

Persoonlijke levensloopvaardigheden: een onderzoek naar het leren van keuzevaardigheid in het voortgezet onderwijs

*Karel Hurts*¹
December 2024

Samenvatting

In dit artikel presenteren we de opzet en uitkomsten van een empirisch onderzoek naar ervaringen en meningen van schooldecanen en leerlingbegeleiders met betrekking tot (huidig of toekomstig) onderwijs in persoonlijke keuzevaardigheid. Het onderzoek wordt gestuurd door een definitie van het begrip persoonlijke keuzevaardigheden en een conceptueel model waarin te onderzoeken verbanden worden samengevat. Beide waren gebaseerd op uitgebreid literatuuronderzoek. Op het eind van het artikel wordt gekeken of de uitkomsten van het onderzoek een visie op keuzevaardigheidsonderwijs ondersteunen, kunnen uitbreiden of kunnen aanvullen die gekenmerkt wordt door: (a) Verbreding van de exclusieve focus op studie en loopbaan; en (b) De gerichtheid van keuzevaardigheid op het vormgeven van een unieke en persoonlijke levensloop. Deze visie noemen wij gemakshalve *Persoonlijke Levensloopvaardigheden*.

¹ De auteur bedankt Marianne ter Laak voor haar aandeel in het bedenken van het concept Persoonlijke Levensloopvaardigheden en het opzetten van het in dit artikel beschreven onderzoek.

Inleiding

Nu de samenleving is losgeweekt van traditionele kaders en patronen (ideologisch, religieus en anderszins) en internet en de sociale media voor een onophoudelijke lawine aan informatie en gezichtspunten zorgen, hebben jongeren meer dan ooit behoefte aan sturing bij het maken van keuzes, niet alleen ten aanzien van studie en beroep, maar ook (en steeds vaker) ten aanzien van hun leven in het algemeen. Steeds vaker ervaren leerlingen daarbij “keuzestress” in de zin van: niet goed raad weten met de diverse dilemma’s die zich bij keuzeproblemen voordoen (zoals dat tussen op je gevoel en op je verstand afgaan en dat tussen kosten/baten op de korte en die op de lange termijn). Ook de moeilijkheid om goed in te schatten wat de precieze gevolgen zijn van gemaakte keuzes zorgt voor behoefte aan sturing, iets dat onderschreven wordt door leraren en pedagogen.

Op dit moment ontbreekt in Nederland echter een breed gedragen visie en bijbehorend beleid ten aanzien van keuzevaardigheidsonderwijs (Kwaliteitsagenda LOB, 2021). Hoewel de precieze gevolgen hiervan voor het geestelijk welzijn van jong volwassenen onduidelijk zijn, kan deze omstandigheid mede verklaren waarom de studie-uitval aan Nederlandse scholen, hogescholen en universiteiten de laatste jaren zo is toegenomen (Borghans, 2008; Startmonitor, 2008; Oberon, 2008). Zelfs “moderne” problemen als drugsgebruik onder jongeren, schoolverlaten en jeugdcriminaliteit kunnen met gebrekkig keuzevaardigheidsonderwijs (afgekort KVO) in verband gebracht worden (Sectie Ontwikkelings- en onderwijspsychologie, Universiteit Leiden, 2009).

Hoewel een breed gedragen visie momenteel dus ontbreekt, zijn de laatste 20 jaar wel degelijk ideeën geformuleerd en initiatieven genomen binnen het kader van KVO. In dit artikel zullen we daarnaar ook verwijzen en deze, zo nodig, gebruiken.

Opbouw van artikel

In dit artikel presenteren we de opzet en uitkomsten van een empirisch onderzoek dat in 2013 uitgevoerd is naar ervaringen en meningen van schooldecanen en leerlingbegeleiders met betrekking tot (toekomstig) onderwijs in persoonlijke keuzevaardigheid (met “persoonlijk” bedoelen we dat de leerling de geleerde keuzevaardigheid direct kan toepassen in zijn eigen leven en dat leerlingen daarin kunnen verschillen). Bij dit onderzoek maken we gebruik van een definitie van het begrip *persoonlijke keuzevaardigheden*² dat gebaseerd is op de diverse pedagogische, psychologische en onderwijskundige eisen die in de bestaande literatuur gesteld worden aan goed en breed gedragen KVO. Op het eind van het artikel kijken we hoe de uitkomsten van het onderzoek een visie op KVO ondersteunen die gekenmerkt wordt door: (a) Verbreding van de exclusieve focus op studie en loopbaan; en (b) De gerichtheid van keuzevaardigheid op het vormgeven van een unieke en

² Deze definitie vormde in 2013 de input voor het empirische deel van het onderzoek. De literatuur die in dit artikel besproken wordt is ook van recentere datum. Wij menen dat ook deze recentere literatuur de definitie (en het later te bespreken conceptueel model) ondersteunt.

persoonlijke levensloop. Deze visie zullen we gemakshalve de naam *Persoonlijke LevensloopVaardigheden* (PLV) meegeven.

Definitie van persoonlijke keuzevaardigheden

De laatste 30-40 jaar wordt in het middelbare onderwijs niet alleen het belang van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden benadrukt, maar ook (en steeds vaker) dat van *metacognitieve* en *zelfsturingsvaardigheden* (zoals kunnen plannen, doelen stellen, aanpak kiezen, resultaten evalueren en reflecteren op gemaakte keuzes; Peeters, 2024) en *sociaal-emotionele vaardigheden* (zoals besef van/controle over eigen gedachten en emoties – en goed kunnen omgaan met anderen; Durlak, Domitrovich & Mahoney, 2024). Deze vaardigheden vormen een antwoord op de steeds complexer wordende samenleving en een steeds dynamischer wordende arbeidsmarkt - aspecten waartoe de leerling zich immers zal moeten zien te verhouden (Biesta, 2020). Wij zien deze vaardigheden tevens als de basis voor persoonlijke keuzevaardigheden.

Zoals gezegd, wordt in dat kader steeds vaker gewezen op de behoefte de leerlingen te sturen bij het maken van keuzes – en niet alleen keuzes die betrekking hebben op het domein van studie en beroep. In onze visie is sturing niet in strijd met individuele vrijheid, maar kan deze duurzaam en doeltreffend zijn, zolang deze bestaat uit ondersteuning en begeleiding van de leerling in zijn ontwikkelingsproces. Ondersteuning kan er bijvoorbeeld uit bestaan dat de leerling zich bewust is van de risico's die (te snel gemaakte) gedragskeuzes met zich mee kunnen brengen.

Vos (2011) noemt in dit verband ook het belang van onderricht in *oriënteringskennis* (kennis die gebruikt kan worden om zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden doordat de leerling kennis gemaakt heeft met andere beroepen, denkkaders en culturele gewoonten), dit ter aanvulling van het traditionele (vakgebonden) onderwijs in *beheersingskennis*. Merk op dat het begrip “vaardigheid” in deze context verder gaat dan pure technische vaardigheid en ook aspecten van kennis, houding en zelfs persoonlijke eigenschappen, zoals vasthoudendheid en moed, omvat.

Psychologische en pedagogische inzichten

Voor het opstellen van een definitie van het begrip persoonlijke keuzevaardigheden maken we verder gebruik van inzichten uit de pedagogiek ten aanzien van *persoonlijke en sociale ontwikkeling*. Zo benadrukken Ten Dam en Volman (2000) het belang van leren participeren, leren weerbaar zijn en leren kritisch denken als de voornaamste pedagogische functies van het onderwijs. In dit verband wordt ook vaak gesproken over “Bildung” (in de zin van “persoonlijke vorming”) als noodzakelijke aanvulling op het traditionele (vakgebonden) onderwijs (Dohmen, 2020). Tot slot vermelden we dat ook in het buitenland vergelijkbare initiatieven genomen en programma's ontwikkeld zijn (Nussbaum, 2010; National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise, 2007).

Ook de *positieve psychologie* is op onderdelen relevant voor ons doel, met name de driedeling psychologisch/mentaal, emotioneel en sociaal welbevinden als de drie algemene

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

pijlers van menselijk welbevinden en menselijk streven (zie bijvoorbeeld Reeve, 2012; Bohlmerijer & Hulsbergen, 2013). *Psychologisch/mentaal welbevinden* verwijst naar meer rationele behoeften zoals autonomie, competentie en het vermogen te concentreren. *Emotioneel welbevinden* verwijst naar de behoefte aan positieve emoties zoals plezier, zelfvertrouwen, trots, erkenning en optimisme. *Sociaal welbevinden*, tot slot, verwijst naar de behoefte deel uit te maken van een groep en effectief met anderen te kunnen omgaan. (Sociaal en emotioneel welbevinden gaan vaak samen, maar worden hier voor het gemak afzonderlijk besproken.) De behoefte aan *zingeving* zou ook tot sociaal welbevinden gerekend kunnen worden, maar wordt door sommigen als een afzonderlijke categorie van welbevinden gerekend, die zowel psychologische, emotionele en sociale elementen in zich verenigt (zie ook hieronder bij *Levenskunst en zingeving*).

In overeenstemming met het *neurobiologische en hechtingsonderzoek* van de laatste twintig jaar (Kolk, van der, 2022) willen wij aan deze pijlers van welbevinden nog een vierde (of vijfde) pijler toevoegen, nl. die van *fysiek welbevinden* (verwijzend naar de behoefte aan een gezond, integer lichaam en een veilige, geborgen omgeving). Uit onderzoek is gebleken dat veilige hechting (die in de kinderjaren gevormd wordt) de basis vormt van een (overwegend) positief zelfbeeld en (voldoende) zelfvertrouwen op latere leeftijd, wat weer de voorwaarde vormt voor het maken van goede keuzes als volwassene (Crone & Cruijsen, van der, 2024). In dit artikel zal fysiek welbevinden echter buiten beschouwing blijven.

Levenskunst en zingeving

Nauw verwant aan de positieve psychologie is tot slot de *praktische filosofie van de levenskunst* (Dohmen, 2007; Westerhof & Bohlmeijer, 2016). Hiermee worden de aanbevelingen bedoeld die door diverse filosofen en andere wetenschappers geformuleerd zijn om mensen te stimuleren het “goede” na te streven in het leven. Een “goed leven” verwijst niet alleen naar een zo gelukkig mogelijk leven (“gelukkig” in de hedonistische zin van vrij zijn van armoede, dwang en gebrekkige gezondheid), maar ook (en vooral) naar een leven waarin innerlijke voldoening, zelfontplooiing en zinvolheid centraal staan (door de Griekse filosofen *eudaimonia* genoemd). Daarnaast worden de meeste filosofische (dus niet-commerciële) benaderingen van levenskunst gekenmerkt door de volgende twee elementen, elementen die wij goed vinden passen bij onze ideeën over het leren van persoonlijke keuzevaardigheid:

- a. Een goed leven bereiken is niet altijd makkelijk en vereist een voortdurend leerproces. Dit komt omdat in het leven *verlies, tegenslagen en onverwachte emoties* nu eenmaal altijd op de loer liggen; daarmee zullen we moeten leren omgaan teneinde een voldoening gevend en zinvol leven te leiden.

