

Bildung en persoonlijke keuzevaardigheid: naar een brede visie op persoonlijke vorming vanuit onderwijsoogpunt bezien ¹

Inclusief samenvatting van resultaten van een draagvlakonderzoek

Karel Hurts²

April 2025

Abstract. Dit artikel is bedoeld voor beleidsmakers, onderwijsgeevenden en pedagogen die meer willen weten over de wetenschappelijke grondslagen van menselijk keuzegedrag in relatie tot persoonlijke vorming – en met die inzichten in het keuzevaardigheidsonderwijs concreet aan de slag willen. Er wordt een model van persoonlijke vorming en menselijk keuzegedrag gepresenteerd, bezien vanuit onderwijsoogpunt. Het model is gebaseerd op inzichten uit de praktische filosofie van de levenskunst, evenals op inzichten uit de positieve psychologie. Het overkoepelende inzicht dat aan dit model ten grondslag ligt is echter afkomstig uit de wereld van geestelijke gezondheid en mentale coaching: wezenlijke gedragsverandering en wezenlijke mentale groei is voor een deel het gevolg van persoonlijke keuzes die mensen maken ten aanzien van drie typen persoonlijke eigenschap en kwaliteit die ze voor zichzelf willen onderzoeken en verder ontwikkelen: (1) missies, rollen en identiteiten; (2) waarden en overtuigingen; en (3) talenten, geschiktheden en competenties.

Het artikel eindigt met een samenvatting van de resultaten van een veldonderzoek dat is uitgevoerd onder een grote groep schooldecanen en leerlingbegeleiders, afkomstig van middelbare scholen uit heel Nederland. Doel hiervan was om door middel van een enquête het draagvlak te onderzoeken onder de geënquêteerden voor het besproken model van persoonlijke vorming als een basis voor toekomstig keuzevaardigheidsonderwijs. Belangrijkste conclusie van het onderzoek was dat de respondenten zeker mogelijkheden zagen voor de toepassing van veel elementen van het model - en verwachtten dat daardoor het bestaande onderwijs in keuzevaardigheid verbeterd kan worden.

Inleiding

Het denken en het beleid in het Nederlandse onderwijs met betrekking tot brede vorming hebben de laatste 15-20 jaar een enorme ontwikkeling doorgemaakt. Bij brede vorming zijn met name middelbare scholen en beroepsopleidingen betrokken. “Vorming” verwijst naar “een aanbod van brede cultuuroverdracht door jongeren kennis, waarden en richtinggevende noties aan te reiken” (Vos, 2011). (Het woord “breed” in de omschrijving “brede vorming” lijkt dus overbodig; we komen hier onderaan deze pagina op terug). Kennis en waarden worden bij vorming dus niet zozeer overgedragen aan de student, maar slechts aangeboden ter kennismaking in de hoop dat de student zelf gaat ontdekken wat voor hem/haar belangrijk en waardevol is. In dit verband wordt ook vaak over *Bildung* gesproken: het proces van persoonlijke ontwikkeling dat de student doornaakt om als een zelfstandig functionerend en verantwoordelijk burger klaar te zijn voor de uitdagingen van het leven.

¹ Binnenkort beschikbaar als publicatie van Stichting NIVOZ en te downloaden van “platform hetkind” (<https://nivoz.nl/nl/platform-hetkind>).

² De auteur dankt Marianne ter Laak voor haar waardevolle suggesties voor verbetering van vorm en inhoud van het artikel.

Vormingsonderwijs staat uiteraard niet los van de manier waarop de samenleving in dezelfde periode veranderd is: complexer geworden arbeidsmarkt, invloed van globalisatie en sociale media – en de lossere geworden verhouding tussen kiezers en politieke partijen.

Tegelijk is er in het voortgezet onderwijs steeds meer aandacht gekomen voor ondersteuning en begeleiding van leerlingen bij het maken van goede keuzes, zoals in het schoolvak Loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Er ontstaat echter steeds meer behoefte aan begeleiding en ondersteuning bij het maken van andere “levenskeuzes”, zoals op het gebied van politiek, familie en gezin, cultuur of sport. Aandacht hiervoor vindt men tegenwoordig via het mentoraat en via het Burgerschapsonderwijs. Systematische aandacht voor vormingsonderwijs is echter schaars, vaak worden contracten gesloten met externe partijen om dit onderwijs (al naar gelang de behoefte) voor leerlingen mogelijk te maken. Het initiatief om het vak persoonlijke vorming op te nemen in het lesprogramma van scholen is in dit opzicht ook vermeldenswaard (Valk, 2017).

