak tussen stapjes. Leerlingen hebben doelen rondom de TOA-toets. Ze willen dan bijvoorbeeld beter worden in rekenen om het 1F-niveau te halen zodat ze door kunnen stromen naar een mbo. In de bovenbouw hebben de leerlingen vaak echt wel moeite met doelen vinden, omdat ze dat al drie of vier jaar gedaan hebben.	Leerlingen vinden het vaak moeilijk om leerdoelen zelf te formuleren, dat moet je sturen. De mentor is eigenlijk een heel belangrijk persoon om dat los te weken. Want heb je een andere mentor, dan komen er andere dingen boven tafel of geen dingen boven tafel. En heb je een mentor die wat doorvraagt of de leerling beter kent dan komen er ook interessantere doelen uit. Je ontwikkelt beter bij een mentor die daar anders mee omgaat, dat zie ik wel, in de school.

3b. Hoe wordt de leerling actief betrokken bij het werken aan de uitvoering van de afgesproken persoonlijke leerdoelen?	Het zijn kleine stapjes die je maakt om de leerling betrokken te krijgen. Een branche certificering halen zoals het KPC-certificaat Werken in de Schoonmaak, dat is bij sommigen een echt doel. Dat heeft voor de leerling een bepaalde status, daar werken ze voor.	Die actieve betrokkenheid van de leerlingen, die is er niet, of nauwelijks. Als ik het aan een leerling overlaat, wat zou jij nu willen ontwikkelen? Dan kunnen ze dat al niet opnoemen. De actieve betrokkenheid, wordt meestal gevoed door de ideeën die ik heb. En daar wordt door de leerling zelf nooit naar teruggekoppeld van, ik zou toch dit? Of ik zou dat? Of we hebben dit afgesproken, hoe zit het daarmee? Dat is alleen maar omdat ik dan weer zeg van joh, we hebben dit en dit afgesproken, daar moet je nu aan gaan werken. Dus de intrinsieke motivatie van de leerlingen, dat is maar enkeling. Als ik naar mijn mentorgroep kijk, zijn dat er drie van de dertien die daar zelf mee komen.	Ik had ook echt hele gemotiveerde leerlingen, ze allemaal een beetje hetzelfde doel. Ze wilden beter worden in rekenen zodat ze door kunnen stromen naar heet mbo. En ik heb wel het idee, zodra zij weten dat je er als docent serieus mee bezig bent, gaan zij ook harder rennen. We hebben samen naar de TOA-toets resultaten gekeken en een foutenanalyse gemaakt. Gekeken waar ze tegenaan liepen, daar extra sommen bij gezocht. Die gingen ze ook thuis maken en ze zagen groei bij zichzelf. Daardoor werden ze natuurlijk nog gemotiveerder.	Nee. Ik kan het niet echt zien. Als het voor je vak gerelateerd is, krijg je het wel door van de mentor van, er is een doel voor jouw vak. Maar nee dus nee, dat blijft eigenlijk een heel algemeen verhaal in mijn optiek. Vakinhoudelijk kijk ik natuurlijk, scoor je doelen en vaardigheden? Maar niet echt dat ze weten waar ze echt mee bezig zijn. Dat heb ik niet het idee.
3c. Zijn er hulpmiddelen die de (afspraken rond) persoonlijke leerdoelen voor de leerling begrijpelijk en zichtbaar maken? Zo ja, welke?	We hebben de gedragskaart als hulpmiddel.	Nee	Niet bekend.	Nee.
3d. Op welke wijze worden de uitkomsten en afspraken van de voortgangsevaluatie van de persoonlijke leerdoelen vastgelegd en zichtbaar gemaakt voor de leerling.	In het LVS worden de leerdoelen vastgelegd. Er wordt een actie bepaald wat een leerling moet doen om het doel te bereiken en er vindt een evaluatie en beoordeling plaats. Als een leerling het doel niet of gedeeltelijk heeft gehaald, of hij is nog niet tevreden met het resultaat dan kan hij de periode waarin het doel loopt verlengen. Een leerling kan via de LVS-app altijd zijn eigen leerdoelen bekijken. Hoewel hier nog niet voldoende gebruik van wordt gemaakt door de leerlingen.			
3e. Wordt er een relatie tussen de voortgangsevaluatie en het OPP/LVS gelegd en zo ja hoe?	Het OPP en de voortgangsevaluatie wordt vastgelegd in het LVS			

4. Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen.				
4a. Zijn jullie tevreden over de resultaten/uitkomsten van de gebruikte methodiek? Wat zie jij als de belangrijkste opbrengsten van de methodiek? In welke mate zijn jullie verwachtingen/oorspronkelijke doelen gehaald?	Nou ja, ik weet niet of er een hele grote vooruitgang in zit, het moet ook heel erg groeien. Want het leefde nog niet zo bij de leerling.	Het zou beter kunnen. Maar ik kan ermee leven. De formulering van de doelen en dat soort dingen, op dit moment levert het niks op. Het is vastlegging, omdat als er ooit een keer een probleem kan ontstaan hebben we iets en dat is maar in één procent van de leerlingen. Dat is, vind ik het een hoop papierwerk met nul rendement. Ik vind overigens dat wij goede evaluaties maken tijdens het examengesprek. Weliswaar met een ander erbij, dan ziet een leerling wel goed in wat hij heeft bereikt.	Ik vind het LVS prettig werken. Ik heb alleen nog niet het idee dat het bij de leerling erg leeft. Het beoordelen van de leerdoelen meer sterren, laat ik ze ook zelf doen. Dus ik probeer het wel levend te maken voor ze. Ik heb wel natuurlijk altijd met de OPP-gesprekken, het digibord aanstaan zodat ze er in kunnen kijken.	Maar helemaal slecht is het niet. We hebben de leerlingen echt wel goed in beeld. Ik vind dat de OPP-gesprekken wel iets meer structuur bieden maar het is op de helft van wat het zou moeten zijn, denk ik.
4b. Heeft de methodiek de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerlingen bij het realiseren van hun persoonlijke leerdoelen vergroot? Geldt dat voor alle leerlingen? Voor welke leerlingen niet en waarom niet denk je?	Het formuleren van leerdoelen is wel verbeterd. De leerlingen van de plusklas (laag niveau) hebben er best veel moeite mee. Niet allemaal maar wel de meeste leerlingen van de plusklas.	Die actieve betrokkenheid van de leerlingen, die is er niet, of nauwelijks. Als het doel betekenisvol is voor de leerling, dan is de betrokkenheid van de natuurlijk veel groter. Als ik vraag aan leerling 1, wat wil je worden? Ik wil ICT'er worden, wordt er dan gezegd. Maar hij heeft hij geen flauw idee wat hij daarvoor nodig heeft. Als ik zeg dat er geen ICT-opleiding niveau 1 is, dan vraagt hij wat hij dan moet gaan doen. Ze weten niet wat ze willen worden, ze weten alleen maar dat ICT wel leuk klinkt. Maar hoe kom ik daar? Wat heb ik ervoor nodig? Totaal geen enkele interesse. Daarentegen leerling 2, die wil timmerman worden, die weet wel wat hij dan moet leren, Die is wel intrinsiek gemotiveerd. Hij wil wel dingen leren en werktekeningen begrijpen.	Als ik wel eens aan die bovenbouwers vraag van goh, bekijken jullie het LVS thuis wel eens? Zijn er eigenlijk maar heel weinig die dat doen. Maar uit zichzelf er iets mee doen, dat denk ik niet.	Nee. Ik kan het niet echt zien. Als het voor je vak gerelateerd is, krijg je het vaak wel door van de mentor van, er is een doel voor jouw vak. Maar nee dus nee, dat blijft eigenlijk een heel algemeen verhaal in mijn optiek. Vakinhoudelijk kijk ik natuurlijk, score je doelen en vaardigheden? Maar niet echt dat ze weten waar ze echt mee bezig zijn. Dat heb ik niet het idee.

4c. Kan je in de gebruikte methodiek voldoende aansluiten bij het niveau van de bovenbouwleerling. En zo ja, hoe doe je dat?	De meeste leerlingen hebben er veel moeite mee. Nu is deze Corona tijd het huiswerk in het LVS staat leren ze er wel beter mee omgaan. Het moet nog groeien.	Meestal moet ik dat wel bijsturen. Meestal hebben ze geen idee, als ze überhaupt al een idee hebben. Zelfs in de vierde of in de vijfde klas zijn misschien vijftig procent van mijn mentorleerlingen die weet wat ze wil. En de rest weet het nog niet. Die gaan dan maar een ROC, of kijken wat ze wordt aangeboden door hun stage.	Het zelf maken en bedenken van doelen vind ik best wel pittig voor een aantal leerlingen. Sommige die kunnen dat wel, maar mijn ervaring is dat zeker 80% heel erg erbij geholpen moet worden. Het is best wel moeilijk om te bedenken voor je jezelf waarin je wil ontwikkelen. En ik denk dat sommige kinderen dat, ja die gaan naar school omdat het moet en het zal verder wel.	Nee ik denk het niet, dat het voldoende aansluit bij het niveau van onze leerlingen.
4d. Hoe ervaren de bovenbouwleerlingen in het algemeen de gebruikte methodiek?	Zes van de negen van mijn mentor leerlingen vindt het onzin.	Niet duidelijk	Het leeft gewoon niet genoeg bij ze. Ze zijn natuurlijk de schriftelijke rapporten nog gewend. En ineens werd dat PROFIJT. En een hoop leerlingen hebben natuurlijk ouders die daar toch minder naar kijken. Dus een beetje van, het zal wel.	Niet duidelijk
4e. En wat zijn de belangrijkste ervaringen van docenten in het werken met de methodiek?	Ik vind het wel goed, het zijn kleine stapjes. Het moet inslijpen en wennen.	De echte leerdoelen, die stel ik in het OPP bijvoorbeeld, of in het LVS. Nou, daar doe ik bijna niks aan. Voor de leerling? Ik denk dat de scholing in zijn geheel heel veel opbrengt voor de leerling. Ik denk dat op dit moment de formulering van de doelen en dat soort dingen niks op levert. Dus de algemene begeleiding, de dagelijkse begeleiding is van waarde, de gesprekken met de leerling is van waarde. De formulering, waar het ook staat, het is van geen waarde.	Ik vind het LVS zelf heel prettig werken. Het werkt gedeeltelijk. Ik ben dit jaar wel tevreden. Degene die vooral met TOA rekenen hadden zijn echt allemaal gegroeid. Ze hebben echt hun doel behaald, dus dat is natuurlijk supergaaf. Alleen het is wel heel erg dus op het AVO. Terwijl je ze natuurlijk ook op andere manieren dingen bij wil brengen. En dan denk ik van ja, dat zou misschien nog wel meer kunnen.	Maar er zijn wel veel collega's die in gesprekken minder diepgaan en kleine doelen, of heel veel doelen recyclen door een jaar heen. Drie keer hetzelfde doel gebruiken en heel kort een evaluatie erop zetten. Ik denk dat dat wel gebeurt.