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

- b. *Zelfkennis* is essentieel voor dit leerproces, niet alleen (bewuste) kennis over onze talenten en geschiktheden, maar ook kennis over wie we zijn en wat we ten diepste willen bereiken in het leven. Dit laatste vereist dat we ons oriënteren op de verschillende (soms strijdige) waardenstelsels die we in de moderne samenleving tegenkomen en waaruit we dat stelsel kiezen dat (voorlopig) het beste bij ons past. Het hele proces van oriënteren, kiezen volgens gekozen waarden, daar vervolgens naar handelen en, tot slot, op grond van opgedane ervaringen onze zelfkennis (eventueel) bijstellen wordt door Foucault *zelfzorg* genoemd (Dohmen, 2013a).

Van oudsher wordt er door levenskunstfilosofen ook aandacht besteed aan *aspecten van houding en karakter* die horen bij het op weg zijn naar het “goede” leven, zoals openheid, bescheidenheid, geduld en doorzettingsvermogen. Hoewel deze aspecten (ook wel aangeduid met de term “deugden”) tegenwoordig wellicht een wat ouderwetse bijklank hebben, kunnen we er in een filosofie van levenskunst niet makkelijk om heen. We horen tegenwoordig niet voor niets voortdurend de roep om integriteit, fatsoen, tolerantie en discipline. Nussbaum benadrukt in dit verband het belang van het (goed) omgaan met de kwetsbaarheid van het leven: door te leren goed met deze kwetsbaarheid om te gaan kunnen we toch een boeiend en voldoening gevend leven leiden. Dit heeft ook gevolgen voor het onderwijs, waarin volgens Nussbaum met name aandacht besteed dient te worden aan het leren van kritisch denken en van mededogen (Dohmen, 2013b).

Ook in de *geestelijke gezondheidszorg* wordt het belang van zingeving ter voorkoming van psychische klachten en stoornissen steeds meer benadrukt. Een recente samenvatting van bestaande onderzoeken hiernaar laat zien dat spirituele en religieuze betrokkenheid bij veel mensen samengaat met een kleinere kans op psychische stoornissen (Bonelli & Koenig, 2013). Hoe deze kennis precies vertaald moet worden naar psychische begeleiding of behandeling van patiënten, blijft voor een deel echter nog onduidelijk (Hoenders & Braam, 2020).

Samengevat, levert de levenskunstfilosofie, ondanks de overeenkomsten met de positieve psychologie, volgens ons toch een aanvullende bijdrage aan het denken over (onderwijs in) persoonlijke keuzevaardigheid. Dit komt omdat in de levenskunsttraditie, meer dan in de positieve psychologie, het accent ligt op het leiden van een zinvol leven, op de verscheidenheid van levensterreinen en levensfasen waartoe we ons moeten zien te verhouden (familie, relatievorming, werk, maatschappelijke dienstbaarheid, ouderdom) – en op de onvermijdelijke verlieservaringen en tegenslagen die nu eenmaal bij het leven horen en waarmee we moeten leren omgaan in onze poging het “goede” leven te bereiken.

Definitie van persoonlijke keuzevaardigheden

In Bijlage 1 wordt een samenvatting gegeven van het voorgaande aan de hand van een definitie van het begrip *persoonlijke keuzevaardigheden*. Deze definitie bevat een aantal vaardigheden die volgens ons voldoen aan de pedagogische en psychologische eisen die door de literatuur aan KVO gesteld worden. De vaardigheden zijn geformuleerd in termen van leerdoelen en de daarbij horende soorten kennis, (technische) vaardigheid en persoonlijke eigenschappen. De meeste van deze leerdoelen zijn niet nieuw en worden elders in de genoemde literatuur uitgebreid beschreven. Wat nieuw is aan deze lijst van

leerdoelen is dat ze in hun onderlinge afhankelijkheid beschreven worden. In het hiernavolgende zullen we het onderzoek bespreken waarvoor deze lijst de inspiratie geweest is.

Opzet en uitvoering van het onderzoek

Probleemstelling van het onderzoek

Een enquête-onderzoek is uitgevoerd onder een representatieve steekproef schooldecanen en leerlingbegeleiders (hierna te noemen: “respondenten”). Doel van het onderzoek was om via de methode van ondervraging te peilen hoe respondenten een aantal aspecten van zowel huidig als gewenst keuzevaardigheidsonderwijs beoordeelden – en of ze daarbij ook potentie zien voor PLV-gerelateerde doelstellingen (in vergelijking met traditionele doelstellingen). Bij de formulering van de deelvragen functioneerde het globale conceptuele model van Figuur 1 als leidraad. De deelvragen zien er als volgt uit (de cijfercodes van Figuur 1 verwijzen naar de onderdelen van het model waarop de deelvragen betrekking hebben; deelvraag 2e wordt niet in Figuur 1 weergegeven):

Voeg Figuur 1 ongeveer op deze plaats in

- (1) Ervaringen met de huidige praktijk van keuzevaardigheidsonderwijs. Dit valt uiteen in:
 - a. Hoe tevreden zijn respondenten over de praktijk op de eigen school?
 - b. Wat zijn de redenen voor de (on)tevredenheid over de bestaande praktijk?
 - c. Welke doelstellingen van keuzevaardigheidsonderwijs vinden respondenten belangrijk?
 - d. Zijn de belangrijke doelstellingen van vraag 1c reeds bereikt (of succesvol) op de eigen school?
 - e. Verschillen PLV-gerelateerde doelstellingen en traditionele doelstellingen ten aanzien van belangrijkheid en kans op succes?
- (2) De meningen ten aanzien van gewenste veranderingen en daarbij te verwachten obstakels. Dit valt uiteen in:
 - a. Welke oplossingen zijn te bedenken voor het alsnog bereiken van belangrijke doelstellingen die (nog) niet bereikt zijn?
 - b. Voor welke (niet-bereikte) doelstellingen zijn de oplossingen van 2a bedoeld?
 - c. Zijn er verschillen tussen niet-bereikte PLV-gerelateerde doelstellingen en niet-bereikte traditionele doelstellingen ten aanzien van het type oplossing dat wordt voorgesteld?
 - d. Hoe moeilijk is het om de onder 2a genoemde oplossingen te realiseren?
 - e. Hoeveel contacturen zouden idealiter aan keuzevaardigheidsonderwijs besteed moeten worden?

Naast deze deelvragen, werd er in de enquête ook gevraagd naar de volgende persoons- en schoolkenmerken: de schoolvakken waarin keuzevaardigheid aan bod komt;

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

aantal jaar ervaring in deze functie; type (denominatie) van de huidige school; soort/niveau van de school; omvang van de school; en de regio waarin de school zich bevindt.

Kenmerken van de enquête en de wijze van afname

- a. *Tijdstip van afname:* De enquête is in het voorjaar van 2013 afgenomen.
- b. *Respondenten:* 150 schooldecanen werden benaderd via de VvSL³, via de NVS-NVL⁴, of door een willekeurig gekozen groep middelbare scholen in Nederland op te bellen of via email aan te schrijven.
- c. *Inhoud:* de enquête bestond uit 19 vragen (zie Bijlage 2), dit waren merendeels meerkeuzevragen. Indien van toepassing, konden respondenten hun antwoord ook zelf omschrijven (open-end) in plaats van uit gegeven alternatieven te kiezen.
- d. *Implementatie:* De enquête werd anoniem en online ingevuld. Voor De enquête was geïmplementeerd met behulp van Sawtooth SSI Web (mede mogelijk gemaakt door Hotelschool Den Haag). Afnametijd bedroeg gemiddeld 16 minuten.

Resultaten

Kenmerken van de respondenten

Van de 150 benaderde decanen en begeleiders vulden 109 de enquête (bijna) volledig in. Deze 109 respondenten vormden de basis voor de hierna te bespreken data-analyses. 67% van hen was aangesloten bij de VvSL; voor de NVS-NVL was dat percentage 19%. De overige 14% was niet aangesloten bij een van deze twee organisaties.

Schoolkenmerken

96% van de respondenten werkte op een school met VWO, 88% op een school met HAVO en 58% op een school met VMBO (respondenten konden meer dan 1 optie aankruisen). De overige soorten opleiding (zoals Praktijkonderwijs en LWO) werden genoemd door (gemiddeld) 9% van de respondenten. De respondenten waren gemiddeld 8-10 jaar werkzaam in hun huidige functie (op deze of een andere school). De meerderheid van de scholen (82%) had meer dan 800 leerlingen. Het type school was vooral openbaar (35%) of traditioneel confessioneel (54%). De meerderheid van de scholen (39%) bevond zich in de Randstad, gevolgd door Zuid-Nederland (29%). De overige regio's scoorden 16% of lager.

Van de respondenten noemde 79% LOB (Loopbaanoriëntatie en -Begeleiding) als het vak waarin onderwijs in keuzevaardigheid gegeven wordt. 19% vond dat dit geldt voor Maatschappijleer of Sociologie (respondenten konden meer dan 1 optie aankruisen). De overige vakken waaruit respondenten konden kiezen (zie vraag 2 in Bijlage 2) scoorden niet hoger dan 6-7%. Een relatief groot aantal respondenten (23%) gaf echter aan dat keuzevaardigheid terug te vinden is in een ander, niet in de lijst opgenomen vak. Uit de toelichtingen bij deze antwoorden bleek dat hierbij met name gedacht werd aan mentoruren.

³ In 2021 met de NVS-NVL gefuseerd tot de nieuwe vereniging BiOND.

⁴ In 2021 met de VvSL gefuseerd tot de nieuwe vereniging BiOND.

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

Deelvraag 1a “Hoe tevreden zijn respondenten over de praktijk op de eigen school?”