In dit artikel wordt een voorstel gedaan voor een model van persoonlijke vorming waarin de uitgangspunten van Bildung enerzijds en dat van begeleiding bij het verwerven van brede keuzevaardigheid anderzijds aan elkaar gekoppeld worden. Dit model zullen wij het *model van persoonlijke levensloopvaardigheid* (PLV) noemen. Op het eind van het artikel wordt een enquête-onderzoek besproken dat onder schooldecanen en leerlingbegeleiders in het VO uitgevoerd is en dat gericht was op het in kaart brengen van het draagvlak in het VO voor dit nieuwe model. Over dit onderzoek is uitgebreider gerapporteerd in Hurts (2024).

De toenemende belangstelling voor brede vorming in het Nederlandse onderwijs

Hoewel het woord “breed” in de omschrijving “brede vorming” overbodig lijkt (zie hierboven), heeft het in ieder geval het voordeel dat daarmee het belang van de diverse *levenssferen* benadrukt kan worden waarin mensen zich als volwassenen bewegen (privé, privaat, publiek, politiek) en waarvoor ze dus gevormd moeten worden (Gude, 2015). Gude heeft naast deze levenssferen ook nog vier *oefensferen* onderscheiden: scholing (gericht op het verwerven van vaardigheden in engere zin), kunst, levensbeschouwing en sport. Dit zijn de kernterreinen van algemene vorming waarbinnen studenten kunnen kennismaken met de vier levenssferen. Het geheel van levens- en oefensferen vormt het zg. Agora -model van brede vorming.

Aan de dimensies van levenssferen en oefensferen uit het Agora-model zou ik zelf nog de dimensie van *levensfasen* willen toevoegen: deze verwijst naar de verschillende fasen (kindertijd, jong volwassenheid, volwassenheid en ouderdom) die we allemaal tijdens ons leven zullen doorlopen en waarin de levensomstandigheden die we tegenkomen behoorlijk kunnen verschillen en van ons in zekere zin ook andere mensen maken.

Naast deze ideeën heeft ook het beleid met betrekking tot brede vorming in het beroepsonderwijs niet stilgezeten. Zo heeft binnen het Firda College (een MBO-school met 19 locaties in Friesland en Noord-Flevoland) een jaar of 10 het practoraat³ Brede Vorming

³ Een practoraat is een expertise-platform voor MBO-scholen, gericht op vernieuwing

gefunctioneerd (Vos & Steenhuis, 2024). Dit is opgezet als een centrale plaats van waaruit brede vorming geïntroduceerd, onderzocht en gestimuleerd kan worden.

Bildung, persoonlijke ontwikkeling en brede vorming

Wat in de genoemde ideeën over brede vorming tot nu toe minder goed uit de verf gekomen is, is een antwoord op de vraag hoe we de student kunnen motiveren de doelstellingen van brede vorming te omarmen en zichzelf daarbij blijvend te ontwikkelen. Biesta (2015) heeft benadrukt dat we studenten niet alleen moeten helpen kennis te verwerven en te socialiseren, maar ook moeten helpen met *subjectificatie*, d.w.z. hen moeten helpen te leren om op een verantwoorde wijze een handelend individu te zijn. In dit verband wordt ook vaak over *Bildung* gesproken: het proces waarbij de student leert zijn unieke talenten te ontdekken, nieuwsgierig te zijn naar de wereld en te ontdekken wat voor hem/haar belangrijk is.

Een van de manieren waarop over motivatie en betrokkenheid van de student nagedacht kan worden is in termen van *waarden*. Deze verwijzen naar persoonlijke en morele noties zoals solidariteit, rechtvaardigheid, empathie en rentmeesterschap. Ze vormen als het ware de morele en psychologische meetlat waarmee mensen de kwaliteit van hun handelen (en het resultaat van dat handelen) kunnen beoordelen. Bij elkaar vormen ze wat we ook wel het *innerlijk kompas* van mensen noemen. Het onderwijs kan studenten ook helpen zich deze waarden eigen te maken - en wel op een manier die voor ieder individu anders kan zijn. Daarbij staan praktisch bezig zijn, maatschappelijke betrokkenheid en reflectie op eigen handelen centraal. Een voorbeeld van een onderwijsvorm die daarbij aansluit is Community Service Learning (Baay & Hofland, 2017).