<i>4f. Heb je door jouw ervaring een idee gekregen wat de belangrijkste dingen zijn die maken dat de methodiek werkt?</i>	Het stellen van een voor de leerling duidelijk doel. Een leerling wil bijvoorbeeld heel graag het klokkijsen goed onder de knie krijgen. Dat is een duidelijk doel.	Als het doel betekenisvol is voor de leerling, dan is de betrokkenheid van de natuurlijk veel groter.	En de eindevaluatie in de OPP-gesprekken is goed. In de bovenbouw hebben we ook die coachingsgesprekken, dat zorgt dat de leerdoelen levend blijven voor de leerlingen. Ik vind het heel goed dat je leerlingen eigenaar maakt. Dat je ze zelf laat nadenken over wat wil je, waar ga je naartoe en hoe ga je dat doen. Ik vind dat we echt groeien in het hebben van goede intensieve OPP-gesprekken hebben met de kinderen en ouders. In de bovenbouw ook met coachingsgesprekken. Ik vind het heel goed dat kinderen zelf moeten nadenken over hun beoordeling. Dat ze zichzelf sterren mogen geven van hoe vind jij dat het eruitziet. Dus dat ze eigenlijk leren reflecteren. Dat vind ik ook een hele goede.	Ik vind dat de OPP-gesprekken wel iets meer structuur bieden maar het is op de helft van wat het zou moeten zijn, denk ik.
<i>4g. Zie je nog knelpunten en/of verbeterpunten waaraan gewerkt moet worden en zo ja welke? Wat zijn jouw belangrijkste leerervaringen</i>	Je moet de leerling nog veel helpen zodat hij zijn leerdoelen blijft herinneren, dat moet beter.	Omdat ik denk dat de meerwaarde voor de leerling is, hoe gaan we met hem om? Hoe praten we met hem? Hoe praten we met de ouders? Hoe zeggen we wat ze kunnen bereiken? Hoe begeleiden we de ouders? En hoe begeleiden we de leerlingen? Dus de algemene begeleiding, dus de dagelijkse begeleiding is van waarde, de gesprekken met de leerling is van waarde. En de formulering, waar het ook staat, het is van geen waarde.	Ik denk dat wij meer op de hoogte moeten zijn van de leerdoelen van de leerlingen waar je les aan geeft. Want nu weet je het eigenlijk vaak alleen maar van je mentorklas.	Meer op de toekomst gericht kan je nog veel individueler werken van. Je moet de leerling ook niet helemaal vastzetten in een kader. Maar je moet wel kijken van, als je iets wilt, hoe kom je daar? Wat heb je ervoor nodig? En wij gaan daar wel aan werken. Het kan veel beter. De mentorgesprekken, de zorg, de OPP-gesprekken, daar kan wel meer lijn in zodat het meer wordt van de leerling zelf.

4h. In de literatuur wordt bij de beoordeling van de kwaliteit van methodieken een onderscheid gemaakt in de kwaliteit van een methodiek bij i) het stellen van doelen, ii) het bepalen van acties en iii) het evalueren van de acties. Als je kijkt naar jullie methodiek, welke fase(n) heeft dan nog aandacht nodig?	De actie dat moet beter.	Als het doel betekenisvol is voor de leerling, dan is de betrokkenheid van de natuurlijk veel groter.	Er moet wat meer verbetering komen in het bepalen van de actie. Hoe ga je dat doen, hoe gaan we dat aanpakken, hoe ga jij dat doen? Ik zie nu toch veel dat ze beginnen hier en dan het zakt af, het blijft niet levend.	Metten (beoordelen) is heel lastig en dat mis je gewoon nog wel. Je hebt vaak een evaluatie, dan vraag je ernaar en dan wordt er gezegd, ik ben er beter in geworden. Maar waar blijkt dat uit? Eigenlijk, is het op niks gebaseerd. Hoe is dat dan echt bereikt? De leerdoelen verdwijnen dan weer of blijven weer staan, ze worden weer gerecycled.
5.Het proces van de voorbereiding en feitelijke invoering van de methodiek				
5a. Hoe is het docententeam voorbereid en betrokken bij de invoering van de methodiek?	R5 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Daarin zijn wij gegroeid. We hebben natuurlijk wel wat cursussen gehad, schoolcursussen, hoe we dat moeten doen.	R7 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Niet gevraagd
5b. Hoe zijn de bovenbouwleerlingen voorbereid en betrokken bij de invoering van de methodiek?	R5 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Niet	R7 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Nee
5c. Hoe zijn ouders, verzorgers en hulpverleners van de leerling meegenomen in het invoeringsproces?	R5 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Dat is zo gegroeid. Ik geloof niet dat een ouder ooit daar handvatten voor heeft gekregen.	R7 was ten tijde van de invoering nog niet in dienst bij deze werkgever.	Ik weet wel dat er vanuit de ouderenquêtes wel altijd vraag naar was. Wat we deden was te laagdrempelig, te vrijblijvend. Daar is het uit voortgekomen.
5d. Wat zijn de belangrijkste leerervaringen en tips als je de voorbereiding en invoering nogmaals mocht starten?	Niet bekend	Dit vind ik wel even een toevoeging. In alle scores of in alle gradaties wordt altijd gezegd, doorstromen naar vervolgonderwijs, dat is de hoogste score. Ik vind doorstormen naar werk, uitstromen naar werk, de hoogste score moet zijn. En dat is dus niet alleen op school, maar dat is landelijk. Werken is altijd minder beoordeeld dan een vervolgonderwijs en daar	Het hele onderwijs bij ons is in er in principe op ingericht. Ik denk wel dat het heel belangrijk is om dit deel goed bij nieuwe collega's in te werken. Ik heb toch best wel een klein beetje gezwoommen .Er is wel aandacht aan gegeven, maar ik denk dat dat wel wat intensiever had gekund waardoor het wat beter was geland. Dat je dan ook wat makkelijker kunt starten.	Hoe kan je de leerling het beste eigenaar maken van het proces? Dat blijft moeilijk. Ik zou veel meer met een competentieprofiel dus werken en veel meer kijken van, waar ben je al goed in? Wat wil je? En welke vaardigheden heb je nodig om bijvoorbeeld een bepaald vak te doen? Jij wilt in een winkel werken? Welke vaardigheden zijn belangrijk? Dat