Deze vraag werd door de respondenten beantwoord met behulp van een 5 punts-ratingschaal (zie Bijlage 2, vraag 8). Het bleek dat 26% van de respondenten tevreden (schaalwaarde 4) of zeer tevreden (schaalwaarde 5) was over het bestaande KVO. De rest van de respondenten was ontevreden of antwoordde neutraal op deze vraag. Twaalf percent (12%) was zeer ontevreden (schaalwaarde 1).

Deelvraag 1b (antwoord deel 1) “Wat zijn de redenen voor de (on)tevredenheid over de bestaande praktijk?”

Via vraag 9 (zie Bijlage 2) konden (zeer) tevreden respondenten kiezen uit een lijst van redenen voor hun tevredenheid over het bestaande KVO (ze konden ook zelf een reden omschrijven). Er kon meer dan 1 reden gekozen worden. Als voornaamste redenen voor hun tevredenheid werden genoemd (niet getoond in de tabellen): “De leerlingen zijn tevreden over het onderwijsaanbod” (64%), “We beschikken over goed lesmateriaal” (64%) en “Het programma kan goed en binnen de daarvoor gestelde tijd worden afgewerkt” (64%). Slechts 1 respondent heeft zelf een reden omschreven. Opmerkelijk was dat slechts 36% van de tevreden respondenten vond dat leerlingen bij het verlaten van de school over genoeg zelfkennis, autonomie en verantwoordelijkheid beschikten.

Dat de redenen die vaak genoemd werden wat oppervlakkig overkomen, kan veroorzaakt zijn doordat deze redenen overheersten in de antwoorden waaruit de respondenten konden kiezen. Om deze reden – en ook omdat de meeste respondenten (74%) juist *niet* tevreden waren over het bestaande KVO, zullen we later (na deelvraag 2b) terugkomen op deze deelvraag en een nadere analyse maken van de redenen die aan het tevredenheidsoordeel van *alle* respondenten ten grondslag lagen.

Deelvraag 1c “Welke doelstellingen van keuzevaardigheidsonderwijs vinden respondenten belangrijk?”

Tabel 1 bevat de belangrijkheidsratings van de 11 KVO-doelstellingen die aan de respondenten voorgelegd werden (zie ook Bijlage 2, vraag 10 en 11). Deze doelstellingen kregen een gemiddelde rating van 3.29 of hoger, de hoogste rating was 4.21 (“Geleerd na te denken over hoe leven in een gewenste en goede richting te sturen”). Zeven respondenten vinkten tevens de optie “Anders, nl.” aan, drie van hen namen de moeite om zelf een doelstelling te formuleren. Deze drie respondenten benadrukten het belang van inzicht krijgen in het keuzeproces. Ze gaven een belangrijkheidsrating van (gemiddeld) 3.86 aan deze doelstellingen (niet getoond in Tabel 1). Aangezien 3 het midden van de 5-puntsschaal vormt, concluderen we dat geen van de beoordeelde doelstellingen als onbelangrijk beschouwd werd. Bij deelvraag 1e zullen wij nader ingaan op de vraag wat de samenhang is tussen het soort doelstellingen dat beoordeeld werd en de daarbij horende belangrijkheidsratings.

Voeg Tabel 1 ongeveer op deze plaats in

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

Deelvraag 1d “Zijn de belangrijke doelstellingen van vraag 1c reeds bereikt (of succesvol) op de eigen school?”

De vraag of een doelstelling reeds bereikt was hoefde alleen beantwoord te worden als de doelstelling eerder als belangrijk of zeer belangrijk was beoordeeld (zie Bijlage 2, vraag 13 en 14). Het percentage respondenten dat vond dat een doelstelling reeds bereikt was, zullen we gemakshalve de *succeskans* van die doelstelling noemen. Tabel 1 laat zien dat deze kans een grote variatie vertoonde en varieerde van 34.6% tot 84.3%. Hieronder zullen wij nader ingaan op de vraag wat de samenhang is tussen het soort doelstellingen dat beoordeeld werd en de daarbij horende succesansen.

Deelvraag 1e “Zijn PLV-gerelateerde doelstellingen belangrijker en succesvoller dan traditionele doelstellingen van keuzevaardigheidsonderwijs?”

Om deze deelvraag te beantwoorden, werden alle beoordeelde doelstellingen onderverdeeld in drie categorieën (de open-end antwoorden werden daarbij buiten beschouwing gelaten):

- a. **PLV1-doelstellingen:** dit zijn de primaire PLV-doelstellingen, min of meer overeenkomend met de in Bijlage 1 *genoemde kernvaardigheden*.
- b. **PLV2-doelstellingen:** dit zijn de secundaire PLV-doelstellingen, min of meer overeenkomend met de in Bijlage 1 genoemde *ondersteunende vaardigheden*.
- c. **Traditionele doelstellingen,** overeenkomend met de doelstellingen die traditioneel met het KVO verbonden zijn, zoals onderwijs in loopbaanoriëntatie en -begeleiding.

Tabel 1 laat het resultaat zien van de indeling in categorieën. Men kan tevens zien dat PLV1-doelstellingen hoger scoorden op belangrijkheid (gemiddelde rating van 3.97) dan PLV2-doelstellingen (gemiddelde rating van 3.50). Traditionele-doelstellingen scoorden echter het hoogst (gemiddelde rating van 4.13).

Wanneer de succesansen per categorie bekeken worden, blijkt dat PLV1-doelstellingen lager scoorden (gemiddelde score 39%) dan de overige twee categorieën. PLV2-doelstellingen scoorden het hoogst (67%) gevolgd door traditionele doelstellingen (65%). Opvallend is het feit dat PLV2-doelstellingen enerzijds relatief onbelangrijk gevonden werden, maar anderzijds als succesvol gezien werden door de respondenten die eerder hadden aangegeven de doelstellingen belangrijk te vinden.

Deelvraag 2a “Welke oplossingen zijn te bedenken voor het alsnog bereiken van belangrijke doelstellingen die (nog) niet bereikt zijn?”

Aan respondenten werden 9 oplossingen voorgelegd met de vraag aan te geven welke hiervan volgens hen nodig waren om doelstellingen te bereiken die (nog) niet bereikt waren (zie vragen 15 en 16 in Bijlage 2). Deze vraag werd slechts 1 keer gesteld, en wel als minimaal één doelstelling als “niet bereikt” werd aangemerkt. Respondenten hoefden dus niet aan te geven op welke doelstelling hun oplossingen betrekking hadden. Er kon meer dan één oplossing gekozen worden. Tabel 2 laat de percentages respondenten zien die elke oplossing kozen (onderste rij). Gezien kan worden dat deze percentages een grote variatie vertoonden: van 17% (“De informatie over mogelijke opleidingen en beroepen moet

verbeterd worden”) tot 71% (“Er zou moeten worden gewerkt aan het verbeteren van de benodigde competenties van alle hierbij betrokken docenten”).

Voeg Tabel 2 ongeveer op deze plaats in

Twaalf van de 100 respondenten maakte gebruik van de gelegenheid om zelf een oplossing voor te stellen (niet getoond in Tabel 2). Negen van hen noemden oplossingen die te maken hadden met de externe omgeving van de school (de politiek, de ouders, het bedrijfsleven, de cultuur), het beleid van de school of met de opleiding van de mentoren. Drie twijfelden er aan of op korte termijn überhaupt een oplossing gevonden kon worden.

Om de 9 aangeboden oplossingen tot hun essentie terug te brengen en ze daardoor makkelijker te kunnen vergelijken, zijn ze onderverdeeld in vier logische typen (de open-end antwoorden zijn hierbij buiten beschouwing gelaten):

- a. Betrekking hebbend op de *interne organisatie van het KVO* (i.c., oplossingen in termen van kwaliteit van de lesmaterialen, kwaliteit van de informatievoorziening, hoeveelheid beschikbare tijd, samenwerking met mentoren - en de integratie van KVO met andere schoolvakken);
- b. Betrekking hebbend op de *externe omgeving van de school* (i.c., de oplossingen die betere samenwerking met ouders en andere scholen benadrukken);
- c. Betrekking hebbend op de *visie van de school over het KVO* (i.c., de oplossing die het verbreden van de doelstelling van het KVO benadrukt);
- d. Betrekking hebbend op de *expertise van het onderwijspersoneel* (i.c., oplossing die het verbeteren van de competenties van alle betrokken docenten benadrukt).

Tabel 2 laat zien welke oplossingen tot welke type behoorden. Gezien kan worden (onderste rij van Tabel 2) dat de oplossingen die tot “Externe Omgeving” hoorden het minst vaak genoemd werden (gemiddeld door 38% van de respondenten). De oplossingen die tot “Visie” en “Expertise” hoorden werden het vaakst genoemd (gemiddeld 70%). De oplossingen die tot “Interne Organisatie” behoorden namen een middenpositie in (gemiddeld 47%).

Deelvraag 2b “Voor welke (niet-bereikte) doelstellingen zijn de oplossingen van 2a bedoeld?”

Zoals gezegd, hoefden respondenten bij het kiezen uit oplossingen niet aan te geven welke doelstelling ze daarbij in gedachten hadden. Om hier toch op indirecte wijze inzicht in te krijgen, hebben we per oplossing en per doelstelling de correlatie berekend tussen: (a) het wel (waarde 1) of niet (waarde 0) genoemd zijn van de oplossing door enige respondent; en (b) het *succes van de doelstelling*, d.w.z. of de doelstelling wel (waarde 1) of (nog) niet (waarde 0) bereikt is in de ogen van dezelfde respondent.

De correlaties werden berekend met behulp van de Spearman Rho-correlatiecoëfficiënt. Negatieve coëfficiënten wijzen erop dat voor succesvolle doelstellingen de kans groter is dat *geen* oplossing genoemd werd (en omgekeerd). Gemakshalve zullen we voortaan zeggen dat

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

significant negatieve correlaties erop wijzen dat de oplossingen *typerend zijn* voor de doelstelling. De significante coëfficiënten zijn weergegeven in Tabel 2 (dit zijn alle getallen die kleiner dan 1 zijn).

Gezien kan worden dat alle correlatiecoëfficiënten negatief zijn. Drie oplossingen waren *niet* typerend voor enige doelstelling. Deze oplossingen werden echter maar weinig genoemd door de respondenten (gemiddeld 20%), waardoor de kans op het vinden van een significante correlatie beperkt werd.