Naar een integratief model van persoonlijke vorming en persoonlijke keuzevaardigheid

Er zijn echter andere manieren waarop nagedacht kan worden over motivatie, betrokkenheid en ontwikkeling van de student. Een eerste alternatief beziet menselijk ontwikkeling vanuit het begrip *zelfzorg*. Dit filosofische begrip is geïntroduceerd door levenskunstfilosoof Foucault (Dohmen, 2013). Zelfzorg is een vorm van zelfkennis dat vooral verwijst naar het proces waarbij we ons als persoon oriënteren op de verschillende (soms strijdige) waarden en overtuigingen die zich aan ons voordoen in ons leven - en waarbij we die waarden en overtuigingen kiezen, onderzoeken en cultiveren waarmee we onze levensdoelen en -dromen kunnen realiseren. Merk op dat het begrip zelfzorg goed aansluit bij de hierboven besproken waarden-gebaseerde manier om hetzelfde doel te bereiken.

Een tweede alternatief wordt geboden door de positieve psychologie (Reeve, 2012; Bohlmerijer & Hulsbergen, 2013). Daarin wordt het belang benadrukt van vier soorten *welzijn* waarnaar mensen in het algemeen streven: (1) fysiek welzijn (lichamelijke fitheid ,maar ook veiligheid en geborgenheid); (2) psychologisch welzijn (kritisch kunnen denken, je kunnen concentreren, je emoties kunnen beheersen, een vaardigheid of vak beheersen); (3) sociaal/emotioneel welzijn (positieve emoties kunnen ervaren, optimisme, zelfvertrouwen,

goed kunnen omgaan met anderen); en (4) spiritueel welzijn (de zin van het eigen leven zien en kunnen realiseren, weten wat men ten diepste is en wil bereiken in het leven). De vier soorten welzijn kunnen elkaar onderling beïnvloeden. Ze vormen geen strikte hiërarchie en kunnen afwisselend meer of minder belangrijk zijn in ons leven, afhankelijk van onze ervaringen, leeftijd en culturele achtergrond. Dat neemt niet weg dat spiritueel welzijn als levensdoel voor velen pas later in het leven belangrijk wordt. En fysiek welzijn is al op vroege leeftijd belangrijk voor een ieder van ons.

Alle drie besproken perspectieven, dat van waarden, dat van zelfzorg gericht op het vervullen van levensdoelen en -dromen - en dat van de vier soorten welzijn, kunnen samengevoegd worden tot, wat wij zullen noemen, *het model van persoonlijke levensloopvaardigheid*. In Figuur 1 staat het zelfzorgproces in het midden afgebeeld, rechts staan de doelstellingen van het zelfzorgproces. De doelstellingen worden onderverdeeld in externe doelstellingen (het realiseren van levensdoelen en -dromen: de zelfzorg-benadering indachtig) en interne doelstellingen (de vier soorten welzijn: de benadering van de positieve psychologie indachtig). “Waarden” rekenen we tot de input van het zelfzorgproces en vallen onder de eigenschappen en kwaliteiten die links in Figuur 1 staan afgebeeld. We kiezen ervoor de eigenschappen en kwaliteiten niet uitsluitend betrekking te laten hebben op waarden en

Voeg Figuren 1 en 2 ongeveer hier in

overtuigingen, maar ook op (1) passies, rollen en missies; en (2) talenten, geschiktheden en competenties. Dit wordt nader toegelicht in Figuur 2. Deze drie clusters van eigenschappen zijn ontleend aan het model van gedragsregulatie dat is voorgesteld door Dilts (2003). Alle eigenschappen zijn tegelijk aanwezig en actief tijdens het handelen (gedrag) in de buitenwereld (in Figuur 2 “Fysieke en sociale omgeving” genoemd), hoewel sommige eigenschappen actiever kunnen zijn dan andere. De eigenschappen en hun onderlinge verbindingen kunnen voor iedereen anders zijn en mede het gevolg zijn van het karakter van het individu, zijn/haar culturele achtergrond, wat hij/zij geleerd heeft, zijn/haar persoonlijke keuzes en zijn/haar levensfase (pijlen van Figuur 2 die van buitenaf op het model inwerken).

