

INFORMATIE OVER HET VMBO



Studie
huis

reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult B.v.
Tilburg

Auteur
Rika Schut

Redactie
Rika Schut
Jos Zuylen

© 2001 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

WOORD VOORAF

Het lijkt misschien vreemd, een nummer over het vmbo in de studiehuisreeks maar het is een welbewust gekozen publicatie. Om meer dan een reden kan informatie over het vmbo nuttig zijn voor diegenen die in andere schooltypes werken. De eerste reden is dat onderwijsmedewerkers die uitsluitend in het mbo of de tweede fase werken, weinig weten over het vmbo. Voor docenten en middenmanagers die in de tweede fase werken geldt dat het vmbo deel uitmaakt van hun school en een deel van de leerlingen die straks in de tweede fase belanden het vmbo achter de rug hebben. Mbo-medewerkers hebben zeer direct met het vmbo te maken omdat het grootste deel van de leerlingeninstroom bestaat uit vmbo-leerlingen. Op z'n minst is enig inzicht in het schooltype waar deze leerlingen uit voortkomen gewenst.

De tweede reden is dat het nieuwe vmbo niet een op zichzelf staand schooltype is met een eigen didactiek, een eigen programma of een afgebakende organisatie. Heel veel van wat nu gebeurt in het vmbo, is vergelijkbaar met ontwikkelingen die zich in mbo en de tweede fase hebben voorgedaan of zich nu voordoen. Zelfs zijn er voorbeelden van vernieuwingen in het vmbo te vinden die het mbo en de tweede fase als voorbeeld kunnen dienen (andersom ook trouwens). Het op een goede manier onderverdelen van een vernieuwingsproject in deelprojecten, het vernieuwen van de didactiek, het zorgen voor doorlopende leerlijnen, het herinrichten van gebouwen passend bij een nieuwe aanpak, het zijn alle universele principes die voor activiteiten in alle schooltypen gelden.

Dit nummer bestaat uit een aantal artikelen die eerder verschenen zijn in het blad Van twaalf tot achttien in de periode september 2000 - juni 2001.

- Het eerste en het negende hoofdstuk zijn artikelen met richtlijnen en voorbeelden van het omgaan met projecten. Het succes van projecten is afhankelijk van een duidelijk begin en eind en een goed gestructureerde, stapsgewijze opbouw. Dat wordt zichtbaar door de schema's en richtlijnen die helpen ervoor te zorgen dat er overzicht blijft bij het werken aan een project en die bij goed gebruik het project op de rails houden tot het kan worden afgesloten.
- In het tweede hoofdstuk wordt duidelijk dat het begeleiden van leren meer is dan een lijntje uitgooien en afwachten of de leerlingen willen bijten. Het gaat hier vooral om het belang van een context tijdens het leren. Ook dat is weer een universeel principe. Er is altijd een context als er geleerd wordt. In het onderwijs moeten we ervoor zorgen dat die context betekenisvol is zodat het leren ook betekenisvol wordt.
- In het derde, vierde en vijfde hoofdstuk worden didactische principes behandeld. Er worden weliswaar voorbeelden uit het beroepsonderwijs ten tonele gevoerd

maar met een beetje goede wil zijn deze voorbeelden te vervangen door leersituaties in de tweede fase. Het ontwikkelen van competentiegericht onderwijs staat nog in de kinderschoenen. Het wordt in hoofdstuk vier en vijf uitvoerig toegelicht met voorbeelden die inzicht bieden in het begrip competentie. Naar het idee van de redactie moet competentiegericht onderwijs niet uitsluitend worden toegepast in het beroepsonderwijs. Ook in algemeen vormend onderwijs kan competentiegericht onderwijs ertoe bijdragen dat het leren door leerlingen als samenhangend worden ervaren.

- Hoofdstuk zes biedt inzicht in de zorgstructuur die in het vmbo zal worden toegepast. Het gaat er natuurlijk vooral om dat leerlingen op de juiste plek in de school terechtkomen en dat kwetsbare leerlingen die zorg krijgen die hen toekomt. Maar zijn er niet in alle schooltypes kwetsbare leerlingen? Moet niet overal de leerlingzorg meer gericht zijn op preventie dan op genezen als het kwaad al geschied is?
- Hoofdstuk zeven gaat over doorlopende leerlijnen. Het is een pleidooi voor goede aansluiting, niet alleen van basisonderwijs naar vmbo of van vmbo naar mbo, maar ook van havo naar hbo en van vwo naar wo.
- Hoofdstuk 8 tenslotte is een verhaal over het bouwen, inrichten en herinrichten van scholen. Net zoals nu voor het nieuwe vmbo in veel scholen nagedacht wordt over het opnieuw inrichten van het gebouw, was dat het geval bij de invoering van het studiehuis. Vernieuwen en aanpassen van een gebouw aan nieuwe programma's en andere manieren van leren is niet iets dat je van de ene op de andere dag doet. Daar is meestal ook het geld niet voor. In dit hoofdstuk wordt ook duidelijk dat een visie op leren de belangrijkste bouwsteen is. Het met elkaar bouwen aan de visie en tevens aan het schoolgebouw is niet alleen noodzakelijk voor het creëren van een krachtige leeromgeving, het is gewoon ook leuk.

De redactie

INHOUD

Woord vooraf	3
1 Vmbo-invoering op de rails zetten en houden	7
2 Krachtige leeromgevingen in het vmbo	13
3 Didactiek van de leerwerkplaats	17
4 Competentieleren in het vmbo (1)	21
5 Competentieleren in het vmbo (2)	27
6 Zorg(zaam) in het vmbo	31
7 Doorlopende leerlijnen	35
8 Betrek iedereen bij het bouwen	39
9 Het vmbo na de zomervakantie	43

1 VMBO-INVIERING OP DE RAILS ZETTEN EN HOUDEN

Op een dag moet het vmbo op de Nederlandse scholen ingevoerd zijn. Zover is het nog niet. De komende tijd is er veel werk aan de winkel. De schoolleiders alléén krijgen de invoering niet gerealiseerd, de middenkaderfunctionarissen ook niet, dus de docenten moeten aan de bak. In principe is dat een goeie zaak. Het leefplezier in een huis neemt toe als je zelf mee gebouwd hebt, je geniet meer van een tuin die je zelf onderhoudt, je geeft plezieriger les met een methode waaraan je zelf gesleuteld hebt... en je staat meer achter een vmbo dat je zelf mee vormgegeven hebt. Vanuit betrokkenheidsperspectief is het dus goed dat docenten niet alleen geïnformeerd worden over het vmbo maar dat zij ook meewerken aan de vormgeving ervan.

Projecttitels

Op iedere school kan de vormgeving van het vmbo onderverdeeld worden in deelprojecten. Sommige deelprojecten tref je op vrijwel alle scholen aan omdat die onlosmakelijk verbonden zijn met de invoering van het vmbo. Andere zijn schoolgebonden en vloeien voort uit de unieke situatie van de school. In het figuur 'Projectoverzicht' zijn bij wijze van voorbeeld de projecttitels opgenomen waarin Mondriaan VMBO in Groningen de invoering van het vmbo ordent (zie pagina 8).

De ordening van de invoering van het vmbo in deelprojecten maakt het mogelijk medewerkers te vragen als projectleider of projectlid te participeren. Zij vormen de projectgroep. Uiteraard worden ze zo verdeeld over de projecten dat hun expertise optimaal tot z'n recht komt. Afhankelijk van de omvang van het project, de inspanning die gevraagd wordt en de middelen die er zijn, worden projectleden gefaciliteerd met tijd.

Projectoverzicht						
nr.	projecttitel	project-leider	project-leden	project-opdracht/ opdracht-gever	plan van aanpak	stappen-plan
1	Administratie en handel					
2	Zorg en welzijn breed					
3	Instalelectro/High track					
4	Consumptief-breed					
5	Techniek- breed/ Technologie-BBL					
6	Invoering gemengde en theoretische leerweg					
7	Integratie leerweg- ondersteuning binnen het onderwijs- programma					
8	Praktische sectororiëntatie					
9	Volg- en zorgsysteem					
10	Taalbeleid					
11	Ict binnen de vakken					
12	Brede school					
13	Gebouw					

Projectopdracht

Er mag om meer dan één reden niet van de projectgroep verwacht worden dat ze hun eigen opdracht formuleren. Ze kunnen dat vaak niet omdat ze vanuit hun functie als docent de landelijke regelgeving niet goed genoeg kennen, de totale vmbo-invoering op de school niet geheel overzien en over het algemeen geen ervaring hebben met het ontwerpen van projectopdrachten die kans bieden op succes. Dat is immers niet hun dagelijks werk. Los daarvan zit er ook een zeker risico aan. Als de groep zich namelijk verliest in de uitvoering, is er op dat moment niemand die vanuit kwaliteitszorg gesprekspartner is voor de groep. Opdrachtgevers zouden gedurende het project op een intervisie-achtige manier de projectgroep moeten herinneren aan de werkafspraken. Als de voortgang stagneert, voeren ze op gepaste wijze druk uit en doen als dat wenselijk is, een hulpaanbod.

De verantwoordelijkheid voor het formuleren van de opdracht ligt bij de schoolleiding of bij degene, bijvoorbeeld de afdelingsleider vmbo, die namens de schoolleiding de invoering van het vmbo behartigt. In het figuur projectopdrachten zijn aandachtspunten geformuleerd die bruikbaar zijn als startpunt bij het ontwerpen van projectopdrachten.

Projectopdrachten

- 1 Begin met een specifieke contextformulering voor het project van bijvoorbeeld een half A-4tje. Beschouw de context als feiten of onomkeerbare trends.
- 2 Formuleer de opdracht zo concreet mogelijk. Geef aan wat er moet gaan gebeuren, hoe het moet gaan gebeuren en wat het project moet opleveren
- 3 Vraag concreet hoe de projectgroep de andere docenten betreft bij het project.
- 4 Vraag hoe het project geëvalueerd wordt. Daarbij zou niet alleen aandacht moeten zijn voor het product, maar ook voor de manier waarop het product tot stand gekomen is (wat ging goed, wat ging niet goed, hoe is het gesteld met de betrokkenheid van collega's, hoe is de communicatie met de opdrachtgever ervaren en dergelijke).
- 5 De projectgroep is verantwoordelijk voor het maken van een plan van aanpak, waarin zij aangeeft hoe het project in de komende jaren gerealiseerd gaat worden. Hierin geeft de projectgroep haar visie/opvattingen en gebruikt ze de al eerder genoemde trefwoorden: wat gaat er gebeuren, hoe gaat het gebeuren en wat is er over drie tot vijf jaar in de school veranderd als verworvenheid van dit project.
- 6 De projectgroep is ook verantwoordelijk voor het ontwerpen van een stappenplan. Daarin wordt zo concreet mogelijk aangegeven welke stappen het komend jaar gezet worden. De stappen zouden het niveau moeten hebben van wie, wat, wanneer, hoe en wat is de opbrengst per stap.