Tot slot blijkt uit Tabel 2 dat vier doelstellingen *geen* typerende oplossing hadden. Opvallend is dat drie daarvan tot de categorie PLV1 behoorden. Mogelijk verklaart de relatieve onbekendheid met deze doelstellingen (deels) waarom er geen typerende oplossingen voor waren, ook al werden ze belangrijk gevonden en als niet-bereikt beschouwd. De vierde doelstelling zonder typerende oplossing was “Correct beeld van zijn werkcompetenties of –motieven”. Dit kan mede te maken hebben met de relatief lage succeskans voor deze doelstelling (zie Tabel 1).

De overige resultaten met betrekking tot doelstelling – oplossing-correlaties worden hieronder bij deelvraag 2c besproken.

Deelvraag 1b (antwoord deel 2) “Wat zijn de redenen voor de (on)tevredenheid over de bestaande praktijk?”

Om dieper in te gaan op de vraag naar redenen van (on)tevredenheid over het bestaande KVO (en ter aanvulling van “antwoord deel 1” op deze deelvraag), hebben we tevreden en ontevreden respondenten met elkaar vergeleken ten aanzien van hun oordeel over het succes van de diverse doelstellingen. Dit werd gedaan door voor elke doelstelling een Spearman Rho-correlatiecoëfficiënt uit te rekenen tussen de tevredenheidsscore van een respondent en het succes van de doelstelling volgens dezelfde respondent (zoals hierboven gedefinieerd). Positieve correlaties wijzen op een grotere tevredenheid naarmate doelstellingen vaker bereikt zijn.

Er bleken vier significante positieve correlaties te zijn (niet genoemd in Tabel 2). Dit betrof de volgende doelstellingen:

1. Geleerd om na te denken over hoe zijn leven zoveel mogelijk in een goede en gewenste richting te sturen (PLV1-doelstellingen);
2. Goed nagedacht en zich goed geïnformeerd over toekomstige studies of beroepen (traditionele doelstellingen);
3. Geleerd keuzes te maken die niet alleen voor de korte termijn goed zijn, maar ook voor de periode daarna (PLV1-doelstellingen); en
4. Een correct beeld van zijn werkcompetenties of –motieven (traditionele doelstellingen).

Respondenten waren dus tevredener naarmate bij het verlaten van de school deze doelstellingen waren bereikt door de leerlingen. Dit laat zien dat respondenten hun tevredenheid over het bestaande KVO wel degelijk baseerden op inhoudelijke overwegingen

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

– en niet alleen maar op oppervlakkige onderwijskenmerken (zoals uit “Antwoord deel 1” op deze deelvraag afgeleid zou kunnen worden).

Verder is het opvallend dat deze vier doelstellingen binnen de categorie waartoe ze behoorden (PLV1 of traditioneel) ook de hoogste belangrijkheidsratings hadden (zie Tabel 1). Dit betekent echter niet automatisch dat de belangrijkheid van de doelstellingen een onafhankelijk effect had op de tevredenheid van de respondenten. Sterker nog, bij nadere analyse is gebleken dat er voor een dergelijk onafhankelijk effect geen bewijs was.

Deelvraag 2c “Zijn er verschillen tussen PLV-gerelateerde (niet-bereikte) doelstellingen en traditionele (niet-bereikte) doelstellingen ten aanzien van de oplossing die wordt voorgesteld?”

Deze deelvraag zullen we weer beantwoorden aan de hand van de doelstelling – oplossing-correlaties die bij deelvraag 2b besproken werden. Ditmaal vergelijken we echter de *categorieën* doelstellingen die bij deelvraag 1e genoemd werden met elkaar. Samengevat zijn de meest in het oog springende verschillen tussen de drie categorieën als volgt (zie ook Tabel 2). Voor traditionele doelstellingen werden typerende oplossingen gevonden van het logische type “Expertise van het onderwijspersoneel”, voor de overige doelstellingen was dit niet het geval. Verder werden voor PLV1- en PLV2-doelstellingen *wel* typerende oplossingen gevonden van type “Visie van de school over het KVO”, maar dit gold *niet* voor de traditionele doelstellingen. Tot slot werden voor PLV2-doelstellingen *geen* typerende oplossingen gevonden van type “Interne organisatie van het KVO”, terwijl die voor de overige doelstellingen *wel* gevonden werden. In de sectie “Conclusies en Discussie” zullen we nader ingaan op mogelijke verklaringen hiervoor.

Deelvraag 2d “Hoe moeilijk is het om de onder 2a genoemde oplossingen te realiseren?”

Deze vraag werd alleen beantwoord voor oplossingen die een respondent eerder gekozen (of zelf geformuleerd) had. Dit gebeurde door middel van een 5-punts-ratingschaal, lopend van erg moeilijk (rating 1) tot erg gemakkelijk (rating 5). De gemiddelde ratings liepen van 1.74 tot 3.50 (niet getoond in Tabel 2) met een overall gemiddelde van 2.53. De gemiddelde rating van de zelf-geformuleerde oplossingen was 2.08. Aangezien het schaal midden 3 is, en de meeste ratings hieronder liggen, werden de meeste oplossingen blijkbaar als moeilijk realiseerbaar gezien. De moeilijkst realiseerbare oplossing was “Er moet meer tijd beschikbaar komen om de leerlingen beter te kunnen begeleiden” (rating 1.74). De makkelijkst realiseerbare oplossingen waren “De informatie over mogelijke opleidingen en beroepen moet verbeterd worden” (rating 3.50) en “Er zou samengewerkt moeten worden met andere scholen of deskundigen” (rating 3.09).

Deelvraag 2e “Hoeveel contacturen zouden idealiter aan keuzevaardigheidsonderwijs besteed moeten worden?”

Voor respondenten die bekend waren met praktijkonderwijs, VMBO of LWO (35% van de respondenten) lag het (gemiddelde) ideale aantal uur KVO rond de 1.5 uur per week. Voor HAVO en VWO lag dat aantal lager, nl. rond de 1 uur per week (84% van de respondenten was met deze opleidingen bekend). Respondenten konden meer dan 1 opleiding

beoordelen. Tot slot werd door vier respondenten van de vrije antwoordmogelijkheid (“anders, nl.”) gebruik gemaakt. Slechts twee van hen maakten opmerkingen die met het gewenste aantal contacturen te maken hadden. Een van de twee noemde TTO (tweetalenonderwijs) als opleidingssoort waar hij/zij bekend mee was (0-1 contacturen per week). De andere respondent opperde dat KVO in andere vakken geïntegreerd zou moeten worden, waardoor minstens 3 uur per week besteed zouden kunnen worden aan KVO.

Conclusies en discussie

Belangrijkheid en succes van doelstellingen: in het algemeen werden de doelstellingen als belangrijk gezien (rating van 3.29 of hoger voor elk van de doelstellingen). Traditionele doelstellingen scoorden het hoogst (gemiddelde rating van 4.13). Decanen en begeleiders gaven aan dat leerlingen, als ze van school af komen, vaak nog niet geleerd hebben wat door hen wel als belangrijk beschouwd wordt, zoals: goed kunnen kiezen, ook voor de lange termijn; en het eigen leven in een goede richting kunnen sturen. De meeste van deze doelstellingen behoorden tot de categorie PLV1 (gemiddelde succeskans 39%). Traditionele doelstellingen waren succesvoller dan PLV1-doelstellingen (gemiddelde succeskans 65%). Dit hoeft echter geen verbazing te wekken, aangezien PLV1-doelstellingen voor veel deelnemers aan dit onderzoek relatief nieuw zijn. De overige doelstellingen (zoals de PLV2-doelstelling “Kennis gemaakt met creatieve uitdrukingsvormen”) werden minder belangrijk gevonden.

(On)tevredenheid over huidige KVO: in overeenstemming met de nogal lage succeskans van de beoordeelde doelstellingen, is de bevinding dat slechts één op de vier decanen en begeleiders tevreden of zeer tevreden was over het bestaande aanbod aan KVO. Slechts 36% van deze subgroep schreef deze tevredenheid toe aan een toename in zelfkennis, autonomie en verantwoordelijkheid op het moment dat leerlingen de school verlaten. Voor de rest werden relatief oppervlakkige redenen genoemd voor de tevredenheid, tenminste wanneer de deelnemers hier rechtstreeks naar gevraagd werd. Maar uit nadere analyses bleek dat zij hun tevredenheidsoordeel wel degelijk baseerden op inhoudelijke argumenten: voor vier doelstellingen gold dat hoe succesvoller deze waren, des te groter de kans dat de deelnemers tevreden waren. Verder viel op dat deze doelstellingen uitsluitend tot de categorieën PLV1 en traditioneel behoorden, dus niet tot de categorie PLV2.

Oplossingen voor het realiseren van niet-bereikte doelstellingen: van de oplossingen die door decanen en begeleiders voorgesteld werden om (nog) niet bereikte doelstellingen alsnog te realiseren, scoorden “Verbeteren van de competenties van docenten”, “Verbreden van doelstelling van KVO”, “Meer tijd voor leerlingen” en “Beter samenwerken met mentoren” het hoogst (genoemd door 65% of meer van de deelnemers). De meeste oplossingen waren van de logische typen “Expertise” en “Visie”.

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

Nadere analyse liet zien dat:

- a. Deelnemers bij oplossingen van het logische type “*Expertise*” vooral traditionele doelstellingen in gedachten hadden. Dit kan veroorzaakt zijn doordat ze relatief onbekend waren met PLV-doelstellingen, waardoor ze niet goed konden inschatten of de hierbij betrokken docenten hier voldoende voor toegerust waren.
- b. Deelnemers bij oplossingen van het type “*Visie*” vooral PLV-gerelateerde, maar geen traditionele doelstellingen in gedachten hadden. Blijkbaar vonden veel deelnemers dat de nieuwe PLV-gerelateerde doelstellingen vereisen dat het beleid van de school veranderd of aangepast moet worden om ze succesvoller te maken; en
- c. Oplossingen van het type “*Interne organisatie*” te relateren waren aan PLV1- en traditionele doelstellingen - maar niet aan PLV2-doelstellingen. Het laatste kan veroorzaakt zijn doordat veel decanen en begeleiders vonden dat PLV2-doelstellingen in ander onderwijs dan KVO thuishoren (en dus geen veranderingen behoeven in de interne organisatie van het KVO).

Moeilijkheid om oplossingen te realiseren en ideale aantal contacturen: de makkelijkst te realiseren oplossingen hadden te maken met informatieverstrekking en samenwerking met andere scholen of deskundigen. In het algemeen werden de oplossingen echter als moeilijk realiseerbaar gezien, met name het vrijmaken van meer tijd voor het begeleiden van leerlingen. Het ideale aantal contacturen te besteden aan KVO lag tussen de 1 en 1.5 uur per week.