Het model van Figuur 2 is hiërarchisch in die zin dat bovenliggende eigenschappen de doelen bepalen waaraan onderliggende eigenschappen moeten voldoen bij het uitvoeren van gedrag. Zo worden de doelen van talent- of competentiegestuurd gedrag bepaald door een of meer waarden of overtuigingen - die op hun beurt weer moeten voldoen aan de doelen van een of meer rollen, passies of missies. In stabiele situaties zijn de veranderingen waarop het individu moet reageren (afkomstig van de buitenwereld of het gevolg van de mentale ontwikkeling van het individu) klein en worden de nodige aanpassingen verricht door ingebouwde regelmechanismen, voor elke eigenschap is er één (vergelijkbaar met de manier waarop via homeostase de temperatuur van het lichaam constant gehouden wordt). Als de eigenschappen in de verschillende lagen echter niet goed op elkaar aansluiten, kan het evenwicht verstoord raken bij grote veranderingen. Daardoor zullen tijdelijk niet alle doelen van het individu behaald worden. Er wordt dan (bewust of onbewust) een proces van

aanpassing in gang gezet met als doel om het systeem weer stabiel te krijgen. Eigenschappen kunnen bijvoorbeeld anders geconfigureerd worden, inactief of juist actiever gemaakt worden - of zelfs vervangen worden door andere eigenschappen. Om dat aanpassingsproces in goede banen te leiden, zijn zelfreflectie en levenservaring van het individu essentieel, succes is niet bij voorbaat gegarandeerd. Zolang de noodzakelijke aanpassingen uitblijven, zal het individu tijdelijk sociale of psychologische problemen ervaren (voor meer details over deze visie op de werking van gedragsregulatie, zie Twijnstra & Plooi, 2011).

Tezamen vormen Figuur 1 en 2 een model van menselijke motivatie en ontwikkeling waarin externe (aspecten van welzijn) en interne (levensdoelen en -dromen) doelstellingen gerealiseerd worden via een proces (zelfzorg) waarin we als persoon continu die eigenschappen en kwaliteiten onderzoeken en verbeteren, die ons handelen en gedrag kunnen ondersteunen. Persoonlijke keuzes spelen daarbij ook een rol. De twee feedback-lussen uit Figuur 1 die van rechts teruggaan naar de kolom "eigenschappen en kwaliteiten" laten zien hoe de resultaten van ons gedrag en ons handelen kunnen leiden tot aanpassingen en verbeteringen in de huidige configuratie van eigenschappen en kwaliteiten (mentale groei).

Vermeldenswaard is hier nog dat met de vier soorten welzijn vier soorten energiebron (of motivatie) overeenkomen waarover ieder mens beschikt - en die we kunnen inzetten om onze dromen en doelen in het leven waar te maken. Hoe meer we deze bronnen op evenwichtige wijze en optimaal kunnen inzetten, hoe meer we beschikken over wat ook wel *persoonlijke kracht* of *veerkracht* genoemd wordt (Loehr & Schwartz, 2003). Hiermee kunnen we beter met teleurstellingen omgaan en ons beter aanpassen aan stressvolle gebeurtenissen.

Onderzoek naar draagvlak voor model van persoonlijke levensloopvaardigheid onder schooldecanen en leerlingbegeleiders: samenvatting van resultaten⁴

Doelstelling en methode van onderzoek

In 2013 werd een enquête-onderzoek uitgevoerd onder 150 schooldecanen en leerlingbegeleiders, werkzaam op verschillende soorten middelbare school in heel Nederland. De bedoeling van het onderzoek was om te kijken of er draagvlak was onder decanen en begeleiders voor het model van persoonlijke levensloopvaardigheid (PLV-model). Meer specifiek werd het draagvlak onderzocht voor een vorm van keuzevaardigheidsonderwijs dat 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 (dit was tevens de hoofdvraagstelling).