Oprachtgever

De opdrachtgever is er natuurlijk niet met het schrijven van de opdracht. Natuurlijk, de kwaliteit van de opdracht doet er toe. Maar je kunt zeggen dat daarna het eigenlijke werk pas begint. Degenen die de opdracht ontvangen zijn docenten of middenkader-achtigen die niet opgeleid zijn voor het vormgeven en uitvoeren van ingrijpende vernieuwingsprojecten. Ze hebben er niet op kunnen oefenen en ontberen de tijd. In de praktijk blijkt dat projectleiders veel steun nodig hebben. Die moeten ze krijgen van de schoolleider/opdrachtgever. De steun zal er in het komend jaar wekelijks, zo niet dagelijks moeten zijn. Als de schoolleider deze ondersteuningskar niet in zijn eentje kan trekken, zal hij collega's binnen de schoolleiding en externe begeleiders moeten vragen te assisteren. Het begint er al mee dat projectleiders ondersteund moeten worden bij het lezen, interpreteren en ordenen van de opdracht. Vervolgens is het zaak om uitvoerig stil te staan bij het plan van aanpak en het stappenplan dat een projectleider in overleg met zijn projectleden ontwerpt. In het gesprek tussen de opdrachtgever en projectleider is het de opdrachtgever die de verhelderende vragen stelt:

- Wat zijn volgens jou de kernelementen in de opdracht?
- Wat moet er over een jaar of drie klaar zijn?
- Wat is er klaar over drie maanden, over een half jaar, over een jaar?
- Heb je bij andere scholen geïnformeerd hoe zij dit probleem aanpakken?
- Wat doe je met de inzichten die je verkregen hebt?
- Hoe zijn de activiteiten in het stappenplan geordend?
- Welke stappen had je tot hiertoe moeten zetten?
- Heb je die gezet en hoe is het gegaan?
- Als je ze niet gezet hebt, wat zijn daar dan de consequenties van?
- Wat heb je geleerd uit de gezette stappen tot hiertoe?
- Zie je het ergens fout gaan en wat heeft dat voor consequenties voor het vervolg van het traject? Et cetera.

Tot slot

Het kan niet met genoeg nadruk gezegd worden dat het van het grootste belang is dat de opdrachtgever de projectleiders een heel jaar lang intensief ondersteunt. Degene die nu zegt: maar daar heb ik geen tijd voor, zegt impliciet dat de invoering van het vmbo niet zal lukken. En als u nu denkt dat we docenten en middenkader dan maar beter niet hadden kunnen betrekken bij de invoering van het vmbo heeft u het mis. Ze moeten betrokken worden omdat ze betrokken moeten zijn en daarmee leren hoe ze verantwoordelijkheid nemen voor meer dan alleen maar de 50 minuten les in de praktijk van alledag. Als die argumenten niet zwaarwegend genoeg zijn dan zou het toch duidelijk moeten zijn dat er geen enkele schoolleider in Nederland is die in zijn eentje het vmbo kan invoeren. Herinnert u zich nog de basisvorming? Daar hebben we grootschalig het alternatief gevonden voor het

vormgeven van macrovernieuwingen die we niet zagen zitten of die we te zwaar vonden. Het vmbo kan óók beleidsarm ingevoerd worden, dan lukt het altijd.

Voor meer informatie over de organisatie van de invoering van het vmbo: Wildeman, E. en J. Zuylen, vmbo-invoering op Mondriaan VMBO, een invoeringsplan (vmbo-reeks nr.1). MesoConsult, Tilburg, augustus 2000, ISSN-nummer 1567-5815

2 KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN IN HET VMBO

'Wat is jouw favoriete dier?'

Ze denkt even na. Zegt dan, met die spottende glimlach van haar die mij al volledig voor haar heeft gewonnen: 'De goudvis.'

'De goudvis?'

'Ja.'

Ik fluit tussen mijn tanden en lach. 'In een alcoholoplossing van 3,1 procent verliest een goudvis binnen zes tot acht minuten zijn vermogen om rechtop te zwemmen.'

'Je liegt! Dat verzin je ter plekke.'

'Helemaal niet. Goudvissen zijn jarenlang gebruikt als proefdieren om de effecten van alcohol op het leervermogen te onderzoeken. Als je een goudvis een kunstje leert in licht alcoholisch water, dan blijkt hij dat kunstje in gewoon water te vergeten, terwijl hij het wel blijkt te kunnen herhalen als hij opnieuw dronken wordt gevoerd. Die proef hebben ze later bij mensen herhaald. En daar werkte het precies zo.'

Ze kijkt me nog steeds ongelovig aan. 'En wat voor kunstjes leerden ze die goudvis dan?'

'Door een eenvoudig doolhof zwemmen, bijvoorbeeld. Je gelooft me niet maar het is echt waar.'

Dit citaat uit 'De Passievrucht' van Karel Glastra van Loon zegt iets over leren in de context. Hij houdt de onderwijsliteratuur kennelijk goed bij. Immers alle onderzoek wijst uit dat naarmate de context rijker is de leersituatie voor de leerling betekenisvoller wordt. Bij het inrichten van het vmbo, trouwens bij de inrichting van iedere onderwijssituatie dient daar rekening mee gehouden te worden. Scholen moeten wel heel veel tijd hebben als ze leerlingen iets laten leren in een context die voor hen hier en nu of straks in het beroepsleven of anderszins in het maatschappelijk verkeer niet relevant is. Eigenlijk moet vanuit dit perspectief ieder leerdoel en iedere leersituatie voortdurend kritisch tegen het licht gehouden worden, omdat de context waarin de leerling leert cruciaal is voor hetgeen er geleerd wordt en - wat nog belangrijker is - voor dat wat de leerling er in de toekomst mee kan. Daarnaast bepaalt de context in hoge mate de gemotiveerdheid van de leerling om te leren. Je zou kunnen stellen dat in een armzalige context die voor de leerling op geen enkele manier inspirerend is, afgeleerd wordt om leren leuk te vinden en er voor de leerling nauwelijks kansen zijn iets relevant te leren.

Contextualiseren

De kassa leer je het best bedienen achter de kassa, het tillen van een patiënt leer je door aan het bed samen met iemand anders een patiënt (of een pop) te tillen,

haren knippen leer je door te knippen, lassen leer je door te lassen et cetera. Kort -om, je leert door doen en wel in een omgeving die overeenkomt of sterk lijkt op de situatie waarin je het geleerde moet toepassen. Veel scholen gaan ertoe over om -zoals dat heet - contextrijke leeromgevingen te realiseren. Ze construeren leeromgevingen die lijken op toekomstige werksituaties. Scholen die de consumptieve richting aanbieden, besluiten om van een vergeten hoekje in het gebouw een heus restaurant te maken waar ook gasten van buiten tegen gereduceerd tarief een maaltijd kunnen gebruiken. In de keuken wordt er gekookt voor gasten en in het restaurant worden de gasten bediend door leerlingen. Er is sprake van een leeromgeving die in heel veel opzichten overeenkomt met de werkomgeving van later. In dezelfde lijn redenerend zal er veel tijd gestopt moeten worden in het creëren van stageplaatsen voor leerlingen. Het getuigt van misplaatste eigendunk te denken dat de school de beste leerplaats is. Waarschijnlijk is het beter ervan uit te gaan dat scholen er zijn, omdat we niet de mogelijkheid hebben leerlingen alles te laten leren buiten de school.

Decontextualiseren

Het leren bedienen van een kassa vraagt van leerlingen een set aan vaardigheden zoals kunnen rekenen, geld teruggeven, knoppen bedienen en de klant aardig en professioneel behandelen. Deze vaardigheden moeten ieder op zich ook in andere situaties toegepast kunnen worden. Leerlingen moeten leren er alert op te zijn dat de meeste dingen die ze leren ook in andere situaties gebruikt kunnen worden. Het is daarom belangrijk dat de docent aandacht geeft aan het losmaken van iets wat geleerd is uit de context waarin het geleerd is. Het lijkt tegenstrijdig. Eerst doe je veel moeite om in een betekenisvolle context te laten leren en vervolgens doe je alle moeite om het geleerde weer los te koppelen van die context. Waarom al die moeite? De belangrijkste reden is dat het brein nu eenmaal zo werkt. Daarnaast is het zo dat we bij schools leren niet al te smal kunnen opleiden. Voor de meeste leerlingen is het nog lang niet duidelijk wat ze later willen worden. Maar ook als dat wel duidelijk zou zijn is het een gemiste kans leerlingen zo op te leiden dat ze hun brein niet optimaal leren gebruiken of in het ergste geval dit op school afleren.

Transfer

Algemene kennis of vaardigheden die leerlingen in een klaslokaal leren worden verantwoord met opmerkingen als: 'Het zit straks in de toets', 'Je moet het weten om het volgende hoofdstuk te begrijpen', 'Je gaat het straks toepassen bij calculeren', 'Het volgend jaar komen we er op terug' en 'Straks in je beroep heb je dat nodig'. Het is jammer maar dit soort opmerkingen leiden er waarschijnlijk niet toe dat de kennis, de vaardigheden en de attitudes te zijner tijd door leerlingen ook versleept zullen worden naar situaties waarin zij die nodig hebben. Daarnaast wordt er op dat

moment niet gesleept, waardoor het leren slepen ofwel het transfereren van kennis, vaardigheden en attitudes ook niet geoefend wordt. Want ook hier geldt: slepen leer je door het te doen.

Docenten zijn verantwoordelijk voor het mogelijk maken van transfer. Het begint er natuurlijk mee dat de docent zelf nadenkt over de mogelijkheden hoe hetgeen de leerlingen op dat moment leren is in te zetten in andere situaties, hier en nu en straks, binnen en buiten de school. Die zoekexercitie moet ertoe leiden dat de docent gaat inzien dat er gesleept moet worden en hoe dat moet. De hulp aan leerlingen bestaat uit het *stellen van vragen*: wat kun je hiermee in andere situaties, zijn er situaties die vergelijkbaar zijn met deze situatie, wat zijn de overeenkomsten en wat zijn de verschillen, wat is heel erg belangrijk in deze situatie of wat valt je op, zijn er situaties die op deze situatie lijken, wat zijn je eigen ervaringen op dit punt et cetera. Als werkvorm kan de docent ervoor kiezen dat hij de vragen stelt en de leerlingen antwoord geven of dat leerlingen elkaar bevragen. Overigens heeft zo maar een beetje praten vaak een te vrijblijvend karakter. Leerlingen nemen die gesprekjes al snel niet serieus. Voor hen komen die net zoals bijvoorbeeld studievaardigheidstraining boven op wat ze 'toch al moesten doen'. De impuls om te slepen neemt toe als leerlingen schriftelijk sleepvragen gesteld krijgen over de leerstof en als het slepen tot leerdoel wordt verheven. Sleepmotivatie neemt exponentieel toe als je het leren verlegt naar situaties buiten de school door bijvoorbeeld op excursie te gaan, door leerlingen te laten snuffelen in bedrijven, door de lespraktijk te laten verbinden met eigen ervaringen in stages, door sleepvragen te stellen over de stage. En zeg nou zelf: wat is er leuker dan ontdekken dat je iets al wist of dat je iets kunt gebruiken wat je al eerder geleerd hebt waardoor je tijd kunt sparen.

3 DIDACTIEK VAN DE LEERWERKPLAATS

De leerlingen staan allemaal te koken. De een roert in een pan, de ander prikt met een vork in een stukje vlees en een derde proeft voorzichtig van de nog warme custardpudding. Opeens stapt Anouk terug van het fornuis, steekt haar armen bezwerend voor zich uit en brult, terwijl ze met grote ogen naar de hevig walmende pan kijkt: „Juf, hij is helemaal gestresst“. De juf komt erbij, schat de situatie in en vraagt onderwijl: „Wie is gestresst?“. „Die fornuis, juf“. De docente huishoudkunde schuift de pan van de plaat en helpt Anouk door vragen te stellen bij de analyse van de situatie. Een half minuutje later is Anouk bedaard en kan ze weer helder denken. Voortaan schrijft ze geen magische krachten meer toe aan elektrische fornuizen en weet ze dat het gewoon een kwestie is van de knop omdraaien en de pan van het vuur afhalen zodat de boter kan afkoelen. Sommige kinderen blokkeren nu eenmaal volledig als er iets gebeurt dat ze niet direct kunnen verklaren.

