

EFFECTIEF BEROEPSBEGELEIDEND ONDERWIJS

(uiterst) beknopt eindverslag

J. H. P. BRUINSMA, Q. L. TH. VAN DER MEER, J. H. VOS

1 Vooraf

In 1963 werd onder supervisie van Prof. Dr. N. Perquin door wetenschappelijk medewerkers van het Pedagogisch Instituut en het Instituut voor Sociale Psychologie van de R.U. te Utrecht gestart met een onderzoek naar het effect van een nieuwe opzet van het part-time onderwijs. Deze nieuwe opzet, geformuleerd door een studietoelichting van de Katholieke Raad voor Vakopleiding, had betrekking op het leerplan, de lestijden en de lesmethodieken van dit „aanvullend en op het beroep gericht onderwijs” voor l.t.s.-jongens in opleiding volgens het leerlingstelsel. Op een drietal zelfstandige scholen voor part-time beroepsonderwijs werd deze nieuwe opzet beproefd.

Van het eerste onderzoeksjaar werd beknopt verslag gedaan in Paedagogische Studiën van september 1965. De probleemstelling en opzet van het onderzoek, als ook de verschillende vooronderzoeken werden gerapporteerd. In Paedagogische Studiën van november 1966 werden de resultaten van de in het tweede onderzoeksjaar gereedgekomen deelonderzoeken beknopt weergegeven: een onderzoek naar de opleidingsprogramma's van de bij de nieuwe opzet betrokken leerlingstelsels, het onderzoek naar de lerarenbevindingen op het gebied van onderwijsdoelstelling, leerstof en lesmethodiek, het effect van een vormingsweek en de voorlopige evaluatie van maandelijks gehouden lerarendagen.

In dit beknopte eindverslag komen de *lerarendagen* aan de orde naar aanleiding van een meer systematische evaluatie. Daarnaast wordt verslag gedaan van een *didactisch onderzoek* en van het uiteindelijke *effectonderzoek*. Ten slotte wordt een door de scholen opgesteld *leerplan* vergeleken met het leerplan dat aan het begin van de onderwijsproef door de studietoelichting werd gelanceerd.

2 Lerarendagen

De studietoelichting veronderstelde de noodzaak van begeleiding van de aan het experiment deelnemende leraren. Daarom werden van 1963 tot 1966 maandelijks bijeenkomsten gehouden. De doelstellingen en de organisatie ervan stonden niet van tevoren vast, maar werden al werkend door de betrokkenen ontwikkeld.

In de eerste plaats ging het erom, het betreffende onderwijs een, van de l.t.s. te onderscheiden, eigen gezicht te geven naar doelstelling, programmering, werkmethoden en werkcondities. Daarvoor diende een zodanig contact tussen de betrokkenen te ontstaan, dat men het gevoel kon krijgen er niet alleen voor te staan, dat men informatie en ervaringen met betrekking tot vernieuwingspogingen met elkaar kon gaan uitwisselen. Er werd tevens aan een „hypothetische attitude”, een onderzoekende en experimenterende houding, van de deelnemers gewerkt. De deelnemers werden bij de voorbereiding, programmering, organisatie en evaluatie van de lerarendagen ingeschakeld. De traditionele onderwijs-indeling in geleerde deskundigen en onwetende cursisten werd doorbroken. Deze manier van werken tijdens de lerarendagen bleek een model te kunnen zijn voor de onderwijsvernieuwing op de scholen, zowel in de klas als in het lerarenteam. Na afloop zijn alle deelnemers geïnterviewd om tot een systematische evaluatie te komen van de gehouden lerarendagen én om te komen tot een voortzetting van het experiment. Het merendeel van de participanten vindt dat men dank zij de lerarendagen op de goede weg is met het formuleren van de doelstellingen van het beroepsbegeleidend onderwijs en met het lerarencontact binnen de eigen school. Het contact tussen de drie experimenterende scholen wordt „moeilijk” genoemd. Men vindt dat er veel langs elkaar heen is gepraat door onbekendheid met elkaars feitelijke situatie en door rivaliteit. Door vroegtijdig wederzijds bezoek en meer gelegenheid tot informeel contact hadden veel misverstanden vermeden kunnen worden. Toch wil het merendeel het contact voortzetten, ook met „nieuwe” scholen, maar dan in kleine vakgroepen. Onder invloed van de lerarendagen is bij de leraren de perceptie en de houding ten opzichte van de leerlingen veranderd. Men is de jongens meer als „gelijken” gaan zien en als „leerbereid”. Men is deze verandering van zichzelf bewust. De bereidheid tot experimenteren en evalueren blijkt uit het feit dat vrijwel alle leraren nieuwe lesmethoden met hun leerlingen hebben beproefd.