Implicaties voor een visie op Persoonlijke Levensloopvaardigheden

Doel van KVO volgens de PLV-visie

Op basis van onze uitgangspunten (zoals die samengevat zijn in onze definitie van het begrip persoonlijke keuzevaardigheden) en mede op basis van de uitkomsten van dit onderzoek formuleren wij het doel van keuzevaardigheidsonderwijs (KVO) als volgt (deze doelstellingen zullen wij *PLV-principes* noemen):

1. De leerling leert wat er allemaal komt kijken bij het maken van goede persoonlijke keuzes in het leven, niet alleen voor de korte termijn, en niet alleen voor studie of beroep.
2. De leerling wordt aangemoedigd het geleerde in de praktijk te brengen door een begin te maken met het ontwikkelen van een (continu veranderend en groeiend) zelfzorgproces dat gericht is op het bereiken van het “goede leven”. Het “goede leven” definiëren we in termen van fysiek, psychologisch/mentaal, sociaal/emotioneel en spiritueel welbevinden.

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

3. Meer specifiek is het zelfzorgproces gericht op het ontwikkelen en uitbreiden van zelfkennis: dit omvat kennis over hoe men ten aanzien van allerlei belangrijke levensthema's (zoals beroep, studie, familie, gezin of maatschappelijke betrokkenheid) autonoom kan zijn (talenten, leer- en sturingsvermogens), over wat men daarbij belangrijk vindt (waarden en overtuigingen) - en over datgene waardoor men ten diepste gedreven wordt, ook ten aanzien van zijn/haar maatschappelijke rol (missies, passies).

Mogelijke inhoud van een PLV-curriculum

De lesstructuur voor een te ontwikkelen KVO-curriculum volgens PLV-principes kan het beste vormgegeven worden op basis van de volgende zes inhoudelijke thema's. Bij elk thema worden voorbeelden gegeven van leerdoelen en onderwerpen die daaronder vallen. Ook wordt bij elk thema minstens één toepasselijk en actueel vraagstuk genoemd waarover leerlingen kunnen nadenken en hun meningen kunnen uitwisselen – en waarmee zij hun persoonlijke keuzevaardigheid verder kunnen ontwikkelen.

1. Kiezen, vrijheid, toeval, geluk en keuzestress

Keuze, geluk en levensloop: Invloeden op de levensloop van toeval, lot (aangeboren en andere onbeheersbare invloeden van buitenaf) en keuze. Vormen van geluk waarnaar mensen streven in het leven, ook afhankelijk van de levensfase waarin ze zich bevinden. Individuele en culturele verschillen hierin.

Kiezen als gaan voor vrijheid en geluk: Waarom vrijheid van handelen zo aantrekkelijk is voor mensen in hun dagelijkse leven, en als doel om naar te streven. Keerzijde hiervan: waarom vrijheid in de individuele zin (vrijheid om rijkdom en macht na te streven) niet (altijd) tot persoonlijk geluk leiden. Zelfverantwoordelijkheid als tegenhanger van vrij zijn en als een waarschuwing dat we altijd bedacht moeten zijn op de gevolgen van onze keuzes. Beperkingen van individuele vrijheid door wetten, cultuur, degenen die aan de macht zijn en de onvoorspelbaarheid van het leven.

Keuzestress: De last en illusie van een cultuur waarin iedereen volledig verantwoordelijk wordt gehouden voor zijn keuzes. De illusie van de overtuiging dat het gras bij de burens altijd groener is ("fear of missing out"), met name onder invloed van de sociale media. De illusie dat we altijd een perfecte keuze moeten en kunnen maken en hoe dat keuzestress kan veroorzaken. Hoe keuzestress te herkennen en te voorkomen.

Actueel vraagstuk: geluk, vrijheid en kiezen. Ken je voorbeelden van mensen die gelukkig zijn ondanks de ontberingen of tegenslagen die ze meegemaakt hebben? Heb je wel eens een belangrijke keuze in je leven gemaakt? Ben je, achteraf gezien, trots op de uitkomst of juist niet? Wat heb je daarvan geleerd?

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

Actueel vraagstuk: “fear of missing out” en sociale media. Ben je wel eens bang om een verkeerde keuze te maken? Of heb je achteraf wel eens gedacht dat anderen het beter voor elkaar hebben (bijvoorbeeld door wat je over hen lees op sociale media)? Wat kun je aan dat gevoel/die gedachte doen? Hoe zou je anderen adviseren die er last van hebben?

2. Kiezen op basis van zelfkennis en zelfvertrouwen

Kiezen voor jezelf en voor wie je wilt zijn: Het belang bij keuzeprocessen van kennis over onze identiteit (wie we ten diepste zijn en willen zijn), karakter, talenten en waarden. Persoonlijke en sociale identiteit: het belang van het vinden van de juiste balans hierin. Waarom we soms verschillende identiteiten hebben (in bijzijn van vrienden gedragen we ons bijvoorbeeld vaak anders dan thuis of op het werk) en wat daar de voor- en nadelen van zijn.

Aangeboren en aangeleerde aspecten van karakter en talent.

(Groeps)stereotypering (inclusief pesten en discriminatie): waarom is dat zo moeilijk uit te roeien, als we allemaal weten wat de gevaren zijn? Het belang van inzicht in je passies als onderdeel van je identiteit. Belang van inzicht in belemmerende overtuigingen. De gevaren van het najagen van een extreem positief imago of zelfbeeld. Invloed van sociale media hierbij. Het belang van (voldoende) zelfvertrouwen voor het maken van goede keuzes. Hoe (voldoende) zelfvertrouwen ook geleerd of gestimuleerd kan worden.

Kiezen voor beroep, werk en maatschappelijke rol: Dit zijn de domeinen waarin we met name kunnen zorgen dat aan onze behoeften aan psychologisch/mentaal en sociaal/ spiritueel welbevinden voldaan wordt. Het belang van de regie hebben op en over je werk als basis van werkgeluk. Het belang van je passies en talenten ontdekken voor het werken met plezier en het beleven van “flow”. Waarom we op het werk niet 100% van de tijd gelukkig kunnen zijn en waarom dat niet zo erg is.

Actueel vraagstuk: passie en talent. Heb je vroeger wel eens een hobby gehad die je met veel plezier deed en waar je goed in was? Heb je die nog steeds? Zo niet, zou je die hobby (of iets vergelijkbaars) weer willen of kunnen oppakken?

Actueel vraagstuk: polarisatie. Heb je je zelf wel eens schuldig gemaakt aan discriminatie (of pesten) van anderen die niet tot jouw “groep” behoorden? Ben je er wel eens slachtoffer van geweest? Wat kun je daaraan het beste doen? Hoe spreek je een vriend(in) aan die je betraft op discriminatie of pesten?

3. Kiezen met of zonder onbewuste

Kiezen vanuit (on)wijsheid: Hoe keuzes bepaald worden door twee soorten systeem in de menselijke hersenen: het automatische systeem en het reflectieve systeem. Het belang, maar ook de nadelen van beide systemen. Het belang van “geïnformeerde intuïtie” (lees: op een verstandige manier van je gevoel gebruik maken) als combinatie van de voordelen van beide systemen. Hoe goede beslissingen zich vaak vanzelf vanuit het onbewuste openbaren, als men zich concentreert op het echt belangrijke (flitsbeslissingen).

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

Kiezen op de automatische piloot en het gevaar daarvan: Hoe onze keuzes via ons onbewuste beïnvloed kunnen worden en hoe de commercie daar handig gebruik van kan maken. Hoe ongewenste, onbewuste beïnvloeding gepareerd kan worden door bewustwording van belangrijke waarden en door cognitieve strategieën te gebruiken. Verschil tussen korte termijn- en lange termijngevolgen van onze keuzes.

Actueel vraagstuk: verslavingen. Welke soorten verslavingen ken je? Welke zijn het ergst en welke zijn het minst erg? Wat zou je een vriend(in) adviseren die ergens aan verslaafd is? Waarom smartphonegebruik verslavend kan zijn. Het verbieden van smartphonegebruik voor jongeren onder de 16: goed idee?

4. Kiezen als omgaan met sociale normen, techniek en macht

Kiezen met, zonder of voorbij de ander: samenwerken en conflictoplossing: Waarom normen en wetten sociaal verkeer (en dus ook persoonlijk geluk) mogelijk maken, maar waarvan het draagvlak onder burgers wel steeds opnieuw onderzocht moet worden. Hoe wetten en normen voortgekomen zijn uit ons empathisch vermogen, maar ook een machtsinstrument kunnen zijn. Hoe meerdere vormen van verantwoordelijkheid (persoonlijk, sociaal, wettelijk) soms met elkaar in conflict zijn en (dus) de onvermijdelijkheid van compromissen. Wijzen van conflictoplossing. Het belang van het beheersen van je emoties daarbij.

Kiezen om wel (of juist niet) afhankelijk te zijn van macht en techniek: Omgaan met macht, talent, techniek en sociale invloeden. Het verschil tussen gewenste en niet-gewenste sociale beïnvloeding. Hoe sociale beïnvloeding soms onbewust verloopt en de gevaren daarvan (denk aan invloed van sociale media). Hoe “sociaal” om te gaan met je macht. Voor- en nadelen van de steeds meer toenemende afhankelijkheid van de techniek, zoals artificial intelligence: denk aan privacy, vertrouwen in de techniek - en de ethische gevolgen van een maatschappij waarin de touwtjes in handen zijn van de techniek (denk aan de invloed van algoritmes en robots).

Actueel vraagstuk: conflictbeheersing. Heb je wel eens een conflict met andere mensen gehad? Hoe is het ontstaan? En hoe is het “opgelost”? Of is het geëindigd in een “wapenstilstand” en/of een uitspraak van een hogere instantie? Hoe kijk je daar op terug? Wat zou je nu anders doen?

Actueel vraagstuk: desinformatie en sociale media. Heb je wel eens blindelings vertrouwd op berichtgeving in de sociale media die later bleek een voorbeeld van desinformatie te zijn? Hoe ben je daarmee omgegaan? Hoe kun je voortaan proberen ware informatie van desinformatie te onderscheiden?

5. Kiezen met en voor liefde, intimiteit en geborgenheid

Liefde en intimiteit als uitdaging en ideaal: Liefdevolle relaties aangaan met dierbaren (hier kunnen ook vrienden of vriendinnen bij horen) wordt in het algemeen gezien als datgeen dat het leven het meest de moeite waard maakt. Echter, het vereist ook, meer dan op andere terreinen, dat we ons kwetsbaar durven opstellen. Teleurstelling en verdriet liggen daarom

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

altijd op de loer. Dat laatste moet ons er echter niet van weerhouden te proberen onze dromen waar te maken. Dit zijn de domeinen waarin we met name kunnen zorgen dat aan onze behoeften aan fysiek en emotioneel welbevinden voldaan wordt.