Leerwerkplaatsdoelen

Docenten denken te snel dat leerlingen wel weten waarom ze dingen moeten doen in de les. Dat leerlingen het niet weten is niet vreemd, want als docenten zelf moeten verwoorden wat de bedoeling van het vak en de les is, moeten ze daar in veel gevallen ook even over nadenken. Hoe kunnen leerlingen het dan weten? Neem nu eens je eigen vak voor ogen en orden puntsgewijs met steekwoorden waar het om gaat. Als je er mee klaar bent, vergelijk het dan eens met de ordening van een vakcollega. Tien tegen één levert dat een verhelderend gesprek op dat tot aanscherping en actualisering van leerdoelen leidt. Wees overigens niet te snel tevreden, want vaak sluipt er in dit soort gesprekken iets van ‘grofweg zijn we het wel eens’, en dat mag niet. Verschillen op dat niveau leiden tot het inrichten van totaal verschillende leersituaties of tot het aanbrengen van totaal verschillende accenten in leersituaties.

Koken

Een leek op kookgebied komt al snel tot de volgende doelstellingenformulering voor het vak huishoudkunde:

- recepten kunnen lezen;
- koken volgens het recept;
- het eten moet smaken;
- er moet op tijd gegeten kunnen worden;
- het aanrecht moet geordend blijven (voor, tijdens en na het koken);
- zuinig zijn op ingrediënten en keukenmaterialen;
- hygiënisch werken;

- vriendelijk, hulpvaardig en fatsoenlijk omgaan met collega's;
- tafelmanieren doen er toe, respect voor het eten en gezelligheid naar tafelgenoten...

Bouwtechniek

Op het moment dat je in de gaten hebt dat je realistische en relevante leerdoelen kunt bedenken door concrete werksituaties in een bepaald vak als uitgangspunt te nemen, ontdek je dat een groot gedeelte van de dingen die wij leerlingen willen leren beroepsonafhankelijk zijn. Dat wil zeggen, je komt ze bij alle vakken tegen. Zo kun je de leerdoelen voor koken probleemloos ombouwen naar bijvoorbeeld bouwkunde:

- een tekening kunnen lezen;
- bouwen volgens de tekening;
- het gebouw moet constructief goed in elkaar zitten en netjes afgewerkt zijn;
- het moet op tijd af zijn en het budget moet niet overschreden worden;
- de bouwplaats moet geordend blijven (voor, tijdens en na het bouwen);
- zuinig zijn op materialen en gereedschap;
- milieuaspecten in de gaten houden;
- zorgen dat er geen ongelukken gebeuren;
- vriendelijk, hulpvaardig en fatsoenlijk omgaan met collega's.

Didactiek

Als je wil hebben dat leerlingen weten waar het om gaat, kun je voor de leerdoelen voor, tijdens en na het leren aandacht vragen. Voorafgaand aan het leren kun je dat doen door leerlingen allemaal een sticker te geven met de leerdoelen, die ze in hun agenda kunnen plakken. Diezelfde sticker kun je uitvergroten als affiche in het lokaal hangen. Bij aanvang van de les kun je aandacht vragen voor één of meer leerdoelen door te verwijzen naar de sticker en het affiche. Tijdens de les kan de inhoud van de sticker dienen als diagnose-instrument - met andere woorden, gedurende het leren kun je met leerlingen reflecteren op hetgeen er gebeurt door leerlingen duidelijk te maken waar ze op dat moment mee bezig zijn, waar jij aandacht voor wilde vragen, wat er op dat moment goed gaat, wat er op dat moment anders zou moeten gaan. Na afloop van de les kan een soortgelijk reflectieproces plaatsvinden. In de wetenschap praten ze dan over 'reflection in action' en 'reflection on action'. Maar het is niet aan te nemen dat er docenten zijn die de verantwoording in de wetenschap nodig hebben om in te zien dat reflectieactiviteiten zoals die hierboven beschreven worden, cruciaal zijn bij leren.

Ad hoc of structureel

Reflecteren op het leren wint aan kracht wanneer het niet blijft bij losse flodders. Voor leerlingen is het belangrijk dat de dialoog met de docent over het eigen leren

een 'continuing story' is. Als het voor Anouk belangrijk is te leren dat ze niet moet blokkeren onder druk, dan zal de docent daar regelmatig op moeten terugkomen. Ik pleit er voor dat de docent werkt met een diagnosecoachkaart waarop hij voor zich zelf in kaart brengt welke leerdoelen bij bepaalde leerlingen extra aandacht verdienen. Die kaart kan veel verschillende verschijningsvormen hebben, zolang het voor de docent maar een hulpmiddel is waarmee overzicht gehouden kan worden op de groepsgewijze en individuele coachingactiviteiten en communicatie met de leerlingen.

Reflecteren

In dit artikel ging het over verhelderen van doelen en reflecteren op leergedrag. Tot slot vraag ik nog aandacht voor een middel waarmee na afloop van het leren de leerling geholpen kan worden met *nadenken over wat en hoe er geleerd is* en met *het vasthouden van het geleerde*. Meestal ordenen docenten leerinhouden in technieken. Bij huishoudkunde heb je het bijvoorbeeld over koken, bakken, braden, afwegen van ingrediënten maar ook over vaardigheden als nauwkeurig lezen, tijdplanning, budgetteren en over wat meer theoretische onderwerpen als smaakontwikkeling. Tenslotte gaat het ook nog om sociale vaardigheidsdoelen zoals samenwerken, klanten te woord staan, een bestelling opnemen et cetera. Bij bouwkunde gaat het ten dele over dezelfde vaardigheden zoals planning en tekening lezen maar ook over cement, metselen, timmeren, verbindingen begrijpen en kunnen maken, en over sociale activiteiten als samenwerken, een collega kunnen helpen, je kunnen inwerken in een nieuwe situatie, enzovoorts. Kortom leerdoelen kunnen ondergebracht worden in verschillende categorieën.

Reflecteren moet je leren

Hieronder staat een voorbeeld van een techniekreflectiekaart die docenten zelf gemakkelijk kunnen maken en gebruiken. Zelf de leerdoelen invullen in categorieën zoals beroepstechnieken, beroepsvaardigheden en sociale vaardigheden, al naar gelang de eindtermen. Bovendien kan de docent er individuele leerdoelen in aanbrengen. Iedere leerling heeft tenslotte ook persoonlijke sterke en zwakke kanten. Aan het eind van de les samen met de leerling de kaart doorlopen. Blijft gelden dat reflecteren geen gemakkelijke activiteit is, maar het ontrafelen van de leerdoelen en systematisch het leren aan de orde laten komen met behulp van dit soort handzame reflectiekaarten heeft als resultaat dat leerlingen zich bewust worden van hun eigen leerproces en dat ook kunnen verbeteren.

Technieken	Opmerkingen
Categorie A 1 2 3 4 5	Verklaring waarom ik het zo deed: ... In de toekomst ga ik het als volgt doen: ... Ik ga als volgt oefenen:
Categorie B 1 2 3 4 5	Verklaring waarom ik het zo deed: ... In de toekomst ga ik het als volgt doen: ... Ik ga als volgt oefenen:
Categorie C 1 2 3 4 5	Verklaring waarom ik het zo deed: ... In de toekomst ga ik het als volgt doen: ... Ik ga als volgt oefenen:

4 COMPETENTIELEREN IN HET VMBO (1)

Hoe leer je fietsen? Op een fietsje. Eerst met zijwielen en daarna zonder. Eerst houdt je vader of je moeder je zadel of je stuur vast en loopt een blokje met je mee. Dan laten ze het stuur los, en weer wat later het zadel. Dan val je nog een paar keer en opeens kun je fietsen. Het zal nog een tijdje duren voordat je je fietsje pakt en fietst zonder dat je ouders kijken. Je doet het ook alleen nog maar op de stoep en nog niet op de weg. En weer later fiets je aan de zijde van je moeder door de drukke stad naar school. Je weet wat rechts en links is, je stopt bij een stoplicht en zorgt dat je voldoende afstand van de stoeprand houdt. Op je tiende verbaas je je familie met eigenmachtig optreden. Je rijdt in je eentje naar het winkelcentrum om een CD-rommetje te kopen. Op je zeventiende ga je met je zelfverdiende racefiets met vrienden op vakantie naar de Ardennen. Met de schoenen vastgeklit aan de de pedalen haal je in de afdaling een snelheid van meer dan 70 km per uur. Je kunt fietsen!

Van diploma naar competentie

Afhankelijk van het diploma kwam een werknemer vroeger op een bepaald niveau een bedrijf binnen. Veranderen van beroep kwam relatief weinig voor. Momenteel vragen bedrijven nog steeds diploma's; maar daarnaast proberen ze in kaart te brengen of aspirant personeelsleden ook beschikken over een gedragsrepertoire dat aansluit bij de werkzaamheden die in het bedrijf uitgevoerd moeten worden. Competenties worden opgevat als samenhangende gehelen van kennis, vaardigheden en attitudes die relevant zijn in een *bepaalde werkomgeving*. Met andere woorden alle gedrag van medewerkers in een bedrijf dat tot het bedrijfsresultaat leidt, is te ordenen in competenties. Zo zal een wielerveder die de Tour de France wil rijden, moeten kunnen klimmen, dalen, op het vlakke fietsen, individueel en in ploegverband moeten kunnen tijdrijden en sprinten. Maar wielerveders, die de helft van het jaar op hun fiets wonen of op een hotelkamer in het buitenland bivakkeren kunnen meer. Ze kunnen omgaan met heimwee, ze communiceren met collega's en met de ploegleider, ze staan in een vreemde taal de pers te woord, ze verzorgen hun lichaam, hebben verstand van tactiek et cetera. Allemaal competenties die bij het wielerveder horen.

Wat is competent gedrag?

Competent gedrag slaat op het vermogen van de (toekomstige) beroepsbeoefenaar om dat te doen wat in een realistische of relevante bedrijfssituatie van hem gevraagd wordt. Als je met 70 km per uur zonder te vallen afdaalt op een racefiets dan ben je misschien wel een redelijke wielerveder maar nog lang geen professional. Een professional beheerst namelijk alle bekwaamheden op een hoog niveau.