		moeten we in praktijkonderwijs vanaf, maar ook in de maatschappij. Dat denk ik echt. Welke formulering je ook hebt, ook bij een jobcoaching organisatie zouden de hoogste score uitstroom naar werk moeten zijn en niet vervolgonderwijs, maar zelfs zij hebben dat. Een hele kromme maatschappij.	Bijvoorbeeld: van wat zijn echte duidelijke afspraken erover, waar moet je allemaal aan denken, wat komt er allemaal bij kijken en hoe pak je dat aan?	zouden er een stuk of tien kunnen zijn. Bijvoorbeeld sociale vaardigheden een aantal dingen of samenwerken. Dan moet de intrinsieke motivatie van de leerling dus verbeteren. Het zijn wel pubers natuurlijk, dat blijft lastig maar je moet het ze wel aanbieden en de structuur geven om daaraan te kunnen werken. Die structuur mis ik wel.
6. Afsluiting. Zijn er nog zaken die ik niet heb gevraagd, maar die je wel van belang vindt voor mijn onderzoek naar het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen?				
	Nee	Ik denk dat de scholing in zijn geheel heel veel opbrengt voor de leerling. De formulering van de doelen en dat soort dingen, op dit moment levert het niks op.	Het is wel vooral heel mooi om te zien dat als die leerlingen dus een bepaald doel halen wat dat doet met ze. Ze zijn eerst eigenlijk best wel ongemotiveerd om een doel te bedenken, want ik vind dat ze vaak bij zo'n OPP-gesprek zitten, van o, daar gaan we weer. Moeten we weer een doel gaan maken. Maar als je dan ziet dat ze het dan gehaald hebben en wat dat met ze doet, dat vind ik wel gewoon heel mooi. En dat vind ik altijd wel heel belangrijk. Dat ze niet met een doel komen waarvan je denkt van nou, dat ga je toch niet halen. Maar maak haalbare doelen en maak het gewoon wat kleiner.	. Ik denk dat wij veel te veel voor de leerlingen toch bepalen. Zo trekken aan een leerling dat je dan zoiets hebt nou, de leerling loopt vast met het formuleren van het doel. Er komt niks uit. Dus dan heb ik er nog wel eentje voor je.

Bijlage 10 Transcripties Interviews met docenten andere praktijkscholen

Respondent 1.

- *1. Achtergrond van het besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerlingen bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen.*

De aanleiding om in 2015/2016 aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid was om het werken met leerdoelen te verbeteren. De verwachting was dat het creëren van meer uniformiteit in het team, de uitkomsten en herkenbaarheid zouden verbeteren richting de leerling en ouders. Voor de invoering was het de mentor of docent die de leerdoelen formuleerde. Dit was een moeizaam proces met onvoldoende resultaat.

- *2. Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek/interventies die de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen bevordert.*

De gebruikte methodiek is zelf-ontwikkeld op basis van het Curriculum-PrO (Platform Praktijkonderwijs, 2016) aangevuld met door het team ontwikkelde zelfstandigheidsdoelen. De steef- en beheersingsdoelen zijn omgezet naar groeitaal, dit wil zeggen dat er op een positieve manier beschreven wordt wat er nodig is om een doel te bereiken. Hoofdkenmerken zijn: het startpunt het afspreken van een doel, waar wil de leerling beter in worden? Het vaststellen van het startpunt van het doel van de leerling, wat kan hij al? De actie, wat is ervoor nodig om het doel te bereiken? Het eindpunt de evaluatie, wanneer is een docent en leerling tevreden en is het doel gehaald? Het eindpunt wordt gemeten op drie niveaus: A-niveau, de leerling heeft zelfstandig het doel gehaald. B-niveau, de leerling heeft met hulp het doel gehaald. C-niveau, de leerling heeft met een-op-een begeleiding het doel gehaald.

- *3. De formulering, uitvoering en voorgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek.*

De leerdoelen worden tweemaal per jaar met de mentor, ouders en leerlingen in het OPP vastgelegd en beoordeeld met behulp van het groei-in-beeld document. Deze uitkomsten en afspraken worden digitaal in het LVS geregistreerd. Er wordt een portfolio opgebouwd met bewijzen en er is twee keer per jaar een evaluatie van de leerdoelen met behulp van het groei-in beeld document. De leerling beoordeelt tijdens toetsmomenten zijn eigen werk met een reflectieformulier.

- *4. Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen.*

Met betrekking tot de voorgang zijn we kritisch maar tot nu toe tevreden. Vragen die daarbij gesteld worden zijn: hebben we de dingen nodig die we erbij willen doen? Wat voegt het toe voor de leerling en wat zijn de toegevoegde waarden? Raken we niet verzand in een administratief papieren monster. Opbrengsten tot nu toe zijn dat, het kennen en kunnen van leerling nu beter in beeld is bij alle betrokkenen. Leerlingen zijn actiever betrokken, zoals een leerling die de kans krijgt om te gaan proefkoken op het ROC als hij wil doorstomen naar het mbo. Met deze kans in het vooruitzicht is hij gemotiveerd in de kookles en voert alle voorbereidingen voor het maken van de lunch zelfstandig uit.