Belang van geborgenheid in gezin en familie: Voor veel mensen is het gezin of de familie nog steeds de plek waarin we ons het meest op ons gemak en veilig voelen. We kunnen ons er geaccepteerd en sterk voelen en we vinden er ook een omgeving waarin we ons betekenisvol kunnen maken. Dit beïnvloedt ook onze werk/privébalans. We hebben onze familie en ons gezin echter niet (geheel) voor het uitzoeken, dus we moeten vaak ook roeien met de riemen die we hebben – een uitdaging die ons ook veel moois kan opleveren.

Actueel vraagstuk: liefde en vriendschap. Wat betekenen familie, liefde en vriendschap voor jou? Heb je wel eens een dierbare persoon (of dier) verloren? Wat betekende die persoon voor je? Hoe ging je met het verlies om? Ken je voorbeelden van mensen die gelukkig in de liefde zijn? Heb je hier zelf ervaring mee of heb je dromen in die richting?

6. Moeilijke keuzes, idealisme en persoonlijke groei

Kiezen uit “twee kwaden” en ethische dilemma’s: Dit heeft bijna altijd te maken met de onvermijdelijkheid van pijn, verlies en dood in het leven (denk bijvoorbeeld aan de moeilijke situatie waarin een arts verkeert die een keuze moet maken tussen wel of niet een vroeggeboren baby afhalen van de beademingsapparatuur indien de gevolgen voor het leven van de baby bij doorgaan met kunstmatige beademing onzeker zijn). De (ethische) gevolgen van onze keuzes (of juist van de beslissing om niet te kiezen) voor de ander, de toekomst, het klimaat en de aarde.

Persoonlijke groei, idealisme en zingeving: Persoonlijke groei als resultaat van het leren van de keuzes die we gemaakt hebben. Het belang van idealisme (geloof blijven houden in de goedheid van jezelf, anderen en de wereld) bij het maken van keuzes ondanks de ervaring van tegenslagen of tegenwerking (denk aan de invloed van klimaat en oorlogsdreiging). Het belang van zingeving bij het leren omgaan met (en het ons verzoenen met) de beperkingen van het leven.

Actueel vraagstuk: klimaat en oorlogsdreiging. Maak je je wel eens zorgen over het klimaat of een dreigende oorlog? Hoe beïnvloedt dat je dagelijkse leven? Kun je daarover praten met anderen? Hoe ga je er mee om? Hoe kun je anderen helpen die met deze zorgen rondlopen?

Vorm en implementatie van KVO

Hoewel we in dit onderzoek niet uitgebreid ingegaan zijn op de vorm en de implementatie van KVO, valt hier vanuit de PLV-visie en vanuit de onderzoeksuitkomsten toch het een en ander over te zeggen.

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

1. Vakgebied dat ten grondslag ligt aan KVO: KVO is geen afzonderlijk vakgebied, maar ontleent inzichten aan (en bouwt voort op) diverse andere vakgebieden. Deze zullen dan ook op een of andere manier een plaats moeten hebben in het KVO-curriculum. De PLV-principes in gedachten houdend valt o.a. te denken aan de praktische filosofie van levenskunst, de (zowel biologische als positieve) psychologie, de pedagogiek, de cultuurwetenschap en de besliskunde.
2. Uit het onderzoek bleek dat decanen en begeleiders het bestaande KVO vooral situeren bij het vak LOB (Loopbaanoriëntatie en -Begeleiding), maar ook bij de vakken Maatschappijleer en/of Sociologie, evenals bij de losse mentoruren. Creatieve vakken en biologie werden in dit kader nauwelijks genoemd. Het is op grond van dit onderzoek niet te zeggen onder welke vakken men toekomstig (eventueel verbeterd) KVO zou rekenen.
3. Vorm van KVO: de in een lesprogramma opgedane kennis o.i. het beste geïllustreerd worden aan de hand van casussen van persoonlijke beslissingen, genomen door bekende politici, kunstenaars, en ondernemers in belangrijke fasen van hun leven. Tevens zou door de cursisten geoefend moeten worden met het toepassen van de opgedane kennis in hun eigen leven. De uitkomsten hiervan (hoe onvolledig ook) kunnen daarna door de cursisten in kleine groepen met elkaar gedeeld en besproken worden, onder begeleiding van deskundige docenten of mentoren. In dit verband bleek uit het onderzoek bovendien dat decanen en begeleiders de oplossingen voor (nog) niet-gerealiseerde doelstellingen van KVO vooral zochten in het verbeteren van de competenties van docenten, het verbreden van de doelstelling van KVO, betere samenwerking met mentoren - en in meer tijd voor de begeleiding van leerlingen. Deze oplossingen worden echter gezien als relatief moeilijk realiseerbaar, vooral het vrijmaken van tijd voor het begeleiden van leerlingen.
4. Contacturen voor KVO: het aantal contacturen per week dat idealiter aan KVO besteed zou moeten worden, ligt volgens de deelnemers aan dit onderzoek tussen (gemiddeld) 1 en 2 uur. Dit aantal komt ons als klein voor, gezien de hierboven genoemde moeilijkheid om meer tijd voor het begeleiden van leerlingen vrij te maken. Mogelijk bedoelen veel deelnemers hiermee alleen maar dat er meer *individuele* begeleiding van leerlingen moet komen (in plaats van meer *klassikaal* onderwijs). Een andere suggestie werd gedaan door een van de decanen (of begeleiders): deze stelde in eigen woorden dat KVO misschien bij een aantal vakken ondergebracht moet worden, in plaats van bij een enkel vak, waardoor mogelijk meer contacturen per week beschikbaar komen.
5. Verschillen tussen scholen: tot slot ligt het voor de hand te verwachten dat scholen van elkaar verschillen ten aanzien van de onder docenten en leerlingen bestaande behoeften aan KVO. Het is daarom verstandig alle keuzes ten aanzien van inrichting van KVO af te stemmen op deze lokale behoeften en alle betrokkenen zoveel mogelijk te betrekken bij het besluitvormingsproces hierover.

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

Overige lessen van het onderzoek

1. Verschillen tussen opleidingen in ideale aantal contacturen KVO: een opvallende bevinding is dat het ideale aantal contacturen voor KVO hoger lag voor praktijkonderwijs, VMBO en LWOO (gemiddeld 1.5 uur per week) dan voor HAVO en VWO (gemiddeld 1 uur per week). De reden hiervan is ons onbekend. Mogelijk is er sowieso meer tijd beschikbaar voor het begeleiden van leerlingen op de praktische opleidingen, waardoor decanen en begeleiders een hogere norm voor het aantal contacturen “normaler” of makkelijker realiseerbaar vinden.
2. Verschillen tussen opleidingen in succes van doelstelling over autonomie: een ander verschil tussen de theoretische opleidingen enerzijds en de praktische opleidingen anderzijds is dat decanen en begeleiders uit de eerste groep de doelstelling over autonomie (“Geleerd als autonoom en verantwoordelijk burger zijn eigen leven te sturen”) op hun opleiding als minder succesvol zagen dan hun collega’s uit de tweede groep, ook al werd deze doelstelling op alle opleidingen even belangrijk gevonden. Deze bevinding gold echter alleen voor decanen en begeleiders die *uitsluitend* voor HAVO of VWO werkten. De precieze reden hiervan is ons evenmin bekend. Niettemin is het aannemelijk dat de eisen ten aanzien van aan te leren vaardigheden op het gebied van autonomie op HAVO en VWO hoger liggen dan op de praktische opleidingen. Dit kan met zich meebrengen dat men de reeds bereikte resultaten daar als minder succesvol ziet. Dit zou in vervolgonderzoek uitgezocht kunnen worden.

Beperkingen van dit onderzoek

1. *Tijdstip van dataverzameling*: de ervaringen en meningen van decanen en begeleiders waarover in dit artikel gerapporteerd is, zijn gepeild in 2013. Hoewel er geen aanleiding is om te verwachten dat deze ervaringen en meningen anno 2024 wezenlijk anders zijn, weten we dat natuurlijk niet zeker. De conclusies en implicaties van het artikel dienen daarom met de nodige voorzichtigheid behandeld te worden - en dienen in vervolgonderzoek nader onderzocht en getest te worden.
2. *Redenen van (on)tevredenheid*: de decanen en leerlingbegeleiders werd niet specifiek gevraagd naar de reden van hun ontevredenheid, alleen maar naar de reden van hun tevredenheid. Bovendien bestond de lijst van redenen waaruit ze konden kiezen grotendeels uit oppervlakkige redenen, wat kan verklaren waarom deze redenen overheersten in de antwoorden. Niettemin hebben nadere analyses nieuwe inzichten geboden in de onderliggende redenen van het algehele tevredenheidsoordeel (zie hierboven onder *Overige lessen van het onderzoek*).
3. *Belang van communicatieve vaardigheden*: decanen en begeleiders zijn in dit onderzoek niet expliciet gevraagd naar het belang dat ze hechtten aan deze vaardigheden. Niettemin hadden we deze vaardigheden in onze definitie van persoonlijke keuzevaardigheden opgenomen. Deze tekortkoming zou daarom in vervolgonderzoek alsnog goed gemaakt moeten worden.



Figuur 1. Conceptueel model. Cijfercodes verwijzen naar de nummers van de onderzochte deelvragen. Zie tekst voor details.

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

Tabel 1. Beschrijvende statistieken van beoordeelde doelstellingen, w.o. de belangrijkheidsscore en de succeskans, uiterekend voor zowel afzonderlijke doelstellingen als de categorieën waaronder ze vallen. Gemiddelde succesansen voor categorieën (laatste kolom) zijn eerst berekend per respondent en pas daarna is het gemiddelde voor de hele steekproef uiterekend. Voor nadere toelichting, zie tekst.