Uit eten met uw nieuwe collegae

- | | |
|-------------------|---|
| restaurant zoeken | - van huis naar het restaurant reizen (ruimtelijk oriënteren; algemeen instrumenteel) |
| entree maken | - het restaurant inlopen en door de gastheer uw jas laten aannemen (communiceren in het Nederlands; algemeen instrumenteel)

- het tafeltje opzoeken waar uw collegae zitten en uzelf introduceren (contact aangaan: sociaal) |
| bestellen | - de menukaart aannemen en delen met tafelgenoot (samenwerken: sociaal-cultureel)

- menu en drank uitkiezen (keuzes maken; cognitief)

- wachten op de ober en praten met collegae (jezelf presenteren; persoonlijk)

- bestellen (met de ober kort en zakelijk uw probleem uiteen zetten en regelen dat u een gerecht zonder vis krijgt; cognitief)

- wachten op het eten en praten met collegae (een taxatie maken van de groep en uw presentatie bijstellen: leerstrategie toepassen; cognitief) |
| eten | - ober de gelegenheid geven voor u te serveren op een drukbezette tafel (creativiteit tonen: persoonlijk)

- wachten totdat tafelgenoten bediend zijn (norm hanteren: sociaal-normatief)

- eten én praten (kennis tonen over onderwijs en deelnemen aan het gesprek; beroepsspecifiek) |
| afrekenen | - het eigen aandeel betalen of de traktatie aannemen (verantwoordelijkheid nemen; persoonlijk) |
| weggaan | - jas ophalen in een overvolle garderobe (probleem oplossen; cognitief)

- afscheid nemen en bedanken (empathie tonen: sociaal)

- naar buiten lopen en uw volgende afspraak nakomen (grenzen aangeven: sociaal) |

Bron: Rien van Helvert, competentiekaart, vmbo reeks nr. 8

Van Helvert geeft een prachtig voorbeeld van competentiegedrag in een beroepssituatie. Op een *competentiekaart* beschrijft hij wat een docent moet kunnen om met nieuwe collega's kennis te maken tijdens een etentje. Bijkomstigheid: het diner vindt plaats in een visrestaurant en de nieuwe collega houdt niet van vis. Bovendien moet hij eerder weg in verband met een andere afspraak. Terzijde merkt Van Helvert nog op dat een zakenman die 'zijn zaken' tijdens een etentje regelt, een ander beheersniveau van tafelen heeft.

Hoe verwerf je competent gedrag?

Hoe leert bijvoorbeeld een aankomend politieagent toezicht houden bij evenementen? Niet alleen uit het boekje in ieder geval. Ook hier geldt dat je het leert door het te doen. Samen met een ervaren collega ga je naar een carnavalsoptocht, een kleinschalige manifestatie of een concert en leidt het evenement in goede banen. Je krijgt een afgebakende klus die je onder toezicht van een collega uitvoert. Voorbeelden: je houdt toezicht op een risicoplek, je regelt het verkeer, je wijst de weg, je vangt bij de ehbo slachtoffers op et cetera.

Bij het LSOP (Landelijk Selectie en Opleidingsinstituut Politie) heeft men alle politiewerk beschreven in competenties. Overigens spreekt men bij de politie over kernopgaven. Kernopgaven zijn de centrale opgaven en problemen waar een beroepsbeoefenaar (op een bepaald niveau) regelmatig mee in aanraking komt en die kenmerkend zijn voor het beroep. Voorbeelden: toezicht houden bij evenementen, publieksservice, toezicht houden gericht op verkeersveiligheid, optreden bij vermogensdelicten. Alle politiewerkzaamheden zijn beschreven in kernopgaven (ofwel competentiekaarten).

Competentiekaart / Kernopgave uit de te ontwikkelen opleiding ‘allround politiemedewerker’ niveau 4) ‘publiekservice’. Resultaatgebied: dienstverlening	
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> - eerste contact in uiteenlopende zaken (niet alleen wat met politie te maken heeft), selectie is nodig - aanloop publiek, telefoon
Voorbeelden	aangifte fietsendiefstal, weg wijzen, gevonden en verloren voorwerpen, klachten, informatieverstrekking
Werkpatroon (activiteiten)	<ol style="list-style-type: none"> 1 intake 2 bezoekersregistratie 3 bediening telefoon 4 aannemen van melding (gevonden/verloren voorwerpen) 5 opnemen aangifte eenvoudige zaken 6 selecteren en adviseren 7 doorverwijzen 8 informatie geven 9 eerste opvang geëmotioneerde mensen 10 gebruik informatiesystemen (communicatiesystemen of HKD, RDW) 11 afspraken maken 12 controle of gemaakte afspraken tussen burger en collega (bijv. burger die op een later tijdstip rijbewijs komt tonen op het bureau)
Resultaat	<ul style="list-style-type: none"> - tevreden burger - doorverwijzing heeft plaatsgevonden - schriftelijk afgehandeld
Voorbeeldsituatie	Iemand komt aan de balie en wil een klacht indienen over politieoptreden. De allround politiemedewerker bespreekt zelf de klacht met de persoon en legt indien gewenst de klachtenprocedure uit.

Bron: Kernopgaven niveau 2 t/m 6 LSOP, (Landelijk Selectie en Opleidingsinstituut Politie, Apeldoorn)

Om te voldoen aan de competenties moet de (aankomend) politieagent beschikken over een aantal bekwaamheden. Deze bekwaamheden zijn voor iedere competentie geordend in vier categorieën: vakmatig-methodisch, bestuurlijk-organisatorisch, sociaal-communicatief en vormgeven van het eigen leren. Laten we nog een keer het voorbeeld publieksservice nemen. In het overzicht bekwaamheden 'publieksservice' is ter illustratie aangegeven over welke bekwaamheden iemand moet beschikken om competent te zijn op het werkgebied 'publieksservice'.

Classificeren van competenties

Vormgeven van competentieleren staat of valt, net zoals de vormgeving van traditioneel examengericht leren, met de beschrijving van de competenties. Als die beschrijvingen niet concreet en meetbaar zijn dan gaat het mis om een aantal redenen: er kan niet in kaart gebracht worden wat de leerling allemaal moet leren, het beginniveau van de leerling is niet te duiden en het is heel moeilijk de leervorderingen van de leerlingen te meten. Het is zaak bij het classificeren van competenties vanuit de praktijk te werk te gaan, zodat de beschreven competenties ook daadwerkelijk leidraad kunnen zijn bij het vormgeven van leersituaties.

Bekwaamheden 'publiekservice'

Vakmatig methodisch. Is in staat:

- op representatieve wijze bezoekers te ontvangen (visitekaartje)
- gesprekstechnieken te gebruiken
- te handelen conform wet- en regelgeving (proportioneel/discretionair)
- informatie inwinnen (direct via persoon of bijvoorbeeld telefonisch) en hoofd- en bijzaken te scheiden en daarnaar te handelen
- afhankelijk van de situatie op dat moment te beslissen of hij een zaak zelf oppakt of doorverwijst
- bij het uitvoeren van zijn werkzaamheden de juiste instanties in te schakelen
- PV's van aangifte op te nemen, mutaties en rapporten te schrijven: onderliggende vaardigheden:
 - tekstverwerkingsprogramma te gebruiken
 - bedrijfsprocessensysteem te gebruiken
 - Nederlandse taal te gebruiken

Bestuurlijk organisatorisch. Is in staat:

- verantwoording af te leggen over zijn eigen handelen
- in te schatten wat hij zelf kan, wat hij kan overdragen aan anderen
- voorlichting te geven aan de burger
- waar te nemen of, en in welk opzicht, de anderen begeleiding nodig hebben bij hun baliewerkzaamheden en is in staat deze begeleiding te bieden
- de positie en belangen van de verschillende actoren in de relevante bestuurlijke en maatschappelijke context te plaatsen

Sociaal communicatief. Is in staat:

- samenwerkingsafspraken te maken en na te komen
- bij wijzigingen in de situatie flexibel om te gaan met afspraken en dit terug te koppelen
- op grond van contextinformatie en cultuuraspecten objectief en met respect te handelen en waar nodig grenzen te stellen
- zich dienstbaar op te stellen
- zich in te leven in de belevingswereld van de burger en het belang van de burger af te wegen tegen het algemeen belang
- te communiceren in één vreemde taal

Vormgeven van het eigen leren. Is in staat:

- zijn eigen handelen te evalueren en op basis van verkregen inzichten dit bij te stellen
- feedback geven en ontvangen
- zijn beroepskennis en vaardigheden bij te houden

5 COMPETENTIELEREN IN HET VMBO (2)

Velen leren theezetten door vaak te kijken hoe de ouders dat doen. Na verloop van tijd kan een kind het al grotendeels zelf op een krukje voor het aanrecht onder het toezien van moeder. De ketel op het vuur tot het water kookt, de fluit er af, water in de theepot gieten en er ook weer uit zodat de pot warm wordt. Daarna opnieuw kokend water in de pot en een theezakje met lekkere sinaasappelthee erbij. Het labeltje van de thee mag niet in de pot verdwijnen. Even later kan geurige thee ingeschonken worden. Theezetten in Engeland vraagt meer en andere vaardigheden. Bij 'English tea' horen broodjes, koekjes en geklopte room. Een theezakje in een kopje kokend water hangen en wachten tot het thee wordt is ook theezetten, maar dan op laag niveau.

In het vorige hoofdstuk werd competent gedrag omschreven als het vermogen van een (toekomstig) beroepsbeoefenaar dat te doen wat in een beroepssituatie gevraagd wordt, een beroepshandeling dus. Het resultaat ervan is een productieresultaat. In het bovengenoemde voorbeeld is dat een kopje lekkere thee. Een leerling die in een leersituatie een beroepshandeling verricht zou beoordeeld moeten worden op het productieresultaat. („Smaakt de thee goed? Is de thee warm en niet te sterk?“). Als het productieresultaat voldoet aan de gestelde eisen heeft de leerling competent gedrag laten zien. Zo niet dan moeten er aanvullende werk- en leeractiviteiten verricht worden.

Van leren voor een diploma naar competentieren

In de toekomst zal het vmbo-onderwijs niet meer kunnen volstaan met het uitreiken van diploma's. Diploma's geven weliswaar aan op welk niveau leerlingen kennis en vaardigheden hebben geleerd, maar steeds vaker blijkt dat aan een diploma niet de vooronderstelling gekoppeld mag worden dat leerlingen geleerd hebben wat ze moeten kunnen in het bedrijf. Het blijkt gewoonweg dat het tijd kost leerervaringen te vertalen naar beroepshandelingen. Met andere woorden, het onderwijs volgt een omweg bij het leren voor een beroep. Steeds vaker wordt werkend leren of competentieren genoemd als een vorm die leerlingen motiveert maar ook als een manier van leren waarmee die omweg kan worden vermeden.

Wat gaan leerlingen leren?

Bij competentieren vormen beroepshandelingen het startpunt bij de inrichting van de opleiding. De leerstof en de leeractiviteiten worden niet meer verdeeld in vakken maar samenhangende clusters van kennis, vaardigheden en attitudes. Wat betekent het als in de toekomst clusters in plaats van vakken de structuur van de

opleiding vormen? Nog even terug naar de thee. Kennis over thee is misschien minder belangrijk maar weten welke verschillende soorten en smaken er zijn is wel van belang. Vaardig zijn betekent water kunnen koken, in de pot gieten, theezakje erbij en zorgen dat de thee nog warm is als er wordt geserveerd. Het aanbieden van thee aan klanten in het theehuis vraagt om een beleefde houding, de prijzen kennen, de kassa kunnen bedienen en natuurlijk vaardig zijn in serveren.

Hoe gaan leerlingen leren

Competentiekaarten vormen de basis van het leren. Daarin staan samenhangende taak- en leeropdrachten. In de opdracht staat wat concreet geoefend moet worden en welke werk- en leerresultaten verwacht worden. De opdracht wordt omschreven in de vorm van een kernprobleem, de kennis, vaardigheden en attitudes die moeten worden geleerd, hoe er gereflecteerd wordt en hoe en door wie er wordt beoordeeld.