De methodiek sluit voldoende aan bij leerlingen van alle niveaus. Door beoordelingen te maken op A-, B-, of C-niveau, kan een leerling alle dingen laten zien die hij op zijn eigen niveau kan. Een leerling beoordeelt zijn werk door te reflecteren op: hoe het maken van de opdracht is gegaan, waarom het belangrijk was om deze opdracht te maken, wat hij heeft geleerd, en wat er goed ging tijdens het maken van de opdracht? Deze reflectieformulieren worden als bewijs in het nu nog papieren portfolio van de leerling opgeslagen.

De methodiek werkt als de leerdoelen zo realistisch mogelijk worden geformuleerd. Met de leerling en ouders worden kleine, haalbare doelen afgesproken. Een belangrijk leerervaring is om wel kritisch te blijven, zegt de respondent. Aandachtspunten daarbij zijn: hebben we die dingen uit de methodiek wel nodig die we erbij willen doen? Wat is de toegevoegde waarde voor de leerling en wordt de registratiedruk niet te hoog? Stellen we de leerdoelen wel voldoende realistische vast? Leerlingen

hebben de neiging om te hoog gegrepen doelen af te spreken, hier moet in de bovenbouw goed op gestuurd worden door de mentor.

– 5. *Het proces van de voorbereiding en feitelijke invoering van de methodiek.*

Voorafgaand aan de invoering zijn we met het team bij elkaar gaan zitten om afspraken te maken om de uniformiteit van de school herkenbaar terug te laten komen in de leerdoelensystematiek. Het voorstel is voorgelegd aan de medezeggenschapraad en de ouderraad. Voor de ouders is er een presentatie geweest om ze te informeren over de nieuwe werkwijze.

Respondent 2.

– 1. *Achtergrond van het besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen.*

Respondent 2 was ten tijde van de invoering van de leerdoelensystematiek nog niet in dienst. Knelpunt was ten tijde van de invoering en is nu, dat de actieve betrokkenheid nog niet voldoende aanwezig is bij de leerling. Het stellen van leerdoelen/ontwikkelingspunten tijdens het IOP-gesprek wordt door veel leerlingen gezien als een ‘moetje’.

– 2. *Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek/interventies die de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen bevordert.*

De gebruikte methodiek is zelf-ontwikkeld en bestaat uit een document waarin een leerling aangeeft wat hij kan en wat hij wil leren. Het format is een document met drie kolommen. In de eerste kolom staat de vraag: wat kan ik of wat wil ik bereiken? In de tweede kolom staat de vraag; hoe denk je dit doel te gaan bereiken? De vraag in de derde kolom is: heb je het doel bereikt? En zo ja, wat ging er goed? Is het niet bereikt, nee, hoe komt dat? Daarbij is voor de overzichtelijkheid afgesproken dat een leerling zich op niet meer dan drie leerdoelen focust in een periode. Het uitgangspunt is dat een leerling met hulp een leerdoel vast kan stellen. De leerdoelen zijn altijd een combinatie van een AVO-, een praktijkdoel en een leerdoel op het gebied van sociale vaardigheden.

– 3. *De formulering, uitvoering en voorgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek.*

De IOP-gesprekken worden driemaal per jaar door de mentor gevoerd met de leerling en zijn ouders. Tijdens deze gesprekken worden de leerdoelen geëvalueerd en nieuwe geformuleerd. Om de actieve betrokkenheid van de leerling te stimuleren gebeurt dit zoveel mogelijk vanuit de leerling en uitstroomgericht. De leerdoel afspraken vanuit dit OPP-gesprek vormt de kern van het onderwijs. Tijdens de les wordt er coachend opgetreden, zodat een leerling aan de slag gaat met zijn leerdoel. Er vinden ook regelmatig individuele mentorgesprekjes plaats, waarbij de vorderingen met betrekking tot de leerdoelen worden besproken. De IOP-afspraken met de leerdoelen worden digitaal opgeslagen in het LVS en bewaard in een multomap, waar de leerling in kan kijken.

– 4. *Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen.*

Om de actieve betrokkenheid te stimuleren is wel van belang dat school en de mentor goed aansluiten bij de eigen interesse van de leerling. Als een leerling gaat uitstromen naar werk worden daar leerdoelen op geformuleerd. Bijvoorbeeld: een leerling gaat werken in een winkel, dan is geld rekenen en werken met de kassa belangrijk. Een leerling die doorstroomt naar vervolgonderwijs, kan als leerdoel het verbeteren van de toetsscore voor het vak Nederlands of rekenen zijn. Deze doelen zijn beide meetbaar en sluiten aan op het uitstroomprofiel van de leerling. Het aansluiten op het niveau van de leerling is nog niet optimaal. Om dit te verbeteren moet er nog meer individueel gewerkt worden. Op dit moment werken we niet echt klassikaal, want de niveaus zijn heel verschillend. Maar het is niet zo dat alle leerlingen iets aan het doen zijn wat echt voor hen specifiek is uitgekozen.

De belangrijkste ervaring met de methodiek tot nu toe is dat een leerling het beste werkt als er eerst een band is met de mentor/docent. Ook al zijn de leerlingen zestien, zeventien, ze werken dan toch

vaak beter aan hun leerdoel als dit het geval is. Een leerdoel is ook vaak te hoog gegrepen of een leerling is niet voldoende gemotiveerd om eraan te werken. Dit komt voor bij een aanmerkelijk percentage van de leerlingen. Het formuleren van leerdoelen die aansluiten bij de interesses van de leerling is een essentieel onderdeel van de methodiek.

Respondent 3.

- 1. *Achtergrond van het besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen.*

In 2014 werd de loopbaanoriëntatiebegeleiding (LOB) systematiek scholengemeenschap breed ingevoerd. De praktijkschool is een onderdeel van deze scholengemeenschap. De aanleiding om aan de slag te gaan met de methodiek was dat het formuleren en het concreet en klein maken van de leerdoelen moest worden verbeterd. Een beoogde opbrengst was dat het de leerling kan helpen bij het ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld.