<i>Kenmerken en statistieken</i> <i>Doelstellingen</i>	Aantal geldige responsen	Gemiddelde (en standaarddeviatie van) rating van belangrijkheid		Categorie-naam	Aantal keer als (zeer) belangrijk beoordeeld (rating 4 of 5) (score A)	Aantal keer beoordeeld als “be-reikt” (score B)	Succeskans (score B als % van score A) voor afzonderlijke doelstellingen	Gemiddelde succeskans (en standaarddeviatie) voor categorieën
		Voor afzonderlijke doelstellingen	Voor categorieën					
Geleerd na te denken over hoe leven in een goede en gewenste richting te sturen.	109	4.21 (0.61)	3.97 (0.40)	PLV1	98	36	36.7	39 (33)
Zich georiënteerd op belangrijke normen of waarden vanuit verschillende perspectieven.	109	3.52 (0.65)			58	37	63.8	
Geleerd keuzes te maken, niet alleen voor de korte termijn, maar ook voor de periode daarna.	109	4.31 (0.59)			104	36	34.6	
Geleerd als autonoom en verantwoordelijk burger zijn eigen leven te sturen.	109	3.91 (0.65)			83	31	37.3	
Persoonlijke kracht ontwikkeld, zoals doorzettingsvermogen en empathie.	109	3.90 (0.62)			84	34	40.5	
Goed nagedacht en zich goed geïnformeerd over toekomstige studies of beroepen.	109	4.56 (0.52)	4.13 (0.39)	Traditioneel	108	91	84.3	65 (30)
Realistische verwachtingen omtrent de mogelijkheden op de arbeidsmarkt.	109	4.02 (0.56)			79	39	48.4	
Realistische verwachtingen omtrent nieuwe ontwikkelingen in het hoger onderwijs.	109	3.82 (0.67)			93	75	80.6	
Een correct beeld van zijn werkcompetenties of – motieven.	109	4.13 (0.77)			94	34	36.2	
Geleerd zich goed te verstaan met sociale en natuurlijke omgeving als basis voor het leiden van een goed leven.	109	3.71 (0.67)	3.50 (0.59)	PLV2	70	47	67.1	67 (42)
Kennis gemaakt met creatieve uitdrukkingsvormen als basis voor het leiden van een goed leven.	109	3.29 (0.69)			40	26	65.0	
Anders, nl.	7	3.86 (0.90)			4	1	25.0	

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

Tabel 2. Doelstellingen afgezet tegen oplossingen. Alle getallen kleiner dan 1 zijn significante Spearman Rho-correlatiecoëfficiënten. Correlaties zijn berekend tussen het wel of niet genoemd zijn van een oplossingstype enerzijds - en het wel of niet bereikt zijn van de doelstelling anderzijds. Voor wijze van coderen van deze variabelen: zie tekst. *: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$.

<i>Oplossingen (onderverdeeld in typen)</i> <i>Doelstellingen (onderverdeeld in categorieën)</i>	Externe omgeving		Interne organisatie					Visie	Expertise
	Beter samenwerken met ouders	Beter samenwerken met andere scholen/deskundigen	Meer tijd voor leerlingen	Beter samenwerken met mentoren	Meer Informatie over opleidingen en beroepen	Integratie met andere vakken	Betere lesmaterialen	Verbreden van doelstelling van KVO	Verbeteren van competenties van docenten
Geleerd na te denken over hoe leven in een goede en gewenste richting te sturen. (PLV1)									
Zich georiënteerd op belangrijke normen of waarden vanuit verschillende perspectieven. (PLV1)									
Geleerd keuzes te maken, niet alleen voor de korte termijn, maar ook voor de periode daarna. (PLV1)						-0.20*			
Geleerd als autonoom en verantwoordelijk burger zijn eigen leven te sturen. (PLV1)									
Persoonlijke kracht ontwikkeld, zoals doorzettingsvermogen en empathie. (PLV1)								-0.38**	
Goed nagedacht en zich goed geïnformeerd over toekomstige studies of beroepen. (Trad.)			-0.23*	-0.23*					
Realistische verwachtingen omtrent de mogelijkheden op de arbeidsmarkt. (Trad.)	-0.23*								
Realistische verwachtingen omtrent nieuwe ontwikkelingen in het hoger onderwijs (Trad.)				-0.20*					-0.23*
Een correct beeld van zijn werkcompetenties of – motieven. (Trad.)									
Geleerd zich goed te verstaan met sociale en natuurlijke omgeving als basis voor het leiden van een goed leven. (PLV2)	-0.36**								
Kennis gemaakt met creatieve uitdrukkingsvormen als basis voor het leiden van een goed leven. (PLV2)								-0.39*	
% respondenten dat oplossing noemt voor enige niet-bereikte doelstelling	54.3	22.3	70	64.9	17	59.6	22.3	68.1	71.3

Literatuur

- Biesta, G. (2020). **Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag**. Culemborg: Phronese.
- Bohlmerijer, E. & Hulsbergen, M. (2013). Dit is jouw leven: Ervaar de effecten van de positieve psychologie. **Boom**.
- Bonelli R.M. & Koenig H.G. (2013). Mental disorders, religion and spirituality 1990 to 2010: a systematic evidence-based review. **Journal of Religion and Health**, 52, 657-73.
- Borghans (2008). **Rapport over veranderen van studierichting in het hoger beroeps- of academisch onderwijs**. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Universiteit Maastricht.
- Crone, E. & Cruijsen, R., van der (2024). **Generatie zelfvertrouwen De ontwikkeling van een gezond zelfbeeld bij jongeren**. Amsterdam: Maven.
- Dohmen, D. (2007). **Tegen de onverschilligheid- Pleidooi voor een moderne levenskunst**. Amsterdam: Ambo.
- Dohmen, D. (2013a). Aristoteles: de vader van de deugdethiek. In: M. Van Buuren & J. Dohmen (eds.), 2013, **Van oude en nieuwe deugden: levenskunst van Aristoteles tot Nussbaum**. Amsterdam: Ambo.
- Dohmen, D. (2013b). Martha Nussbaum: tragiek en mededogen. In: Van Buuren, M. & Dohmen, J. (2013), **Van oude en nieuwe deugden: levenskunst van Aristoteles tot Nussbaum**. Amsterdam: Ambo.
- Dohmen, D. (2020). **Moderne Bildung: Hoe jongeren hun leven vorm kunnen geven**. Ambo/anthos.
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E. & Mahoney, J.L. (red.) (2024). **Handbook of Social and Emotional Learning, Second Edition**. New York: Guilford.
- Hoenders, H.J.R. & Braam, A.W. (2020). De rol van zingeving in de psychiatrie: belangrijk, maar nog onduidelijk. **Tijdschrift voor Psychiatrie**, 62, 11, 955-959.
- Kolk, van der, B. (2022). **Traumasporen in lichaam, brein en geest** (dertiende druk). Hoofdstuk 7 daaruit over gehechtheid en afstemming. Eeserveen: Mens!.
- Kwaliteitsagenda LOB (2021). Zie <https://www.vo-raad.nl/nieuws/kwaliteitsagenda-lob-vo-verlengd>.
- National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise (2007). **College Learning for the New Global Century**. Washington, DC: AAC&U.
- Nussbaum, M. (2010). **Niet voor de winst: waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft**. Amsterdam: Ambo/Anthos.
- Oberon (2008). **De beleavingswereld van voortijdige schoolverlaters een onderzoeksrapportage**, Oberon, in opdracht van ministerie van OWC.
- Peeters, J. (2024). Zelfregulerend leren: Een pedagogische verkenning. In H. Drok, R. Kneyber & V. Devid (red.), **ReguLEER**. Amsterdam: Telos.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: **Handbook of Research on Student Engagement**, pp.149-172.
- Sectie Ontwikkelings- en onderwijspsychologie (2009). **Rijping en schooluitval: een pilot-onderzoek naar schooluitval bij (V)MBO-ers vanuit ontwikkelingsperspectief**. Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Leiden, april.
- Startmonitor (2008). **Studiekeuze en studiesucces, een selectie uit de gegevens over studiekeuze, studieuitval en studiesucces**. Onderzoek in opdracht van SURF-Studiekeuze 123, ResearchNed, Nijmegen.

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

- Ten Dam, G. & Volman, M. (2000). Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst: over de pedagogische opdracht in de praktijk. **Pedagogiek**, 20(2), juni.
- Vos, P. (2011). Oriëntatie voor het leven. Vorming in het voortgezet onderwijs. In: **Essays over vorming in het onderwijs**. Onderwijsraad, Den Haag.
- Westerhof, G. & Bohlmeijer, E. (2016). Psychologie van de levenskunst. Amsterdam: Boom.

Bijlage 1. Definitie van begrip van persoonlijke keuzevaardigheden

In onderstaande opsomming wordt een onderscheid gemaakt tussen *kernvaardigheden* en *ondersteunende* vaardigheden. De lijst bevat slechts voor de hand liggende voorbeelden van vaardigheden en kan in de toekomst wijzigen. Achter de naam van elke vaardigheid verschijnen achtereenvolgens: een korte omschrijving van het leerdoel (cursief gedrukt) en (ter illustratie) een aantal mogelijke lesonderwerpen.

Kernvaardigheden

a) (Meta)cognitieve vaardigheden: vermogen om (kritisch) te denken, organiseren en plannen

- Goed kunnen waarnemen en waarnemingen aan reeds verrichte (of nog te verrichten handelingen) kunnen relateren.
- Accepteren van een beperkte mate van onzekerheid over de toekomst en daar niet (overdreven) angstig door zijn.
- Plannen: te verrichten handelingen kunnen zien in relatie tot gestelde handelingsdoelen - en deze kunnen aanpassen aan gewijzigde omstandigheden.
- Evalueren: bereikte en geplande doel met elkaar kunnen vergelijken en hieruit nieuwe handelingsdoelen kunnen afleiden.
- Besluiten: voor- en nadelen van alternatieve manieren om een doel te bereiken tegen elkaar kunnen afwegen.

b) Psycho-emotionele vaardigheden: vermogen tot ontwikkeling van psychologische en emotionele stabiliteit, ook in de interactie met anderen

- Eigen grenzen kennen, leren omgaan met teleurstelling en tegenslag als fenomenen die bij het leven horen.
- Vieren van succes, positief kunnen denken, teleurstelling of tegenslag achter je kunnen laten.
- Evenwicht kunnen aanbrengen tussen gevoel en verstand.
- Luisteren naar de tegenstem van de betekenisvolle ander.
- Je bewust zijn van het belang van timing bij het interacteren met anderen.
- Zelfvertrouwen kunnen ervaren zonder egoïstisch te zijn.
- Commitment kunnen opbrengen ten aanzien van gemaakte keuzes, zonder te vervallen in rigiditeit.

c) Psychosociale vaardigheden: vermogen je plaats in de samenleving te kennen en creëren; vermogen tot samenwerking en participatie

- Sociale empathie: jezelf kunnen verplaatsen in de ander en daarmee verbondenheid te kunnen scheppen en ervaren.
- Het belang inzien van sociale participatie: persoonlijke doelen kunnen plaatsen in een maatschappelijke en sociaal kader.
- De basisprincipes van conflictoplossing en samenwerking beheersen.
- Jezelf in cultureel en historisch perspectief kunnen plaatsen: inzien dat we allemaal tot op zekere hoogte een kind van onze tijd en cultuur zijn.