Terugkerend naar de thee zou dat er als volgt uit kunnen zien: het kernprobleem is het zetten van thee en deze serveren aan gasten in een restaurant. Voor het realiseren van kennis- en begripsdoelen over thee krijgen leerlingen een gewone les, eventueel uitgebreid met opdrachten in het openleercentrum of elders. Het uitserveren oefenen ze in het schoolrestaurant, met elkaar. De kassa, het afrekenen, het hoort er allemaal bij. Tijdens zo'n praktijkoefening kan de video aangezet worden terwijl medeleerlingen en docent observeren. De situatie wordt al levensechter als zich in het schoolrestaurant echte gasten bevinden. De meest reële oefensituatie is die tijdens de stage in de horeca. „Dat doen we al“ zullen docenten zeggen. Het is ongetwijfeld waar dat dit soort leersituaties in het onderwijs voorkomen. Maar ze komen te weinig voor en worden min of meer gebruikt als toetje naast de gewone vaklessen. Op het moment dat leerstof geordend is in competenties zal de hoofdmoot bestaan uit competentieleren.

Waar gaan leerlingen leren?

Het ligt voor de hand dat leren voor een beroep in het teken staat van de concrete beroepspraktijk. De leeromgeving is dus bij voorkeur de werkomgeving of een leeromgeving die daar sterk op lijkt. Als het leren plaatsvindt in de werkomgeving, zoals in de stage, dan moet wel steeds duidelijk blijven dat competentieleren allereerst is bedoeld om te leren. De leerling is geen werknemer en de verantwoordelijkheid voor het leren ligt principieel bij de school. Leren kan overigens ook in de school in een nagebootste werkomgeving, in het open leercentrum, tijdens een bijbaantje, in het internetcafé, of gewoon in de les in het (practicum)lokaal.

Didactiek van competentieleren

Laten we de leertijd van leerlingen eens verdelen over de vier leerplaatsen zoals aangegeven in de figuur. De didactiek van competentieleren zal dan per leerplaats

beschreven worden. We krijgen dus vier soorten didactiek. Op contoureniveau is dit uitgewerkt in de figuur 'didactiek van competentieleren'.

Leeronderwijssituaties	Leertijd	Leeromgeving	Didactiek
Les Zoals: werkcollege, hoorcollege, practicum, simulatie, rollenspelen, vaardigheidstraining e.d.	25%	Collegelokaal, leslokaal, practicumlokaal e.d.	Uitleggen, vertellen, begeleiden (van leerproces) bij opdrachten, observeren, toetsen, et cetera
Leersituaties binnen de school maar buiten de les Zoals: thematisch leren, projectmatig leren, probleemgestuurd leren e.d.	25%	Mediatheek, open leercentrum, studienis, internet café, stilteruimte, vergaderkamer e.d.	Begeleiden bij plannen, begeleiden door vragen te stellen, samenwerking stimuleren, spreekuur houden, e-mail vragen van leerlingen beantwoorden et cetera
Leren buiten de school Zoals: excursie, praktijkopdracht buiten de school, stage/bpv, bijbaantje e.d.	40%	Instellingen, bedrijven, musea, filmhuizen e.d.	Leeropdrachten formuleren en meegeven, contacten met bedrijven onderhouden, stagiaires begeleiden, meeleren met de leerling in het bedrijf, begeleiden op afstand et cetera
Leersituaties thuis Zoals: traditioneel huiswerk, leren in een elektronische leeromgeving	10%	Thuis, thuis achter de computer	Huiswerk opgeven, elektronische leeromgeving vullen met informatie en toetsen, elektronische leeromgeving checken op berichten et cetera

figuur: didactiek van competentieleren

Leren in de les en in de school maar buiten de les dient als ondersteuning bij het verwerven van competenties. Er zijn nog steeds momenten waarin docenten iets moeten uitleggen of demonstreren. Maar ook begeleiden bij zelfstandig werken is belangrijk. In het kader van competentieleren zou ook in de les en in de school veel nadrukkelijker dan tot nu toe samengewerkt moeten worden. Soms is samenwerken een middel om leerlingen te verleiden tot leren; daarnaast wordt steeds duidelijker dat leren samenwerken ook een doel is omdat in bedrijfssituaties heel veel samengewerkt wordt. Als de werksituatie veel aanleiding biedt samen te werken dwingt dat de docent het samenwerken te faciliteren. Daarmee wordt de docent veel meer leerprocesbegeleider, organisator en faciliteerder.

Tijdens het *leren buiten de school*, bijvoorbeeld tijdens de stage, heeft de docent de bijzonder interessante taak de verbinding te leggen tussen leerling en bedrijf en tevens te behartigen dat er niet alleen gewerkt wordt maar ook geleerd. Het is meteen een nieuwe kans om het huidige beroepsleven beter te leren kennen. Dat kan de kwaliteit van de opleiding ten goede komen.

Het leren *thuis* vormt in dit voorbeeld een klein deel van de opleiding. Het werken met leerlingen in een elektronische leeromgeving stelt docenten onder andere in staat vanaf het thuisadres in contact te staan met leerlingen, het geplande leerproces te volgen en werkstukken van leerlingen vanaf het scherm te beoordelen.

Het zal duidelijk zijn dat de figuur een voorbeeld is. Vmbo-scholen zullen passend bij sectoren en leerwegen zelf keuzes maken in de variatie aan leeromgevingen die leerlingen wordt geboden. Aan de hand daarvan kunnen docenten met elkaar inhoud geven aan de verschillende soorten didactiek van competentieleren.

Voor meer informatie over competentieleren: R. van Helvert, 'werkend leren, een didactiek voor het beroepsonderwijs' in vmbo reeks nr. 8 (MesoConsult, Tilburg)

6 ZORG(ZAAM) IN HET VMBO

Overall worden ze gevoerd, discussies over de extra aandacht voor kwetsbare leerlingen in het voortgezet en voorgezet speciaal onderwijs. Grootschalige onderzoeken maken duidelijk dat de problematiek niet gering is; de leerlingen komen er vooral als cijfermatig gegeven in voor. Zien we tussen alle onderzoeken, criteria, definities en hulpstructuren de leerling zelf nog wel? Moeten we met andere woorden niet veel meer kijken naar de kenmerken van de leerlingen en hen op grond daarvan extra hulp en aandacht geven?

Elke school voor vmbo en voortgezet speciaal onderwijs in Nederland maakt verplicht deel uit van een samenwerkingsverband vo-svo. Deze samenwerkingsverbanden hebben de verantwoordelijkheid een passend onderwijsaanbod te bieden aan leerlingen die extra orthopedagogische en orthodidactische zorg nodig hebben. De besturen van de samenwerkingsverbanden Rotterdam e.o. en Voorne-Putten-Rozenburg gaven opdracht een onderzoek te doen naar de zorgleerlingen en de zorgvoorzieningen in de scholen. De belangrijkste reden voor het onderzoek is dat de discussie over inhoud en organisatie van de zorg voor leerlingen gedocumenteerd gevoerd kan worden. Het onderzoek is uitgevoerd door Cordys onderwijstrajecten.* In het onderzoek is gebruik gemaakt van instrumentarium dat inzicht biedt in:

- het niveau van kennis en vaardigheden (leerachterstand)
- cognitieve capaciteiten (IQ)
- sociaal-emotioneel functioneren.

De resultaten waren onthutsend. De gemiddelde percentages zorgleerlingen binnen het vmbo bedragen voor Rotterdam 56 % en voor Voorne-Putten-Rozenburg 34 %.*

RVC

Regionale Verwijzingscommissies (RVC's) geven beschikkingen af over de toelaatbaarheid van leerlingen tot het leerwegondersteunend onderwijs en tot het praktijkk-onderwijs. Zij hebben een stempelfunctie, niet meer en niet minder. Vervolgens moet de school zich afvragen of men de hulpvraag van leerlingen goed kan formuleren en of er een passend hulpaanbod beschikbaar is. Op basis van de beschikkingen door de RVC, de informatie die met de leerling meekomt vanuit het basisonderwijs (o.a. het Cito-advies waarin ook geadviseerd wordt over plaatsing in de leerwe-gen) en eventueel eigen onderzoek zullen de scholen hun zorgaanbod bepalen.

Kenmerken voor leerlingbegeleiding

Door inzet van leerlingbegeleiding op het juiste moment en op het juiste gebied wordt ervoor gezorgd dat leerlingen die belemmerd worden in hun leerproces of in

hun ontwikkelingsproces speciale aandacht krijgen. De begeleiding van zorgleerlingen valt uiteen in sociaal-emotionele begeleiding en begeleiding van leerproblemen. Deze soorten begeleiding vragen specifieke kennis die meestal niet in één persoon verenigd is, uitzonderingen daargelaten. De begeleider van sociaal emotionele problematiek heeft kennis nodig van dit soort problemen en de achtergronden ervan. De leerproblemen worden meestal behartigd door een remedial teacher; die kent het domein van de leerproblematiek; ook is de remedial teacher vaardig in het signaleren, diagnosticeren, remediëren en evalueren van leerproblemen.

Coördinatie van zorg

Voor veel scholen, vooral in de stedelijke gebieden, zijn de problemen zo complex en veelsoortig dat het nodig is een zorgcoördinator aan te stellen. De zorgcoördinator is iemand die de regie voert over alle activiteiten van leerlingenzorg. Soms krijgt een mentor of een leerjaarcoördinator deze taak, soms ook wordt een nieuwe functie gecreëerd, afhankelijk van de omvang van de problematiek. De zorgcoördinator moet iemand zijn die ergens in het midden van de school functioneert en inzicht heeft in de gehele problematiek. De opdracht van de zorgcoördinator is:

- voorwaarden scheppen voor samenwerking van de verschillende deskundigen die betrokken zijn bij de aanpak van zorgleerlingen. Dat is nodig omdat er leerlingen zijn die een combinatie van de leer- en sociaal-emotionele problemen laten zien;
- mogelijkheden creëren voor ondersteuning van collega's bij het geven van onderwijs op maat aan zorgleerlingen;
- ondersteuning bieden aan mentoren en leerlingbegeleiders bij het vergroten van hun kennis en vaardigheden in het omgaan met zorgleerlingen;
 - ondersteunen van en advies geven aan het management van de school bij het uitvoeren van het zorgbeleid;
- en tenslotte kan de zorgcoördinator besluiten externe hulp in te roepen als de problemen van dien aard zijn dat ze niet binnen de school aangepakt kunnen worden.

Vernieuwing?

In iedere school zijn leerlingbegeleiders en mentoren al jaren werkzaam en doen al die dingen die nodig zijn. Hun betrokkenheid bij de leerlingen is groot. De scholen hebben hun begeleidingswerk ingericht naar eigen opvattingen en stijl, wat niet wil zeggen dat er geen overeenkomsten zijn tussen de aanpak van scholen. Maar nu, met de inrichting van het vmbo lijkt het erop dat veel scholen weer aan het begin staan bij het inrichten van de zorgfunctie. Het is de vraag hoe dat komt. De acties van de leerlingbegeleider waren tot nu toe misschien vooral gericht op het signaleren en oplossen van problemen terwijl in de nieuwe aanpak de focus meer gericht wordt op preventie. Daarnaast was de structuur waarbinnen werd gewerkt er een die vooral binnen de school bestond. Nu ligt de verantwoordelijkheid voor leer-

lingen die extra zorg nodig hebben nog steeds bij de scholen maar er is een ontwikkeling gaande dat deze gedeeltelijk bij de samenwerkingsverbanden komt te liggen, waarin niet alleen de scholen voor voortgezet onderwijs maar ook die voor voortgezet speciaal onderwijs hun expertise inbrengen. Meer deskundigheid, dat is prima, maar ook meer overleg en dus meer werk voor mentoren en leerlingbegeleiders.