3 *Didaktiek*

Ontevredenheid rond het leerprogramma van het traditionele part-time beroepsonderwijs leidde tot de vraag om z.g. „levensecht” onderwijs: een leerprogramma dat aansluit bij de ervaringen van de leerlingen. Voor de leraren, degenen die uiteindelijk het onderwijs wél of niet vernieuwen, hield dit de vraag in: hoe geeft men zulk levensecht onderwijs? De onderzoekers werd in dit verband gevraagd didaktische

richtlijnen of vuistregels te formuleren. Dit veronderstelde de vaststelling van relevante regelmatigheden in het lesgebeuren. Wanneer uit systematisch onderzoek van een groot aantal lessen blijkt, dat het gewenste effect (aansluiten bij de ervaringen van de leerlingen) regelmatig blijkt samen te gaan met een bepaalde werkwijze van de leraren, volgt dan die werkwijze.

In het schooljaar 1964-1965 werd aan het eind van elk trimester, van alle leraren die aan de vernieuwing deelnamen, één les onderzocht. Bij deze 39 lessen waren 7 technische en 6 A.V.O.-leraren, ongeveer 100 leerlingen, 2 banket-, 1 metaal-, 1 hout-, 1 auto- en 1 schildersgroep betrokken.

Onafhankelijk van elkaar werkende onderzoekers kenmerkten aan de hand van een evaluatie-schema het lesgebeuren door cijfers. Tevoren waren vermoedens over mogelijke samenhangen tussen verschillende lesaspecten vastgelegd.¹ Naast het aansluiten bij de werk- en levenservaringen van de leerlingen waren de volgende evaluatie-categorieën het belangrijkste:

vakkenintegratie:

De leraar brengt systematisch gegevens en problemen uit verschillende schoolvakken, meerdere kennis- en vaardigheidsgebieden, met elkaar in samenhang.

doceren:

De leraar is vooral zelf aan het woord, respectievelijk bezig om tot overdracht van kennis, inzicht en vaardigheid te komen.

activeren:

De leraar is zo weinig mogelijk aan het woord, respectievelijk bezig, om de leerlingen tot zelf denken en doen te bewegen.

klassebenadering:

De leraar „staat voor” een collectief, een klas van leerlingen. Eenzijdige communicatie van leraar naar klas.

groepsbenadering:

De leraar benadert de leerlingen als een groep, sluit aan bij de onderlinge communicaties tussen de leerlingen. Tweezijdige communicatie tussen leraar en leerlingen. „We-feeling”.

Door de uitslagen van de evaluaties met elkaar te vergelijken, kon de samenhang tussen de aspecten worden vastgesteld. Aan de hand hiervan werden de volgende vuistregels geformuleerd. Wil men aansluiten bij de ervaringen van de leerlingen en bewerkstelligen dat de leerlingen dit ook zelf doen, dan dient de leraar niet docerend maar activerend te werk te gaan. Hij dient niet met „kennisoverdracht” bezig te zijn,

maar de leerlingen tot zelf denken en doen te bewegen. Hij dient daarbij luisterend te werk te gaan, de leerlingen de tijd gevend om te spreken. Hij dient hun antwoorden en opmerkingen te verstaan en deze tot hun recht te laten komen. De leraar dient de leerlingen praktische problemen en opgaven voor te leggen. De leraar dient daarbij te (laten) demonstreren. Hij dient regelmatig samenvattingen en conclusies te (laten) formuleren. De leraar dient de leerlingen als groep te benaderen, gebruikmakend van de communicaties tussen de leden. De leraar dient de leerlingen niet beoordelend, doch aanmoedigend en belangstellend te benaderen. Wanneer de leraar aansluit bij de ervaringen van de leerlingen, wanneer hij de activerende en groepsbenaderende werkwijze kiest dan brengen de leerlingen zelf ook hun ervaringen naar voren. Zij volgen en verstaan wat door medeleerlingen en leraar wordt gezegd en gedaan. Zij vragen elkaar en de leraar om informatie, toelichting en opheldering. Zij lanceren opmerkingen en overwegingen welke aansluiten op wat aan de orde is. Zij zijn belangstellend en betrokken en werken onderling en met de leraar samen.