Hoewel het belang van keuzevaardigheidsonderwijs niet beperkt is tot middelbare scholen, krijgen leerlingen op dit niveau vaak voor het eerst te maken met het maken van keuzes die

⁴ Voor het volledige onderzoeksverslag, zie Hurts (2024).

in belangrijke mate hun verdere levensloop bepalen. Vandaar dat er voor gekozen is de begeleiders van deze leerlingen en de decanen van hun scholen te ondervragen.

Van de 150 personen die benaderd waren vulden 109 de enquête helemaal of bijna helemaal in via Internet. Om de vragen voor de respondenten concreet te maken, werden hen 11 mogelijke doelstellingen voorgelegd waaraan keuzevaardigheidsonderwijs (KVO) zou moeten of kunnen voldoen. Respondenten mochten ook zelf doelstellingen aandragen. Voor elk van deze doelstellingen moesten ze aangeven (1) hoe belangrijk ze die vonden; (2) of de doelstelling (indien belangrijk gevonden) al bereikt was op hun school. Deze twee vragen gingen over de ervaringen met het *huidige* onderwijsaanbod; ze werden aangevuld met 2 vragen over hoe tevreden de respondenten waren met het huidige aanbod en wat daarvan de reden was. Uiteraard werd hen ook gevraagd aan te geven binnen welk bestaand schoolvak (zo dit al bestond) keuzevaardigheidsonderwijs ondergebracht was.

Wat de wensen met betrekking tot *toekomstig* onderwijs betreft, werd de respondenten tevens gevraagd aan te geven (3) wat gedaan zou moeten worden om belangrijke, nog niet geheel bereikte doelstellingen alsnog te bereiken (oplossingen); en (4) hoe moeilijk ze dachten dat de door hun voorgestelde oplossingen zouden zijn om te realiseren.

Om de hoofdvraagstelling van het onderzoek te kunnen beantwoorden werd van te voren een onderscheid gemaakt tussen drie typen doelstelling van KVO. Deze typen werden aangeduid met de categorienamen PLV1, PLV2 en Traditioneel. De rationale achter deze categorisering zal hieronder worden uitgelegd.

PLV1-doelstellingen: dit zijn de primaire doelstellingen gezien vanuit het oogpunt van het PLV-model. Denk aan doelstellingen als: (de leerling heeft op het einde van de schooltijd): *Geleerd te kiezen, niet alleen voor de korte termijn; en Zich georiënteerd op belangrijke normen of waarden vanuit verschillende perspectieven*. Traditionele doelstellingen (zie hieronder) worden hierbij buiten beschouwing gelaten om te bereiken dat de categorieën elkaar niet zouden overlappen en ze daardoor makkelijker met elkaar vergeleken konden worden.

PLV2-doelstellingen: dit zijn secundaire doelstellingen, die niet behoren tot de kern van het PLV-model, maar deze kern niettemin wel ondersteunen, zoals *Kennis gemaakt met creatieve uitdrukingsvormen als basis voor het leiden van een goed leven*.

Traditionele doelstellingen: dit zijn doelstellingen die traditioneel met het KVO verbonden zijn, zoals *Realistische verwachtingen omtrent de mogelijkheden op de arbeidsmarkt* en *Een correct beeld van zijn werkcompetenties of –motieven*.

De 19 doelstellingen die aan de respondenten voorgelegd waren, zijn te vinden in Tabel 1. Voor ieder daarvan wordt tevens aangegeven tot welke categorie ze behoren. Deze lijst is niet uitputtend, maar de gekozen doelstellingen werden niettemin gezien als representatief voor de mogelijkheden. In ieder geval werd er voor gezorgd dat er in iedere categorie minstens 2 voorbeelddoelstellingen zaten.

Voeg Tabel 1 ongeveer hier in

Resultaten en conclusies van het onderzoek

Belangrijkheid en succes van doelstellingen: in het algemeen werden de doelstellingen als belangrijk gezien. Traditionele doelstellingen scoorden het hoogst. 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 waren van de categorie PLV1 en hadden een gemiddelde succeskans (percentage deelnemers aan dit onderzoek die de doelstelling als “bereikt” beschouwden) van 39%. Traditionele doelstellingen waren succesvoller dan PLV1-doelstellingen en hadden een gemiddelde succeskans van 65%. Dit hoeft echter geen verbazing te wekken, gezien het feit dat PLV1-doelstellingen voor veel deelnemers relatief nieuw waren. De overige (overwegend PLV2)-doelstellingen 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 (uitgevoerd met behulp van statistische technieken) 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 realiseren van niet-bereikte doelstellingen: van de oplossingen die door decanen en begeleiders voorgesteld werden om (nog) niet bereikte doelstellingen 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).