Echte aandacht

Het is belangrijk dat de werkelijke zorg voor de leerling niet in het gedrang komt bij het inrichten van een nieuwe zorgstructuur. Het leerwegondersteunend onderwijs was immers vooral bedoeld om leerlingen met een partiële achterstand of een tijdelijk probleem in alle leerwegen gedurende korte of langere tijd hulp te bieden. Nu zijn er allerlei bewegingen aan de orde zoals i-scholen die zich profileren als zorgschool en svo-lom scholen die een extern aanbod doen ten behoeve van het reguliere voortgezet onderwijs. Daarmee wordt de vraag actueel of de deelnemende scholen in een samenwerkingsverband door al die verschillende invullingen in staat zijn zorg op maat aan te bieden. Het is de vraag of deze structuurwijziging het er voor leerlingbegeleiders makkelijker op maakt de leerlingen die hulp nodig hebben te helpen.

Er zijn veel leerlingbegeleiders die weliswaar begrijpen dat een nieuwe zorgstructuur in de school nodig is maar zich toch vooral bezig willen houden met waar het werkelijk om gaat: die leerlingen extra aandacht geven die dat nodig hebben. Wat zij het liefst doen is regelmatig gesprekken voeren met leerlingen die daar behoefte aan hebben, ouders op de hoogte houden, met collega's praten over de vorderingen van de leerlingen die dyslectisch zijn of om anderen redenen achterstanden opliepen, contacten onderhouden met de Riagg over iemand die daar in behandeling is, kortom de zorgleerlingen met de juiste zorg omringen. Wat ze het liefst zien is dat iemand weer beter functioneert, dat de prestaties omhoog gaan, dat een collega begrip toont voor iemand met moeilijk hanteerbaar gedrag omdat de leerlingbegeleider er op heeft gewezen dat er thuis iets aan de hand is. Het is de vraag of de functionaris die hierboven geschilderd wordt in staat is zichzelf te veranderen tot iemand die op structuurniveau specialistische zorg gaat aanbieden.

Winst

Als in de nieuwe opzet van zorg de focus meer komt te liggen op preventie zal dat wellicht van de begeleider een iets andere insteek vragen, soms ook zal scholing nodig zijn. Hetzelfde geldt voor het formuleren van verschillende begeleidingsterreinen. Maar dat alles moet niet tot gevolg hebben dat de bestaande begeleidingsactiviteiten op de helling moeten. Leerlingbegeleiders die successen boeken door hun persoonlijke aandacht en inzet moeten dat kunnen blijven doen. Winst kan behaald worden door de goeie dingen te behouden en dat wat beter kan te veranderen. En

laten we vooral niet vergeten dat de meeste winst gehaald wordt door de leerlingen bij de les te houden. Leerlingbegeleiding begint er mee dat je leerlingen in leersituaties brengt die hen in staat stellen 'er bij te blijven'. Op heel wat scholen worden de uren voor leerlingbegeleiding gestopt in het opvangen van leerlingen die uit de les gestuurd worden. Deze leerlingen worden opgevangen. Deze vorm van leerlingbegeleiding kost veel fte's. Daarnaast kun je je afvragen of leerlingen van dit soort begeleiding beter worden. Als ze niet uit lessen verwijderd zouden zijn zou er ook niets begeleid hoeven te worden. Met andere woorden, leerlingbegeleiding begint in de klas. De bij uitstek meest lonende vorm van leerlingbegeleiding voor alle partijen (de leerlingen, de docenten, de mentoren en leerlingbegeleiders, de ouder(s)/verzorger(s), de school als instituut) is goed pedagogisch en didactisch lesgeven.

- * Een uitgebreide beschrijving van het onderzoek en verdere informatie over de aanpak van zorg in het VMBO valt te lezen in VMBO reeks nr 2 en nr 3, te bestellen bij MesoConsult, Tilburg, tel. 013- 4560311, e-mail: MesoConsult@wxs.nl

- * De verslagen van de onderzoeken die door Cordys zijn verricht zijn te bestellen: Het onderzoek Zicht op Zorg (Voorne-Putten-Rozenburg) is te bestellen bij vo-svo Voorne-Putten-Rozenburg, Postbus 320, 3220 AH Hellevoetsluis, tel. 0181-312121, fax. 0181-327491, e-mail: dewindroos.hellevoetsluis@hetnet.nl

- * Het onderzoek Zorg in Beeld (Rotterdam e.o.) is te bestellen bij KOERS VO, Postbus 57689, 3008 BR Rotterdam, tel. 010-4842576, fax. 010-4842839, e-mail: info@koers-vo.nl

7 DOORLOPENDE LEERLIJNEN

Steeds opnieuw als een schoolsoort gereorganiseerd wordt steekt de term 'doorlopende leerlijnen' de kop op. Zo is het gegaan bij de reorganisatie van het mbo, het hbo en bij de vernieuwde tweede fase. Momenteel moet het vmbo eraan geloven. Het vmbo heeft zich als taak gesteld duidelijke profielschetsen te maken van de vaardigheden en de persoonskenmerken waarover leerlingen moeten beschikken om met succes het mbo te kunnen doorlopen. In de netwerken is men druk bezig genoemde vaardigheden terug te vertalen naar een heldere schets van de deelvaardigheden waarmee gedetermineerd kan worden. De vaardigheden worden met taxonomieën te lijf gegaan om orde aan te brengen. Vaksecties proberen de vaardigheden zo te verdeelen dat ieder vak een deel van de klus voor z'n rekening neemt.

Leerlingen

Maar werkt het zo wel? Wordt de docent ontroerd door het verhaal van de doorlopende leerlijnen? Gaat de docent denken: nou daar ga ik eens fijn mee aan de slag? Daar maak ik het onderwijs een stuk leuker mee? Nee, het verhaal over doorlopende leerlijnen is geen ontroerend verhaal. Niemand wordt er warm of koud van. Het is namelijk een opsomming van structuren en je moet wel heel veel moeite doen de leerling nog te ontwaren in de wirwar van door elkaar lopende leerlijnen. Erger nog, de leerling is volkomen uit het zicht, opgeborgen onder de hanenbalken. En toch is het geen fictie, het is de rauwe werkelijkheid dat we van ons onderwijs, waar we leerlingen toch zouden willen opvoeden tot zelfstandige, aardige en ontwikkelde mensen een dorre woestijn van regels en structuren aan het maken zijn waarin docenten nauwelijks of niet de weg weten te vinden, laat staan leerlingen. Waar gaat het nu eigenlijk om als we doorlopende leerlijnen in het vmbo willen bewerkstelligen?

Aan de praat blijven

Op dit moment zijn er nog massa's scholen, waar zelfs op sectieniveau nauwelijks of geen onderwijskundige afstemming is. Dat is een zwakke uitgangspositie om doorlopende leerlijnen op intersectioniveau van aanverwante vakken of op sectorniveau of al helemaal tussen opleidingen en scholen te realiseren. Doorlopende leerlijnen, een nastrevenswaardig doel! Maar is er in de projecten die her en der in den lande lopen wel duidelijk wat er moet doorlopen? In sommige schooloverstijgende doorlopendeleerlijnprojecten, een paar jaar geleden noemden we dat aansluitingsprojecten, is het hoogst haalbare doel dat men gedurende meerdere jaren met elkaar 'aan de praat blijft'. Op het eerste gezicht zou je 'aan de praat blijven' een middel noemen, maar bij nader inzien is het misschien nog niet eens zo'n gek doel. En

waar zou het dan over kunnen gaan in de afstemmingsgesprekken tussen opleidingen? In ieder geval over wat er kan doorlopen. Over wat doorlopen belemmert. Over onderwijskundige concepten achter de doorlopende leerlijnen. Over de relatie tussen doorlopende leerlijnen, leerboeken en eindtermen. Over het uitwisselen van docenten om van elkaars werkwijze beter op de hoogte te geraken en om van elkaar te leren.

Wat kan doorlopen?

Aan de praat blijven over doorlopende leerlijnen betekent praten over *wat* er kan doorlopen van basisonderwijs naar basisvorming, van basisvorming naar vmbo, van vmbo naar mbo en van mbo naar hbo. Bij doorlopende leerlijnen zal er afgestemd moeten worden welke *kennis* er doorloopt en zal er nagedacht worden over het concept van waaruit kennis opgebouwd wordt. Bijvoorbeeld, gaat het in het vmbo over oriënteren en al een beetje over conceptualiseren? Gaat het in het mbo over conceptualiseren en al een beetje over differentiëren? En gaat het in het hbo over differentiëren en specialiseren? Ook *werkwijzen* moeten min of meer hetzelfde zijn. Wordt er in de basisvorming door leerlingen structureel samengewerkt, dan valt het hopelijk te bespreken dat dat in het vmbo ook mogelijk wordt gemaakt. Kunnen leerlingen in het basisonderwijs al in hoge mate een eigen dagindeling bepalen dan zou dat ook mogelijk moeten zijn in de basisvorming en in het vmbo. Een veel gemaakte opmerking in dit verband is ‘in de basisvorming leren ze in acht weken af, wat ze daarvoor in acht jaar hebben aangeleerd’. Begeleiding van leerlingen zou afgestemd moeten zijn op *wat* leerlingen doen, hoe ze dat doen en de mate waarin ze succesvol zijn. Maar als dat alles besproken is, wie heeft er dan de mogelijkheid het roer om te gooien en de werkwijze aan te passen aan de werkwijze op de afleverende school? Nog afgezien van het feit dat afleverende scholen ook niet allemaal hetzelfde zijn, zou de aanpassing van bijvoorbeeld de basisvorming van een v-school tot gevolg hebben dat je binnen je eigen school de afstemming tussen de basisvorming en het vmbo en de tweede fase opnieuw moet vormgeven. Je kunt immers niet zo maar één deel van de school wijzigen zonder de andere delen mee te wijzigen. Kortom, het ontwerpen van doorlopende leerlijnen is makkelijker gezegd dan gedaan.

De leerling als cijferlijst

Het gesprek over doorlopende leerlijnen gaat bij tijd en wijle ook over de zorg die scholen hebben de leerling op de juiste plaats te krijgen, ofwel over determinatie. Momenteel worden leerlingen gedetermineerd (of liever gezegd: bevorderd) op grond van cijfers. Het klinkt hard maar een leerling is zelfs vaak niet meer dan een cijferlijst. Goed presterende leerlingen worden eigenlijk alleen beoordeeld op hun cognitieve bagage en niet op hun vaardigheden; er wordt kennelijk verondersteld dat die er wel zijn. Pas als een leerling in de twijfelzone belandt, wordt gekeken

naar vaardigheden en persoonlijke inzet. En precies om die reden gaat het mis in het mbo. Onderzoek bevestigt dat leerlingen die met goede cijfers de overstap maken naar het mbo en daar toch uitvallen, over te weinig sleutelvaardigheden blijken te beschikken. Ze kunnen niet zelfstandig werken, ze zijn niet studievoerdig en ze weten weinig over hun eigen leren en nog minder hoe ze dat zouden kunnen veranderen om het leuker en effectiever te maken. De vraag is dan ook, hoe kunnen we schools leren zo inrichten dat leerlingen in de loop van de jaren vaardigheden opbouwen die noodzakelijk zijn om een vervolgopleiding met succes te kunnen volgen.