Deze bevindingen zijn nader geïllustreerd in een monografie van de „meest geslaagde” van de 39 onderzochte lessen: een les gekenmerkt door een hoge mate van aansluiten bij de ervaringen van de leerlingen een hoge mate van activeren, groepsbenadering e.d. ²

Voor opleiding en training van leraren lijkt het van belang over dergelijke geselecteerde les-voorbeelden te kunnen beschikken, waarbij filmopnamen de gegevens waarschijnlijk gemakkelijker toegankelijk maken dan teksten en verhandelingen.

4 *Vernieuwingseffecten*

Tot de vernieuwingseffecten, het uiteindelijke resultaat van de nieuwe opzet, werd een toegang gezocht via de leerlingen, degenen op wie het onderwijsproces uiteindelijk is gericht, degenen die het meemaken en die het effect al of niet manifesteren. Aan de experimentgroep (E) en aan een vergelijkingsgroep (NE) werd een vragenlijst voorgelegd. Deze vragenlijst en de vermoedens omtrent antwoord-verschillen tussen E en NE zijn opgesteld naar aanleiding van het genoemde vernieuwingsplan.

De vergelijkingsgroep werd zo samengesteld, dat hij op een aantal relevante variabelen identiek was aan de experimentgroep. (o.a. leerlingstelsel, vooropleiding, huidige opleiding, leeftijd, classesamenstelling, leerjaar). Er werden vragen gesteld over de school- en de bedrijfsopleiding en over enige aspecten van de toekomst van de leerlingen.

De evaluaties van het programma zijn op alle scholen van zwak positief tot positief. De verschillen tussen de E- en de NE-scholen zijn klein. Hetzelfde kan gezegd worden van de verschillen tussen de E-scholen onderling. In het algemeen wordt het programma van school a iets minder positief gewaardeerd dan dat van school b en school c, E en NE geven beide in sterke mate de voorkeur aan dagonderwijs boven avondonderwijs.

De houding van de E-leraren is onder invloed van het experiment in positieve zin veranderd. De E-leraren zijn meer open geworden tegenover hun leerlingen, de E-leerlingen hebben meer het gevoel mee te kunnen praten en mee te kunnen doen tijdens de les. Met name bij de A.V.O.-lessen is dit verschil groot. Ten aanzien van de globale beoordeling van de sfeer in de klas oordelen de E-leerlingen in het algemeen iets gunstiger dan de NE-leerlingen. Dat dit verschil niet groot is, wordt veroorzaakt door de E-klas uit school a die lager scoort dan de NE-klassen.

Wat de verschillen betreft tussen de drie E-scholen onderling kan gezegd worden dat school a bijna steeds het minst positief waardeert en dat de verschillen tussen school b en school c klein zijn. School c waardeert bijna altijd het hoogst.

Uit de antwoorden op de vragen naar de regionale consulent blijkt dat het experiment er niet in is geslaagd een beter contact tussen hem en de leerlingen tot stand te brengen.

Over de bedrijfsopleiding valt te zeggen, dat de NE-leerlingen er hogere waardering voor hebben dan de E-leerlingen. Zij vinden haar leuker, volwassener en persoonlijker, ze worden meer gewaardeerd, kunnen meer meedoen en vinden dat ze beter opgeleid worden dan de E. Daarnaast blijkt, dat de E-leerlingen meer op de opleiding letten bij de keuze van een bedrijf, terwijl de NE meer de nadruk leggen op het loon.

Binnen de E-groep valt op dat men in school a het minst tevreden is over de bedrijfsopleiding. De E- en de NE-leerlingen verschillen niet van mening over de opleider/leermeester. De jongens geven aan dat ze over zijn opleidingsactiviteit tamelijk tevreden zijn. Het blijkt echter ook dat de leerlingen maar matig tevreden zijn over de uitwerking die hun kritiek heeft bij de opleider/leermeester. Binnen de E-groep neemt school a een aparte plaats in doordat men minder tevreden is over de opleider/leermeester.

Tijdens het experiment zijn pogingen gedaan de vakconsulent meer bij de opleiding te betrekken, maar ten aanzien van het contact met de leerlingen heeft dit geen uitwerking gehad.

Wanneer we de waardering voor de school- en de bedrijfsopleiding met elkaar vergelijken, zien we dat de scores van school a en van de NE-scholen op de bedrijfsvariabelen hoger zijn dan op de schoolvariabelen. Het verschil tussen school- en bedrijfswaardering van de leerlingen van school b en school c is kleiner. Zij waarden de school positiever dan het bedrijf.