Onderwijs in keuzevaardigheid op het voortgezet onderwijs

Ondersteunende vaardigheden

d) Artistieke vaardigheden: vermogen tot verbeelding en schepping

- Het belang inzien van verbeelding en schepping aan de hand van kunst, spel en literatuur; deze kunnen zien als manier om verbondenheid te ervaren en als manier om tot nieuwe inzichten te komen over mensheid en wereld.

e) Communicatieve vaardigheden: vermogen jezelf verstaanbaar te maken en de ander te verstaan

- Jezelf goed kunnen uitdrukken en anderen goed kunnen verstaan; taalbeheersing.
- Belang van non-verbale (naast verbale) manieren van communiceren inzien; deze manieren kunnen toepassen.

f) Natuurlijke vaardigheden: vermogen om de (levende) natuur en het eigen lichaam te kennen, respecteren en gezond te houden

- Basiskennis van de levende natuur en je eigen lichaam hebben.
- De kwetsbaarheid en de schoonheid van de levende natuur en je eigen lichaam inzien en dienovereenkomstig kunnen handelen.
- Belang inzien van invloed van eigen handelen op toekomstige kwaliteit van klimaat.

Bijlage 2. Enquêtevragen en antwoordmogelijkheden.

Lidmaatschap beroepsvereniging

1. Van welke beroepsvereniging bent u als schooldecaan lid?

VvSL

NVS-NVL

Andere vereniging, nl

Geen lid van vereniging

Vakken met keuzevaardigheidsonderwijs

2. In welke vakken van het vakkenpakket op uw school wordt momenteel aandacht besteed aan keuzevaardigheid?

U kunt meerdere opties aankruisen, of geen enkele.

LOB

Levensbeschouwing of godsdienst

Maatschappijleer of sociologie

Kunstgerelateerde vakken

Filosofie

Anders, namelijk

Aantal leerlingen

3. Hoeveel leerlingen heeft uw school waarbinnen uw werk zich afspeelt?

0-100

101-500

501-800

Meer dan 800

Regio

4. In welke regio ligt de school waarbinnen uw werk zich afspeelt?

Groningen, Friesland, of Drenthe

Noord-Holland, Zuid-Holland of Utrecht

Flevoland, Gelderland, of Overijssel

Zeeland, Noord-Brabant of Limburg

Duur decanenwerk

5. Hoeveel jaar werkt u al als decaan (op deze of op andere scholen)?

0 - 2 jaar

3 - 8 jaar

9 - 14 jaar

Langer dan 14 jaar

Type school

6. Welke denominatie heeft uw school?

Openbaar

Algemeen christelijk

Evangelisch of gereformeerd

Interconfessioneel

(Rooms)katholiek

Protestants christelijk of reformatorisch

Overig confessioneel

Algemeen bijzonder, namelijk

Niveau opleidingen

7. Welk soort (niveau van) opleidingen bestaat op uw school?

U kunt meerdere opties aankruisen.

Praktijkonderwijs

VMBO/LWOO

HAVO

VWO

Anders, namelijk

Tevreden over keuzevaardigheidsonderwijs

8. Hoe tevreden bent u over het keuzevaardigheidsonderwijs (zoals LOB) op uw school?

Zeer ontevreden

Ontevreden

Het is niet slecht, maar het kan altijd beter

Tevreden

Zeer tevreden

Redenen positieve waardering

9. Wat is de belangrijkste reden voor uw positieve waardering uit de vorige vraag?

U kunt meerdere opties aankruisen, of geen enkele.

De leerlingen zijn tevreden over het onderwijsaanbod

De leerlingen hebben na afloop voldoende keuzevaardigheid ontwikkeld

Er is weinig uitval in de eerste jaren van het vervolgonderwijs

Het programma kan goed en binnen de daarvoor gestelde tijd worden afgewerkt

Er is een goede samenwerking met de mentoren

We beschikken over goed lesmateriaal

De leerlingen beschikken bij het verlaten van de school over voldoende zelfkennis en kunnen als autonome en verantwoordelijke burgers door het leven gaan

Anders, namelijk

Beoordeling doelstellingen belangrijk 1

10. Welke doelstellingen vindt u meer of minder belangrijk?

S.v.p. elke doelstelling beoordelen!

De leerling heeft bij het verlaten van de school

	Ze er on be lang rijk	On be lang rijk	Ne utraal	Be lang rijk	Ze er be lang rijk
Geleerd om na te denken over hoe zijn leven zoveel mogelijk in een goede en gewenste richting te sturen					
Goed nagedacht en zich goed geïnformeerd over toekomstige studies of beroepen					
Geleerd keuzes te maken die niet alleen voor de korte termijn goed zijn, maar ook voor de periode daarna					
Realistische verwachtingen omtrent de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs					
Realistische verwachtingen omtrent nieuwe ontwikkelingen in het hoger onderwijs					
Een correct beeld van zijn werkcompetenties of -motieven					

Beoordeling van doelstellingen belangrijk 2

11. (Vervolg van vorige vraag) Welke doelstellingen vindt u meer of minder belangrijk?

S.v.p. elke doelstelling beoordelen!

De leerling heeft bij het verlaten van de school

	Ze er onbelangrijk	Onbelangrijk	Neutraal	Belangrijk	Ze er belangrijk
Zich goed georiënteerd op belangrijke (maatschappelijke) normen of waarden vanuit verschillende perspectieven					
Geleerd om als autonoom en verantwoordelijk burger zijn eigen leven te sturen					
Persoonlijke kracht ontwikkeld zoals doorzettingsvermogen en empathie					
Geleerd zich goed te verstaan met zijn sociale en natuurlijke omgeving als basis voor het leiden van een goed leven					
Kennis gemaakt met creatieve uitdrukkingsvormen als basis voor het leiden van een goed leven					
Anders, namelijk					

Ranking doelstellingen belangrijk top 3

12. Hieronder ziet u de door u als (zeer) belangrijk beschouwde doelstellingen. Geeft u s.v.p. aan welke drie doelstellingen van vaardigheidsonderwijs u het belangrijkste vindt. U hoeft slechts 3 doelstellingen te kiezen.

Realisatie doelstellingen 1

13. Welke van de volgende door u als belangrijk beschouwde doelstellingen zijn volgens u op uw school (nog) niet bereikt (of deze op uw school nu nagestreefd worden of niet)?

U kunt meerdere opties aankruisen, of geen enkele.

Een correct beeld van zijn werkcompetenties of -motieven

Goed nagedacht en zich goed geïnformeerd over toekomstige studies of beroepen

Realistische verwachtingen omtrent de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs

Realistische verwachtingen omtrent nieuwe ontwikkelingen in het hoger onderwijs

Geleerd om na te denken over hoe zijn leven zoveel mogelijk in een goede en gewenste richting te sturen

Geleerd keuzes te maken die niet alleen voor de korte termijn goed zijn, maar ook voor de periode daarna

Realisatie doelstellingen 2

14. (Vervolg van vorige vraag) Welke van de volgende door u als belangrijk beschouwde doelstellingen zijn volgens u op uw school (nog) niet bereikt (of deze op uw school nu nagestreefd worden of niet)?

U kunt meerdere opties aankruisen, of geen enkele.

Persoonlijke kracht ontwikkeld zoals doorzettingsvermogen en empathie

Zich goed georiënteerd op belangrijke (maatschappelijke) normen of waarden vanuit verschillende perspectieven

Kennis gemaakt met creatieve uitdrukkingvormen als basis voor het leiden van een goed leven

Geleerd om als autonoom en verantwoordelijk burger zijn eigen leven te sturen

Geleerd zich goed te verstaan met zijn sociale en natuurlijke omgeving als basis voor het leiden van een goed leven

Oplossingen 1

15. Wat zou volgens u gedaan moeten worden om de knelpunten weg te nemen die het bereiken van belangrijke doelstellingen in de weg staan?

U kunt meerdere opties aankruisen, of geen enkele.

Er moet meer tijd beschikbaar komen om de leerlingen beter te kunnen begeleiden.

De samenwerking met ouders moet meer inhoud en structuur krijgen.

De samenwerking met mentoren moet meer inhoud en structuur krijgen.

De informatie over mogelijke opleidingen en beroepen moet verbeterd worden.

De doelstelling van keuzevaardigheidsonderwijs zou verbreed moeten worden in de richting van onderwijs in zelfkennis en zelfsturing.

Oplossingen 2

16. (Vervolg van vorige vraag) Wat zou volgens u nog meer gedaan moeten worden om de knelpunten weg te nemen?

U kunt meerdere opties aankruisen, of geen enkele.

Keuzevaardigheidsonderwijs zou meer geïntegreerd moeten worden met onderwijs in andere vakken, zoals levensbeschouwing en filosofie

Er is behoefte aan meer en/of geschiktere lesmaterialen

Er zou samengewerkt moeten worden met andere scholen of deskundigen

Er zou moeten worden gewerkt aan het verbeteren van de benodigde competenties van alle betrokken docenten

Anders, namelijk

Moeilijkheid realiseren oplossingen 1

17. Voor elk van de door u gekozen oplossingen, geeft u s.v.p. aan hoe makkelijk of moeilijk het volgens u is om deze te verwezenlijken.

Moeilijkheid realiseren oplossingen 2

18. (Vervolg van vorige vraag) Voor elk van de door u gekozen oplossingen, geeft u s.v.p. aan hoe makkelijk of moeilijk het volgens u is om deze te verwezenlijken.

Ideaal aantal uren keuzevaardigheidsonderwijs

19. Geeft u s.v.p. hieronder aan, voor elke opleiding waar u bekend mee bent, hoeveel uren u idealiter (gemiddeld) per schoolweek zou willen besteden aan keuzevaardigheidsonderwijs (al dan niet via speciaal daarvoor ingerichte cursussen).

	0 – 1 uur	1 -2 uur	Meer dan 2 uur	Geen mening
Praktijkonderwijs				
VMBO/LWOO				
HAVO				
VWO				
Anders, namelijk				

Einde van de enquête.