Laat leerlingen doorlopen

Hiervoor heb ik betoogd dat het realiseren van doorlopende leerlijnen in ernstige mate bemoeilijkt wordt doordat we er aan werken vanuit structuren, vanuit beroepstermen, vanuit examennormen, vanuit leerstofinhouden en toetscores. Op papier ziet het er allemaal prachtig uit, maar ik betwijfel of het docenten zal lukken in de praktijk van alledag vanuit deze visie leerlingen 'te laten doorlopen'. Leerlingen in het vmbo werken niet met lange termijndoelen. Ze willen per uur, per dag en per week resultaat zien en als die er zijn, bestaat er een kans dat ze doorleren. Dat is de horizon van de leerlingen. Het is mijn overtuiging dat het begrip doorlopende leerlijnen in het beroepsonderwijs als concept, naast ordeningen op structuurniveau, veel nadrukkelijker gekoppeld zou moeten worden aan de leerling zelf, aan zijn leerervaringen tot dan toe, aan zijn behoefte aan bepaalde leeromgevingen en zijn afkeer van andere, aan zijn leerstijl, aan zijn inspiratie, aan zijn motivatie, aan zijn ambitie en aan zijn portfolio. Soms bekruipt me wel eens het gevoel dat voor sommige dertien- en veertienjarigen bedrijven de beste leeromgeving zijn. Maar er is nog een tussenweg, namelijk het creëren van duale leerwegen voor iedereen en niet alleen voor leerlingen die het schoolse systeem niet meer aankunnen.

Meer informatie over doorlopende leerlijnen in het vmbo vindt u in VMBO reeks nr. 6, december 2000 te bestellen bij
MesoConsult, Tilburg,
tel. 013 - 4560311,
e-mail: MesoConsult@wxs.nl

8 BETREK IEDEREEN BIJ HET BOUWEN

Meer dan de helft van de leerlingen tussen twaalf en zestien gaat naar het vmbo. Een groot gedeelte van hun dag brengen zij door op school. In wat voor gebouw zitten zij? Of liever: in wat voor leeromgeving? Is die motiverend en uitdagend? Voelen leerlingen zich er thuis? Wie herinnert zich niet de technische scholen en de huishoudscholen van weleer, destijds de trots van het schoolbestuur en de gemeente. Welk beeld hebben wij voor ogen als we aan het vmbo-gebouw van de toekomst denken?

Veel scholen kampen met verouderde, vaak onaantrekkelijke gebouwen voor het vmbo. In een groot aantal gevallen is nieuwbouw c.q. vernieuwbouw noodzakelijk en ook mogelijk. De fysieke omgeving kan dan van een knellende achterstandssituatie tot een succesfactor worden. Landelijke en lokale overheden krijgen steeds meer oog voor het belang van moderne en adequate huisvesting en zijn bereid om daar geld voor uit te trekken. Door zo'n impuls zouden ze een bijdrage kunnen leveren aan de zo noodzakelijke imagoverbetering van het nieuwe vmbo: het vmbo als krachtige leeromgeving die leerlust van leerlingen niet teniet doet.

Visie

'Vorm volgt functie' is het veel geciteerde adagium van L. Sullivan (1856-1924), één van de pioniers van het moderne bouwen. Aan het begin van de vorige eeuw revolutionair, nu gemeengoed. Eerst wordt nauwkeurig vastgesteld waar een gebouw toe dient voordat we beginnen met het ontwerpen ervan. Bij het ontwerpen van leergebouwen ligt dat toch net iets ingewikkelder. Als de visie op leren nog niet uitgekristalliseerd is weten we ook nog niet precies wat de meest optimale fysieke leeromgeving voor leerlingen is. Dat neemt niet weg dat er keuzes gemaakt moeten worden. Voor de communicatie naar docenten, leerlingen, ouders/verzorgers en naar de gemeentelijke overheid is een visie waarin bouwplannen en herinrichtingsplannen onderbouwd worden onontbeerlijk.

Aanpak

Het formuleren van een visie begint met het vormen van een mening over de manier waarop ontwikkelingen in de wereld om ons heen van invloed zijn op leeromgevingen. Over vragen als: wat betekent de kennisintensieve samenleving voor het onderwijs, wat zijn de effecten van de informatie- en communicatie technologie, welke rol spelen opvattingen over 'je leven lang leren', wat wordt de betekenis van de woonomgeving, buurt en wijk, welke tendensen nemen we waar in de wereld van het werk zoals het versnellen en vernieuwen van productieprocessen, hoe vaak veranderen werknemers van werkring, moet goed nagedacht worden voordat

begonnen kan worden aan het formuleren van ambities en doelstellingen voor het bouwen of verbouwen van de school.

Samenwerking

De volgende stap kan zijn dat de mogelijkheden voor samenwerking met externe partners wordt bekeken. Daarvan zijn intussen al veel voorbeelden, zoals de kantine die tegelijkertijd een economieproject is, waar de leerlingen van meet af aan worden betrokken bij de opzet, de inrichting, het assortiment, de schoonmaak et cetera. Leerlingen worden daarmee gestimuleerd zich eigenaar te voelen van de kantine.

Samenwerken met de openbare bibliotheek is een optie, vanwaaruit deskundigheid geleverd kan worden bij de inrichting van de mediatheek - niet alleen met boeken maar ook met moderne informatiedragers. Zo kan de integratie ervan in het onderwijs bevorderd worden. Voordat leerlingen betrokken kunnen worden bij de inrichting en het beheer van mediatheken zal op de meeste scholen overigens nog de slag gemaakt moeten worden de docenten erbij te betrekken.

Er zijn nog veel meer voorbeelden van samenwerking zoals met de grootkeuken van een verzorgingstehuis, een kinderdagverblijf, een uitzendbureau, een klussenbedrijf, een garagebedrijf, kortom mogelijkheden te over. Dit kan betekenen dat bepaalde leeractiviteiten buiten de traditionele schoolmuren plaatsvinden en tevens dat er nieuwe activiteiten naar binnen worden gehaald. Als eenmaal het denkproces over mogelijke partnerships op gang is, ontstaat een onderwijsbeeld waarbinnen leeromgevingen die op dit moment buiten de school gesitueerd zijn deel gaan uitmaken van de leeromgeving. Daar waar leerlingen niet naar die buitenschoolse leeromgevingen toe kunnen, zullen we er naar gaan streven die leeromgevingen naar de school toe te halen, als levensechte bedrijfjes binnen de school, die een nauwe band hebben met de moederbedrijven buiten de school. Vanuit het beeld dat zo ontstaat kunnen vervolgens de functionele en ruimtelijke condities voor het gebouw worden bedacht. Dit vormt het uitgangspunt voor het samenstellen van een technisch programma van eisen, waarin ook alle wensen voor klimaat, akoestiek, energie(gebruik) en dergelijke zijn opgenomen. In kort bestek is dit een stapsgewijs proces waarbij de krachtige leeromgeving het resultaat is van samenwerking tussen alle betrokkenen.

Flexibiliteit

'Less is more' is een bekende uitspraak van Mies van der Rohe, de Duits-Amerikaanse architect die één van de grondleggers was van de 'International Style'. Hij liet muren en ander obstakels weg en paste daarvoor in de plaats kolommen en verplaatsbare wanden toe. Dat zorgde voor een scala van dynamische gebruiksmo-

gelijkheden. Vanuit de snelle ontwikkelingen in de samenleving zullen scholen zich regelmatig en snel moeten kunnen verpoppen. Er kunnen zich nieuwe activiteiten aandienen zoals contractactiviteiten, levenslang leren, medegebruik door verenigingen et cetera...

Kleinschaligheid

Motivatie wordt bevorderd door een veilige omgeving. Hoe groot scholen ook zijn, het is belangrijk dat geprobeerd wordt die dingen te doen die van een grootschalig gebouw een kleinschalige beleving maken. Onderwijsorganisatorische eenheden, zoals het vmbo, kunnen een eigen plaats krijgen in het gebouw. Dit kan een vleugel of een verdieping zijn of een apart deel van het gebouw. De leeromgeving wordt herkenbaar voor leerlingen waardoor ze het gevoel hebben dat de school van hen is. Met name vmbo-leerlingen hebben behoefte aan die kleinschaligheid omdat zij de structuur die daarin gecreëerd kan worden, niet kunnen missen. Voor docenten levert kleinschaligheid ook voordelen op. Zij zullen hun leerlingen beter leren kennen en meer overzicht houden. Omdat leerlingen zich minder vaak door het gehele gebouw verplaatsen kan de ruimte, die anders als loopruimte nodig is, voor leeractiviteiten worden gebruikt.

Leerwerkplaats

In een groot aantal vmbo-scholen in Nederland wordt het model van de werkplekkenstructuur toegepast. De keuze voor dit pedagogisch-didactisch model heeft grote gevolgen voor het inrichten van de leeromgeving. Als in de leeromgeving een bedrijf gesimuleerd wordt, brengt dat meestal een verbouwing met zich mee. Goede contacten met het bedrijfsleven zijn nodig om te oriënteren op een logistiek aannemelijke inrichting van de leerwerkplek die spoort met de bedrijfsprocessen en om het leerproces zo in te richten dat de leerdoelen een geëigende plaats krijgen in het leerwerkproces. Bedrijven en scholen die convenanten sluiten zijn inmiddels al lang geen uitzondering meer. Het leidt tot een win-win situatie. Naarmate de bedrijven betrokken worden bij de inrichting van het leerproces krijgen zij meer garanties dat leerlingen ook goed opgeleid de school verlaten. Docenten worden meer betrokken bij en krijgen meer inzicht in de werkelijke praktijk waarvoor zij hun leerlingen opleiden.

Nieuwe rollen voor leerlingen en docenten

Het werken en leren in een werkplekkenstructuur heeft grote gevolgen voor de didactiek. Het maakt het leerlingen mogelijk op eigen niveau, zelfstandig het vaktechnische leertraject te doorlopen aan de hand van het leermateriaal. De vaktechnische theorie is helemaal geïntegreerd in de praktijk. Doordat leerlingen al lerend het bedrijf runnen, wordt er ook een sterk appèl gedaan op hun sociale en communicatieve vaardigheden. Tegelijkertijd wordt de nieuwe rol van de docent als coach

en begeleider van het leerproces noodzakelijk en vanzelfsprekend. Het is aanneemelijk dat de leerwerkplekkenstructuur ook een krachtige leeromgeving voor docenten zal zijn omdat ze veel meer dan voorheen pedagogisch, didactisch en inhoudelijk 'met collega's moeten optrekken'. Immers er zijn geen gescheiden vakken meer in de werkplekkenstructuur.

Veelzijdig

Voor die docenten die het altijd al vervelend hebben gevonden dat de wereld uit twee soorten mensen bestaat, namelijk leerlingen en niet-leerlingen, wordt het nieuwe vmbo een stuk leuker. Docenten gaan, mits het vmbo niet beleidsarm ingevoerd wordt, contacten onderhouden met het bedrijfsleven, zich bemoeien met de inrichting van de nieuwe leeromgeving, en als team meer gezamenlijke verantwoordelijkheid nemen voor de vormgeving van het leerproces.

Meer informatie over bouwen, verbouwen en inrichten voor het vmbo vindt u in VMBO reeks nr. 4 en 5, november 2000: 'Een krachtige leeromgeving, juist voor het vmbo!'

te bestellen bij MesoConsult, Tilburg,
tel. 013 - 4560311,
e-mail: MesoConsult@wxs.nl

9 HET VMBO NA DE ZOMERVAKANTIE

Tien richtlijnen voor het eerste invoeringsjaar

'Of de olifanten nou vrijen of vechten, het gras is altijd de dupe', zijn docenten geneigd te denken. Als de regelgeving klaar is, als de randvoorwaarden binnen de school zo goed en zo kwaad als dat kan op maat gemaakt zijn, begint het echte werk. Docenten hebben best wel in de gaten dat na wat inleidende stoeipartijtjes van de landelijke overheid en de schoolleiding, zij degenen zullen zijn die de vmbo-klus moeten klaren. Dat betekent dat zij bestaande routines zullen veranderen en verworven zekerheden gaan opgeven. Hoe je het ook wendt of keert, voor die verandering hebben docenten weinig tijd want - en dat is een gevleugelde uitspraak in ons onderwijs - tijdens de verbouwing gaan de werkzaamheden gewoon door.