Voor school b en school c kunnen we de conclusie trekken dat de veranderde schoolopleiding tot gevolg heeft gehad dat de leerlingen de bedrijfsopleiding kritischer zijn gaan bekijken en daarover minder tevreden zijn geworden. Zowel de E- als de NE-leerlingen denken positief over hun eigen opleiding, wanneer ze zich vergelijken met ongeschoolden. School a scoort lager dan de twee andere E-scholen. Ook de verwachtingen voor de toekomst zijn nogal optimistisch: zowel E als NE verwachten behoorlijk veel verder te komen in hun vak en ze willen na het behalen van hun diploma verder leren.

In verband met „seksualiteit, huwelijk en gezin” verschillen de E niet veel van de NE, behalve in de personen van wie ze meer seksuele voorlichting willen hebben. De E-leerlingen waarden namelijk de leraar van de part-time school hoger onder hen van wie ze meer voorlichting zouden willen hebben, dan de NE-leerlingen. Ook willen de E-leerlingen kleinere gezinnen in vergelijking met de gezinnen van hun ouders dan de NE-leerlingen. De jongens staan in de keuze van hun huwelijkspartner vrij los van traditionele denkbeelden.

Ook wat de vrijetijdsbesteding betreft is er niet veel verschil tussen E en NE te zien. Beiden sparen vrij veel, vervelen zich weinig en velen zijn lid van een vereniging. Op deze punten is niet veel uitwerking van het experiment te zien. Hieruit zou de conclusie getrokken kunnen worden: het experiment heeft niet gewerkt. Bekijken we echter de uitslagen van E en NE dan blijken beide positief te zijn. Een betere conclusie zou zijn: het experiment was op deze punten overbodig, de perceptie van de uitgangssituatie door de vernieuwingscommissie was niet helemaal juist, verschillende veronderstelde problemen blijken niet te bestaan of in ieder geval minder ernstig te zijn dan zich indertijd liet aanzien.

Het is de vraag of gesproken kan worden van een averechts effect van het experiment. De vernieuwde schoolopleiding heeft de leerlingen van school b en school c immers ontevredener gemaakt ten aanzien van de bedrijfsopleiding. Willen bedrijf en school de beroepsopleiding en beroepsbegeleiding van de leerlingen „in onderlinge samenhang”³ verzorgen, dan dient de onderwijsvernieuwing niet in de bedrijfsop-

leiding door te dringen via ontevreden en gefrustreerde leerlingen maar door gezamenlijke herstructureringsactiviteit.

5 Een nieuw leerplan

In het laatste jaar van het onderwijsexperiment werden, mede op grond van de onderzoeksbevindingen, door directeuren en leraren nieuwe leerplannen opgesteld, die richting geven aan de voortzetting van de vernieuwingsactiviteit. Eén van deze leerplannen werd door alle betrokkenen aanvaard als leidraad voor de voortzetting en uitbreiding van het experiment.⁴ Zonder het te evalueren, daarvoor zou een nieuw onderzoek nodig zijn, wordt dit leerplan kort besproken. Daarbij worden de verschillen tussen dit nieuwe leerplan en dat waarvan het experiment in 1963 uitging, aangegeven.

Het nieuwe leerplan gaat ervan uit, dat de leerling door het sluiten van een leer- en arbeidsovereenkomst al werkend een beroep wil leren. Aan deze beroepsuitoefening en beroepsopleiding zit zowel een vaktechnische als een maatschappelijke kant, de leerling gaat het leven leiden van een jonge volwassene. Het leerplan benadert de leerling als praktijk-technicus, die in de technische en sociale processen waarin hij betrokken is gebruik maakt van ervaringskennis en die nieuwe inzichten en vaardigheden *al doende* ontwikkelt. Opleid worden in het bedrijf betekent voor hem leerzaam werk verrichten en aanwijzingen ontvangen om het aangevangen werk te voltooien. Daarbij één dag per week naar school gaan wil voor hem zeggen achter het „waarom” proberen te komen van zijn technische en maatschappelijke ervaringen. Wanneer we deze doelstelling vergelijken met die van het vernieuwingsplan 1963, dan blijkt niet meer „persoonsvorming” maar „beroepsbegeleiding” het centrale begrip.