- 2. *Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek/interventies die de actieve betrokkenheid van bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen bevordert.*

Er wordt gewerkt met een bestaande methodiek het Loopbaandossier, dit is ontwikkeld door de Loopbaangroep (Loopbaangroep, 2020). Deze methodiek is gebaseerd op het onderzoek naar competenties en loopbaanontwikkeling ‘de vijf loopbaancompetenties’ van Prof. Dr. Marinka Kuijper (Kuijpers, 2003). Deze systematiek is op sommige punten aangevuld door het team om het meer passend te maken voor het praktijkonderwijs. De hoofdkenmerken van de methodiek zijn de vijf loopbaancompetenties motievenreflectie, kwaliteitenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. Deze loopbaancompetenties zijn beschreven in het boek ‘Breng beweging in je loopbaan’ van Prof. Dr. Marinka Kuijper (Kuijpers, 2005). De uitgangspunten van de methodiek zijn: motievenreflectie, het nadenken over wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan. Kwaliteitenreflectie, het nadenken over wat de student (niet) kan en hoe hij of zij dit kan gebruiken in hun loopbaan. Werkexploratie, het onderzoeken van eisen en waarden in werk en de mogelijkheden om te veranderen van werk. Loopbaansturing, het plannen, beïnvloeden en bespreken van de manier hoe de student zelf leert en werkt gericht op loopbaanontwikkeling. Netwerken, contacten opbouwen en onderhouden op de arbeidsmarkt gericht op de loopbaanontwikkeling.

- 3. *De formulering, uitvoering en voorgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek.*

De formulering van de persoonlijke leerdoelen vindt tijdens het tweemaal per schooljaar gevoerde OPP-gesprek plaats. Het leerdoel wordt in drie stukjes geknipt die onder andere tijdens de loopbaanoriëntatie en begeleiding (LOB) gesprekken met de mentor worden geëvalueerd. Het stukje leerdoel wordt beschreven tijdens het startmoment in het groeimodel document. Een leerling beschrijft wat hij wil bereiken en zijn huidige niveau/vertrekpunt. Door een balkje op een thermometer ‘groeilijn’ te verschuiven geeft hij zijn vertrekpunt aan. Deze thermometer heeft een oplopende waarde van zoekend, beginnend, in ontwikkeling, gevorderd, beheerst tot expert, waarbij de kleur van geel ‘beginnend’ naar rood ‘expert’ verandert. Dan worden de stappen beschreven die een leerling moet maken om het leerdoel te halen. Na drie weken is er een tussenevaluatie met de mentor. De uitkomsten worden opgenomen in het groeidocument. Drie weken later is er een eindevaluatiemoment. Om de leerlingen tijdens de les hun leerdoelen te helpen herinneren is er een ‘scorelijst leerdoelen’ ontwikkeld. Met dit document kan een leerling op lesniveau feedback vragen aan zijn docent en het helpt de leerling om actief betrokken te blijven bij zijn eigen leerdoelen. Deze cyclus wordt drie keer herhaald, per het in het OPP-gesprek afgesproken leerdoel. Er is nog geen LVS waarin de drie losse documenten worden samengevoegd. Er is een OPP, een groeimodel en een rapport. Deze documenten worden wel digitaal opgeslagen in het dossier van de leerling.

- *4. Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen.*

Belangrijkste opbrengst van de methodiek is dat de leerling meer gemotiveerd is. De systematiek geschikt is voor leerlingen van elk niveau mits de mentor op de juiste manier een gesprek kan voeren. Niet elke docent kan dit. Ontwikkelpunten zijn: de losse documenten moeten nog worden samengevoegd tot een geheel. Het verbeteren van de betrokkenheid van de stagebedrijven bij het uitvoeren van de leerdoelen. De koppeling tussen school en stage moet verbeterd worden.

Respondent 4.

- *1. Achtergrond van het besluit om aan de slag te gaan met het verbeteren van de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen.*

Uit de ouderenquête, maar ook vanuit de mentoren zelf bleek dat we de leerresultaten beter wilde borgen. Bij de invoering van het LVS zijn we gestart met het leerdoelenregistratie vanuit het OPP, dit waren voorheen nog papieren documenten. Knelpunt was dat het formuleren van een leerdoel met de leerling nog niet goed liep. Door de leerdoelen in het MOP van de leerling te registreren verwachtten we dat de leerdoelen meer zouden gaan leven voor de leerling.

- *2. Bouwstenen en hoofdkenmerken van jullie huidige methodiek/interventies die de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij het realiseren van zijn persoonlijke leerdoelen bevordert.*

De methodiek is onderdeel van het LVS. In het LVS is het MOP opgenomen waarin de leerdoelen worden geregistreerd. Hoofdkenmerken zijn de stappen om een doel te formuleren, de actie te bepalen en de evaluatie van het leerdoel. De verwachting was dat uiteindelijk de leerling meer eigenaar zal worden van zijn leerproces. Door de leerdoelen in het MOP van de leerling te registreren verwachtten we dat de leerdoelen meer zouden gaan leven voor de leerling.