Vernieuwingsactiviteiten

Straks gaat het vmbo dus echt van start. Wat betekent dat in de praktijk? Gaan docenten op cursus? Richten schoolleiders de organisatie anders in? Wordt het gebouw aangepast? Verdiept men zich in de doorlopende leerlijnen en de nieuwe examens? Worden de contacten met bedrijven aangehaald? Is er voldoende leer materiaal voorhanden om aan nieuwe eisen te voldoen? Meestal zijn er wel een paar mensen in school, schoolleiders en/of middenmanagers die het overzicht hebben en proberen de samenhang tussen de vernieuwingen te bewaken. Maar dat is te weinig. Ook docenten moeten er zicht op hebben hoe het bestaande en het nieuwe in elkaar gevlochten wordt omdat dit inzicht helpt koersvastheid te bewerkstelligen.

Op sommige scholen is de regie er, op andere niet. Docenten hebben er recht op te weten hoe de school er over vijf jaar uit zou moeten zien en wat er gerealiseerd moet zijn aan het eind van het komend schooljaar. Maar weten is niet voldoende. Als docent moet je het zelf mee kunnen bedenken. Dat is overigens niet de enige succesfactor. Hieronder is een aantal richtlijnen geformuleerd die de kans vergroten dat een school succesvol bezig is met de vmbo-invoering.

Richtlijn 1

Een visie

Zoals een gebouw zonder fundament onvermijdelijk verzakt, zo zullen ook vernieuwingsactiviteiten zonder fundamentele opvattingen over leren in het niets verdwijnen. Een visie op het vmbo-onderwijs in de school en een koers is noodzakelijk. En als er een visie op papier staat mag deze niet in een bureaulade verdwijnen;

integendeel, een visie moet in de hoofden van iedereen zitten en bij wijze van spreken zichtbaar of voelbaar zijn zodra je de voordeur van de school binnenkomt. Het begrip visie is een containerbegrip. Het omvat meerdere visies, zoals een visie op leven, op leren/onderwijzen, op schoolorganisatie en op innoveren. Starten met het gezamenlijk formuleren van steekwoorden bij deze begrippen vormt een onmisbare basis voor een breed gedragen visie.

Richtlijn 2

Echte betrokkenheid van iedereen

Als docenten de indruk hebben dat de vernieuwing een plan is van de directie is dat funest. Innovatie is ieders verantwoordelijkheid. Betrokken raak je overigens niet alleen door met elkaar te vergaderen maar ook door er op informele momenten enthousiast over te praten, door elkaar vragen te stellen en door ieders mening mee te wegen. Op de hoogte blijven van ontwikkelingen, openheid en transparantie zijn sleutelbegrippen.

Richtlijn 3

Gefaseerde invoering

Als er ideeën zijn over hoe de school er over vijf jaar moet uitzien dan is het een kwestie van terugtellen: een fasering in jaren, maanden en zelfs weken zorgt ervoor dat iedereen op ieder moment weet wat er te doen staat. Overigens wordt er hier niet gepleit voor een invoeringsplan waarin alles tot op millimeters is vastgelegd. Er moet ruimte zijn om te anticiperen op successen en mislukkingen, op kansen en uitdagingen.

Richtlijn 4

Invoering versus uitvoering

Beschouw het jaar 2001-2002 niet als invoeringsjaar, maar als het jaar waarin uitgeprobeerd wordt hoe het nieuwe vmbo aanvoelt. Dat kan ook niet anders omdat er tot nu toe hoofdzakelijk nog maar is gepraat over hoe het moet worden. Er zitten nog gaten in de regelgeving, nieuwe methodes zijn er nog niet allemaal, het zorgsysteem draait nog niet optimaal, nieuwe examens zijn besproken maar nog niet uitgeprobeerd. Kortom nagenoeg alle onderdelen van de vmbo invoering zijn nog redelijk onbekend, laat staan dat iemand weet hoe een en ander tot een organisch geheel gesmeed moet worden. Het komend jaar is het wel mogelijk overzichtelijke uitprobeerprojecten te realiseren.

Richtlijn 5

Maak de invoering overzichtelijk door vernieuwingsgebieden af te bakenen

Ook vernieuwing is een containerbegrip. Een indeling in werk- en leerklimaat, didactiek, programma's, organisatie, leeromgeving en randvoorwaarden is een over-

zichtelijke ordening. Per gebied worden doelstellingen geformuleerd die gefaseerd gerealiseerd kunnen worden. (Wat is aan het eind van het jaar veranderd aan het werk- en leerklimaat? Wat realiseren we het komend jaar aan didactiek? Welke programma's lenen zich voor vernieuwing in het eerste jaar? Hoe ziet de leeromgeving er over een jaar uit? Welke organisatorische veranderingen zijn nodig om een en ander te realiseren?).

Richtlijn 6

Zorg voor afstemming

De gekozen indeling in leer- en werkklimaat, didactiek, programma, organisatie en leeromgeving/randvoorwaarden heeft een betekenis. In alle vijf categorieën zijn veranderingen noodzakelijk en er moet gelijktijdig aan gewerkt worden. Als er wel gewerkt wordt aan verbetering van de didactische aanpak terwijl het programma c.q. de opdrachten voor leerlingen niet voldoende aansluiten bij die nieuwe didactiek dan ontstaat een onevenwichtige situatie of er ontstaan nieuwe knelpunten met alle frustratie van dien.

Situatie	Vernieuwingsgebieden in samenhang aangrijpen - de ketting breekt bij de zwakste schakel -				
Nu	Werk- en leer- klimaat	Didactiek	Programma	Organisatie	Leeromgeving/ Randvoor- waarden
Straks					

Richtlijn 7

Beschouw het invoeringsjaar als een leerjaar

Door het komend jaar op te vatten als een 'uitprobeerjaar' waarin leren van de organisatie een doel is met het oog op een meer definitieve invoering in 2002 en 2003 kan de winkel doordraaien en zijn scholen tegelijkertijd geordend aan het invoeren. Met andere woorden: werken aan invoering betekent regelmatig terugkijken naar wat wel en niet goed gaat. Deze opvatting doet recht aan het gegeven dat je niet onmiddellijk optimaal kunt invoeren als je niet hebt kunnen oefenen. Een bijkomend voordeel is dat deze manier van werken voor docenten de druk van de ketel haalt omdat uitgesproken is dat er fouten gemaakt mogen worden, zolang we er maar van leren.

Richtlijn 8***Ruimhartig faciliteren***

Bij de invoering van de tweede fase is gebleken dat schoolleiders vinden dat de invoering klaar is als alles op papier staat. Er zouden schoolleiders kunnen zijn die nu ook denken dat het met de vmbo-invoering wel gepiept is. Deze dwaling heeft rampzalige gevolgen. Er is namelijk nog niets klaar. Het is dan ook prematuur randvoorwaarden voor docenten (tijd en faciliteiten) terug te draaien. Als er één jaar is waarin het faciliteren van projectcoördinatoren, projectleden en docenten met het oog op succesvolle invoering noodzakelijk is dan is het wel het volgende schooljaar.

Richtlijn 9***Resultaatgericht werken***

Door verantwoordelijkheden te benoemen neemt de kans op resultaten toe. De verantwoordelijkheid voor het verstrekken van opdrachten ligt bij de schoolleiding. De verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van opdrachten ligt bij degenen die ze ontvangen, in dit geval projectleiders en projectleden. Projectleiders en -leden die zichzelf respecteren eisen van de schoolleiding een uitgewerkte opdracht. Schoolleiders zijn nog wel eens geneigd gedurende het jaar projectdoelen te veranderen.

Richtlijn 10***Praat regelmatig met elkaar***

Organiseer tweewekelijkse bijeenkomsten van zo'n anderhalf uur waarin projectleiders en projectleden verslag doen van de voortgang van de invoering. Een vaste agenda doet wonderen, bijvoorbeeld:

- 1 wat was tijdens de vorige bijeenkomst afgesproken?
- 2 wat heb je gedaan en hoe is het gegaan?
- 3 welke problemen ben je tegengekomen en hoe heb je de problemen aangepakt?
- 4 welke concrete aandachtspunten staan er voor de volgende twee weken?
- 5 hoe ga je te werk, wie kan je helpen?
- 7 wat is er over veertien dagen klaar?

Met dank aan Rien van Helvert (ROC Albeda te Rotterdam) en Sjaak Melse (Instituut voor de Basis Politiefunctie te Lochem) voor hun tekstbijdragen / tekstsuggesties. Wilt u meer lezen over competentieleren: R. Helvert, 'Werkend leren, een didactiek voor het beroepsonderwijs' in vmbo-reeks nr. 8 (MesoConsult, Tilburg).



Reeds verschenen:

- 1 Het studiehuis
- 2 Werken in netwerken
- 3 Zorg om het studiehuis
- 4 De didactiek van leren leren
- 5 Ervaringen in netwerken
- 6 Toetsen in het studiehuis
- 7 Examens in het studiehuis
- 8 En nu de docent nog...!
- 9 Mediatheken en bibliotheken
- 10 Het Interactief Leergroepen Systeem (ILS)
- 11 Vakspecifieke leer- en denkvaardigheden
- 12 De hele school: één studiehuis!
- 13 Van schoolgebouw naar studiehuis
- 14 Een mediatheek in het studiehuis
- 15 Schoolboeken in het studiehuis
- 16 ICT in BVE
- 17 Planmatig werken bij onderwijsinnovaties
- 18 Het reguleren van leren
- 19 Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang
- 20 Leerlingen over het studiehuis
- 21 Omgaan met verschillen tussen leerlingen
- 22 Het examendossier
- 23 De onderwijskundig manager in de tweede fase
- 24 Zorg voor aansluiting
- 25 Mentoraat in het studiehuis
- 26 Probleemgestuurd onderwijs in zorg- en welzijnsopleidingen
- 27 Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen
- 28 Zelfwerkzaamheid, didactiek en instrumenten
in het agrarisch onderwijs
- 29 Professionele ontwikkeling van docenten
- 30 Wat gij niet wilt dat u geschiedt..., over communicatie,
collegialiteit en coaching
- 31 Naar een doorlopende leerlijn in het onderwijs,
techniek als voorbeeld
- 32 Hoe gaan docenten om met zelfstandig leren?
- wat ze denken en doen -
- 33 Functie- taak- en beloningsdifferentiatie
- 34 Zelfsturende teams
- ontwerpen van de organisatie bij onderwijsvernieuwing -
- 35 Inspiratie en ambitie
- 36 Krachtige leeromgevingen
- 37 Literatuuronderwijs en computers: (hoe) kan dat?
- een concept voor een digitale didactiek van het literatuuronderwijs
in de tweede fase -

Werktitels voor volgende nummers:

Didactische modellen

Individualisering

Samenhang tussen de organisatie, het onderwijs en het leren

De inspirerende school



De "Studiehuisreeks"

is een uitgave van

MesoConsult b.v.

Gounodlaan 15

5049 AE Tilburg

telefoon 013 - 456 03 11

fax 013 - 456 32 76

MesoConsult