Persoonsvormend onderwijs diende bij de leerlingen met name zedelijke zelfstandigheid en sociale verantwoordelijkheid te bewerkstelligen. Het nieuwe leerplan wil zodanig aanwijzingen geven aan de jonge beroepsoefenaar, dat hij de technische en maatschappelijke vragen waarvoor hij zich gesteld ziet, zelf weet op te lossen. Met deze opvattingen over de aspiraties van de jonge beroepsbeoefenaar en de begeleiding van zijn beroepsuitoefening maakt het nieuwe leerplan zich los van personalistische en neo-humanistische opvoedingstheorieën, welke beroepsvorming ondergeschikt en tegengesteld zien aan de persoonlijkheidsvorming.⁵

Vanuit deze doelstellingen wordt een vakeisen-didaktiek ontwikkeld. Rond de vereiste praktijkhandelingen, die in het bedrijf worden ge-

instrueerd en geoefend, waarmee op school de zin voor verklaring wordt gewekt om tot doordacht doen te komen, wordt een vakleer geformuleerd. Deze vakleer ontleent aan verschillende kennisgebieden (natuurkunde, wiskunde e.d.) die denkwijzen en gegevens die het inzicht in de praktijkhandelingen vergroten.

Het leerplan van 1963 stelde, dat er horizontale verbindingen moesten komen tussen de verschillende leervakken. Het leerplan van 1966 gaat niet meer uit van een leervak of horizontale binding tussen leervakken. Natuurkunde, scheikunde, wiskunde functioneren in deze leerstofopvatting niet als „wetenschappen”, waarin de leerlingen „ingeleid” dienen te worden, of waar „enige hoofdstukken uit” behandeld dienen te worden. Het zijn kennisbronnen waaraan op het juiste moment die gegevens, formules en denkwijzen worden ontleend, die het inzicht in het praktijk-probleem vergroten.

De lesmethodiek van het leerplan vloeit uit de doelstellingen voort. In practica komen de leerlingen door waarneming, berekening en manipulatie tot de verklaring van hun praktijkproblemen. De leraar geeft zo nodig informatie en aanwijzingen en tracht tussen de leerlingen een ervaringsuitwisseling tot stand te brengen. De traditionele verhouding van „alwetende” leraren tegenover „onwetende” leerlingen wordt verbroken.

Het schooljaar dient volgens het nieuwe leerplan aan te vangen met een introductieweek, waarin leerlingen en leraren met elkaar kennis kunnen maken. De wens van een dergelijke week hangt samen met een proef waaruit bleek dat de leerlingen zich na een dergelijke week anders groeperen dan ervoor, duidelijker hun keuze bepaald hadden wie zij wel en niet sympathiek vonden. ⁶

6 *Voortzetting*

Een onderwijsproef op enkele scholen en het onderzoek daarvan heeft weinig zin wanneer de bevindingen alleen aan de betreffende proefscholen ten goede komen. Daarom is inmiddels het aantal deelnemende zelfstandige part-time scholen uitgebreid van drie tot zes. Het eerstgenoemde drietal zegde toe de opgedane ervaringen door te geven aan de nieuwe scholen.

Voor dit overdrachtproces werden werkgroepen samengesteld, waarin leraren van dezelfde vakrichting (metaal, electrotechniek e.d.) gezamenlijk leerstofprojecten opstellen, taken en lessen ontwerpen, deze in hun scholen beproeven en vervolgens hun ervaringen uitwisselen. In dit verband deed zich een ongebruikelijk fenomeen voor: het vol-

ledige lerarencorps van een van de drie nieuwe scholen liep tweedaagse stages bij de collega's van de scholen van het eerste uur.

¹ Voor de wetenschappelijke verantwoording van de onderzoeken: Q. L. Th. v. d. Meer: Beroepsbegeleidend Onderwijs, Evaluatie van een vernieuwingsplan in het part-time beroepsonderwijs, Culemborg 1967.

² Rapport Effectief Beroepsbegeleidend Onderwijs III, Utrecht 1967, p. II9 — II27.

³ Artikel 2 van de Wet op het Leerlingwezen (1966): „In het leerlingwezen ontvangt de leerling op grondslag van een leervereenkomst in onderlinge samenhang zowel een opleiding in de praktijk van een bepaald beroep, als algemeen en op het beroep gericht onderwijs.”

⁴ R.K. Jongensnijverheidsschool voor aanvullend ééndagsonderwijs: Werkend leren leven, Roermond 1967.

⁵ Fr. Schlieper e.a.: Handwörterbuch der Berufserziehung, Köln 1964, p. 18.

⁶ Paedagogische Studien, november 1966, p. 487 e.v.