- *3. De formulering, uitvoering en voorgangsevaluatie van persoonlijke leerdoelen met en door de leerling als onderdeel van de gebruikte methodiek.*

Tijdens coachingsgesprekken met de leerling en IOP-gesprekken met de ouders worden de leerdoelen geformuleerd. Een leerling kan een leerdoel beter formuleren als dit een praktisch doel is, gekoppeld aan bijvoorbeeld de stage. Coachingsgesprekken om de leerling te begeleiden met zijn leerdoelen vinden in lestijd en tijdens het mentoruur plaats. De actieve betrokkenheid van de leerling wordt tijdens alle lessen vooral bereikt door in gesprek te gaan met de leerling over zijn vorderingen op dat moment. Vragen daarbij zijn: wat gaat er goed, hoe kan het de volgende keer beter? De doelen inzichtelijk maken voor de leerling tijdens de les. Een leerling wordt eigenaar van zijn leerdoel omdat hij er tijdens stage beter in wil zijn en dit tijdens de les kan en wil oefenen. Werken aan de doelen gebeurt tijdens de IOP-lestijd. Dit blijken in de praktijk voornamelijk Nederlands- en Rekendoelen te zijn, en minder wat de leerling echt graag wil leren.

De actieve betrokkenheid van de leerling wordt tijdens alle lessen vooral bereikt door in gesprek te gaan met de leerling over zijn leerdoelen en vorderingen op dat moment. De afspraken en uitkomsten van de voorgangsevaluatie worden in het LVS vastgelegd. Hierin is een bepaald format opgenomen Het MOP waarin de leerdoelen worden geregistreerd.

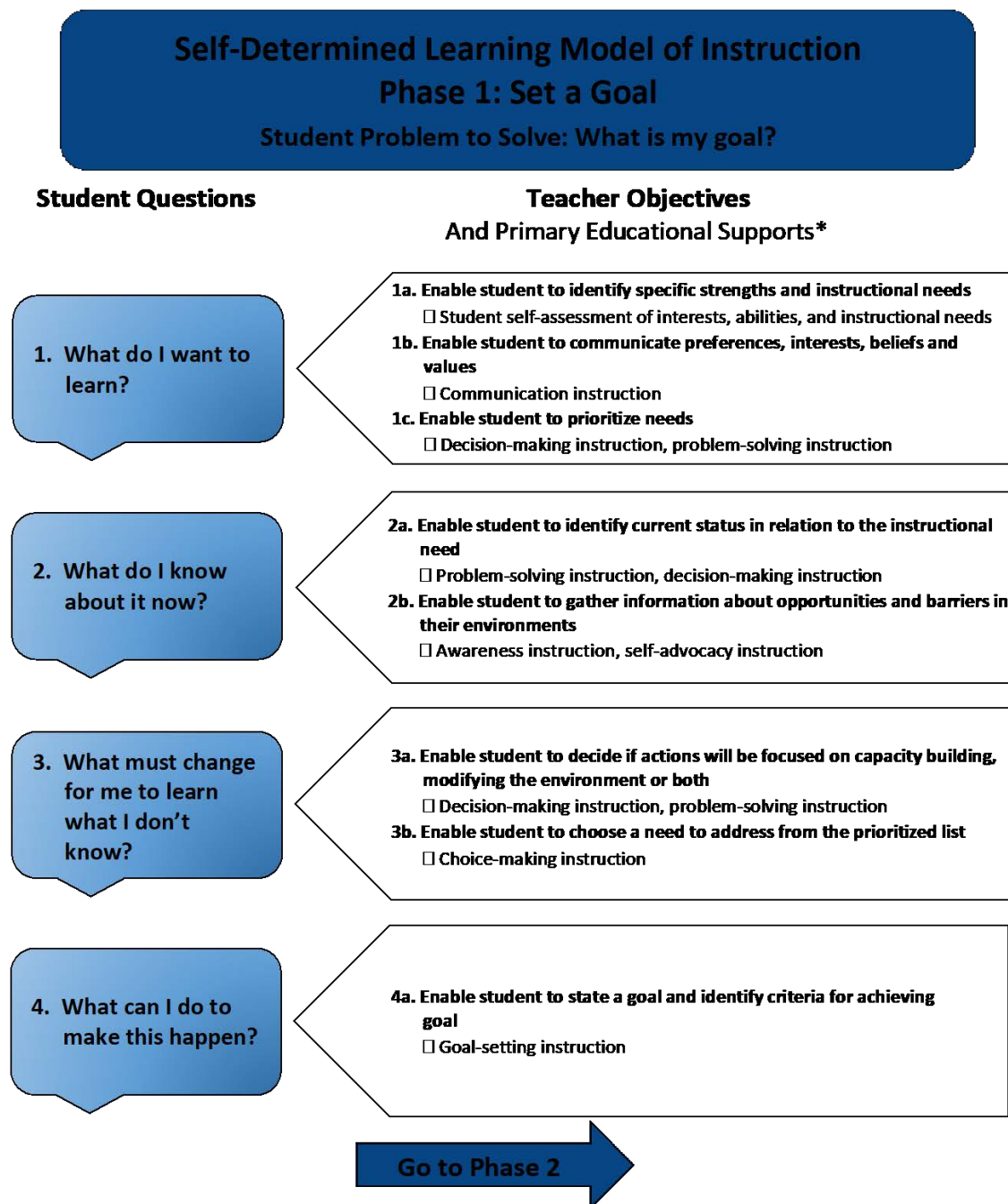
- *4. Ervaringen en beoordeling van effecten van deze werkwijze om de actieve betrokkenheid van de bovenbouwleerling bij de realisatie van zijn persoonlijke leerdoelen te bevorderen.*

Een van de opbrengsten van de methodiek is dat op niveau de leerlingen beter in staat zijn praktische doelen te formuleren en daardoor ook weten en zien waar ze aan werken. Het werken met de systematiek is nog erg in ontwikkeling. Er is niet één continue, stabiele lijn binnen de school. Er wordt nog regelmatig overlegd wat er nog beter zou kunnen. De ene mentor besteedt er veel meer tijd en aandacht aan dan de andere mentor. Dit heeft te maken dat er in de bovenbouw minder tijd is om te begeleiden in verband met de stagedagen van de leerling. De leerling is dan maar twee of drie dagen op school.