Om de relatie tussen voorgestelde oplossingen en (nog) niet bereikte doelstellingen beter te kunnen duiden, werden de oplossingen allereerst beschouwd als behorend tot een van 4 typen:

1. Betrekking hebbend op de *interne organisatie van het KVO* (bijvoorbeeld kwaliteit van de lesmaterialen, kwaliteit van de informatievoorziening, en hoeveelheid beschikbare tijd voor leerlingbegeleiding).
2. Betrekking hebbend op de *externe omgeving van de school* (bijvoorbeeld betere samenwerking met ouders en andere scholen).

3. Betrekking hebbend op de *visie van de school over het KVO* (bijvoorbeeld het verbreden van de doelstelling van het KVO).
4. Betrekking hebbend op de *expertise van het onderwijspersoneel* (bijvoorbeeld het verbeteren van de competenties van alle betrokken docenten).

Vervolgens werd met statistische technieken gekeken welke doelstellingen deelnemers (waarschijnlijk) in gedachten hadden bij het noemen van oplossingen. Deze analyse liet zien dat:

- a. Deelnemers bij oplossingen van het 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. De verklaring hiervoor is voornamelijk onbekend. Mogelijk werden PLV2-doelstellingen niet gezien als behorend tot de kern van KVO, en daardoor ook geen oplossingen van het type interne organisatie nodig hadden om ze alsnog te realiseren.

Moeilijkheid om voorgestelde oplossingen te realiseren: 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.

Implicaties van het PLV-model en de uitkomsten van het draagvlakonderzoek

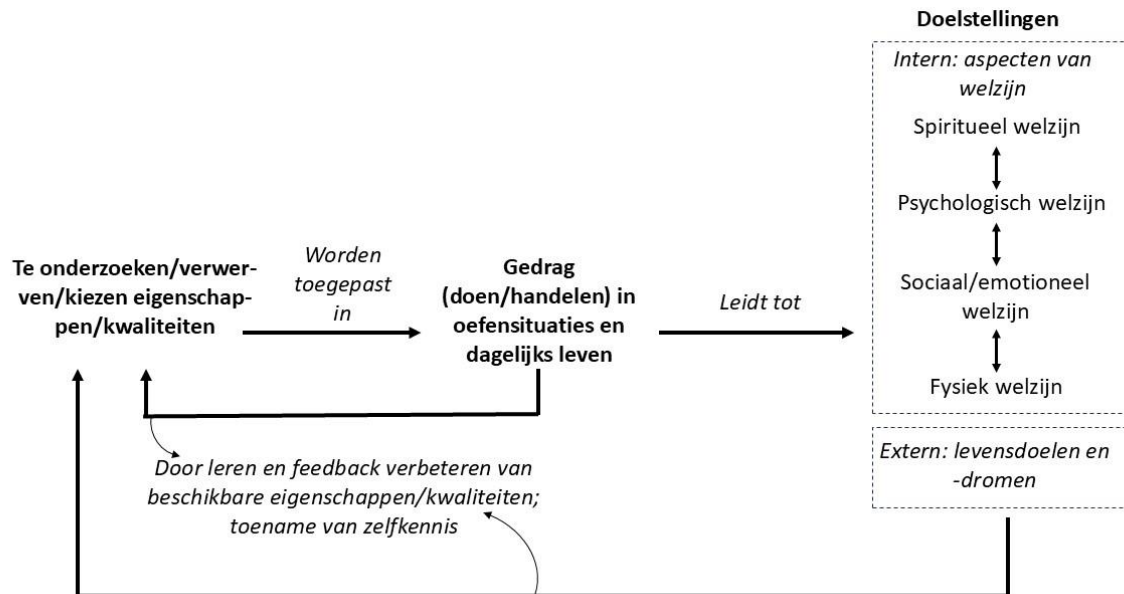
Op basis van het door ons voorgestelde PLV-model en mede op basis van de uitkomsten van het enquête-onderzoek, denken wij dat er, in ieder geval op het VO, draagvlak is voor een model van keuzevaardigheidsonderwijs dat gebaseerd is op de volgende drie principes:

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 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.