– 5. *Het proces van de voorbereiding en feitelijke invoering van de methodiek.*

Hoe de docenten, ouders en leerlingen zijn betrokken bij de invoering is niet bekend. Ontwikkelingspunten zijn: de focus ligt tijdens het driehoeksgesprek met ouders en leerling nu vooral op werkvaardigheden en minder op persoonlijke leerdoelen. Dit komt omdat het LVS zo is ingericht. Om methodiek aan te laten sluiten bij het niveau van de leerling moet er veel hulp worden geboden aan de leerling. Met zestien leerlingen en hun eigen leerdoelen in een les is dit een lastige opgave voor de docent. De actieve betrokkenheid verbeteren is dan ook een ontwikkelingspunt.

Bijlage 11 Self-Determined Learning Model of Instruction.

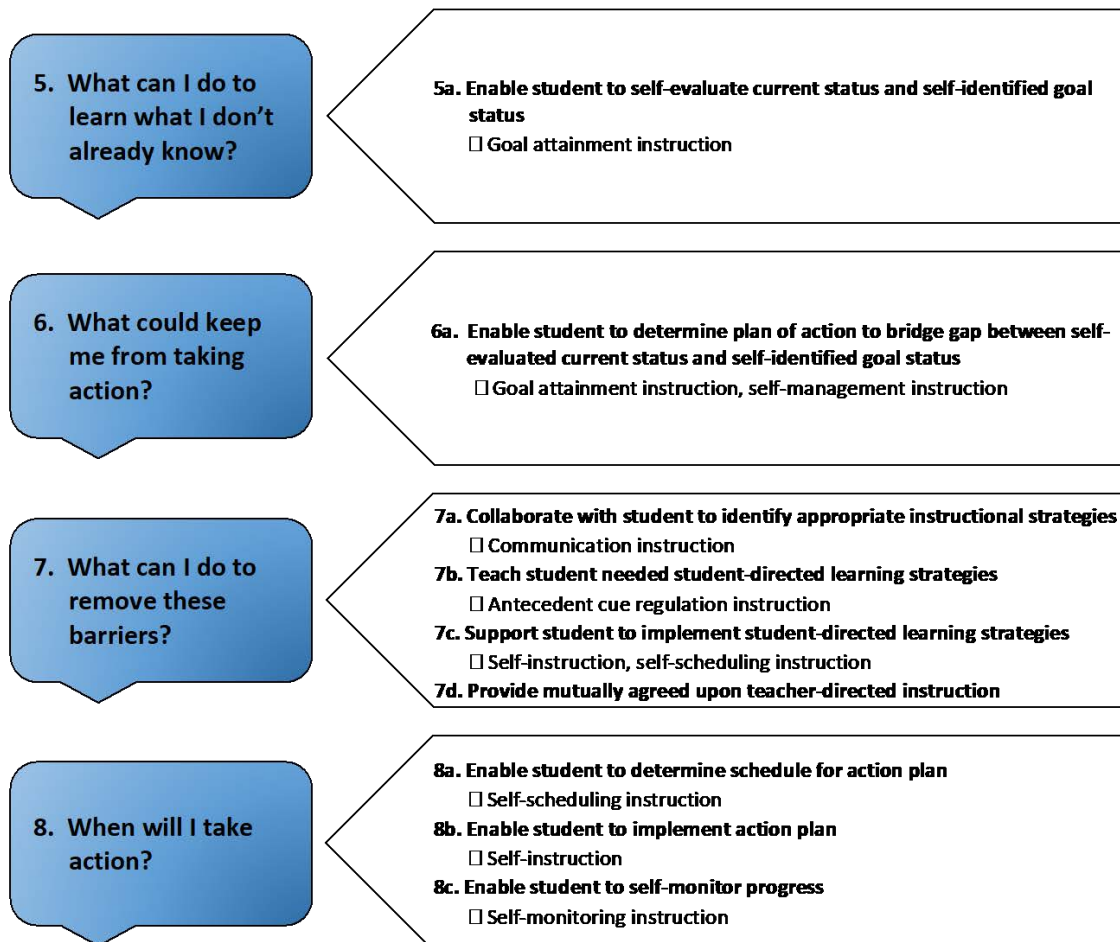


Self-Determined Learning Model of Instruction Phase 2: Take Action

Student Problem to Solve: What is my plan?

Student Questions

Teacher Objectives And Primary Educational Supports*



Go to Phase 3

Self-Determined Learning Model of Instruction

Phase 3: Adjust Goal or Plan

Student Problem to Solve: What have I learned?

Student Questions

Teacher Objectives And Primary Educational Supports*

9. What actions have I taken?

9a. Enable student to self-evaluate progress toward goal achievement
☐ Self-evaluation instruction, self-recording instruction

10. What barriers have been removed?

10a. Collaborate with student to compare progress with desired outcomes
☐ Self-monitoring instruction, self-evaluation instruction

11. What has changed about what I don't know?

11a. Support student to re-evaluate goal if progress is insufficient
☐ Goal attainment instruction
11b. Assist student to decide if goal should remain the same or change
☐ Decision-making instruction
11c. Collaborate with student to identify if action plan is adequate or inadequate given revised or retained goal
☐ Self-evaluation instruction
11d. Enable student to choose a need to address from the prioritized list
☐ Choice-making instruction

12. Do I know what I want to know?

12a. Enable student to decide if progress is adequate, inadequate, or if goal has been achieved
☐ Self-evaluation instruction, self-reinforcement instruction

(Wehmeyer et al., 2007)