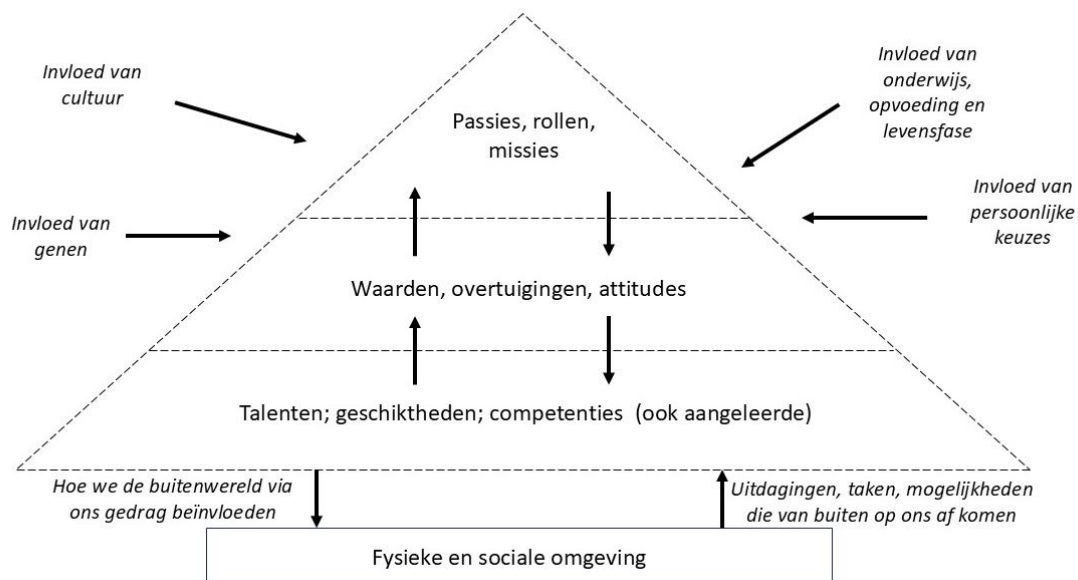
3. Meer specifiek is het zelfzorgproces gericht op het ontwikkelen en uitbreiden van zelfkennis: dit omvat kennis over hoe men ten aanzien van allerlei belangrijke levensthema's (zoals beroep, studie, familie, gezin of maatschappelijke betrokkenheid) autonoom kan zijn (talenten, leer- en sturingsvermogens),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

In Hurts (2024) wordt beschreven hoe met behulp van deze drie principes de lesstructuur van een KVO-curriculum ontwikkeld zou kunnen worden, en wel langs de lijnen van de volgende zes inhoudelijke thema's. Bij elk thema worden hieronder ook voorbeeldonderwerpen genoemd.

1. *Kiezen, vrijheid, toeval, geluk en keuzestress.* Onderwerpen: Kiezen als gaan voor vrijheid en geluk; Keuzestress.
2. *Kiezen op basis van zelfkennis en zelfvertrouwen.* Onderwerpen: Kiezen voor jezelf en voor wie je wilt zijn; Kiezen voor beroep, werk en maatschappelijke rol.
3. *Kiezen met of zonder onbewuste.* Onderwerpen: Kiezen vanuit (on)wijsheid; Kiezen op de automatische piloot en het gevaar daarvan.
4. *Kiezen als omgaan met sociale normen, techniek en macht.* Onderwerpen: Kiezen met, zonder of voorbij de ander: samenwerken en conflictoplossing; Kiezen om wel (of juist niet) afhankelijk te zijn van macht en techniek.
5. *Kiezen met en voor liefde, intimiteit en geborgenheid.* Onderwerpen: Liefde en intimiteit als uitdaging en ideaal; Belang van geborgenheid in gezin en familie.
6. *Moeilijke keuzes, idealisme en persoonlijke groei.* Onderwerpen: Kiezen uit "twee kwaden" en ethische dilemma's; Persoonlijke groei, idealisme en zingeving.



Figuur 1. Model van persoonlijke levensloopvaardigheid, deel 1. Schematische weergave van zelfzorg als proces van verbeteren van eigenschappen en kwaliteiten door ze te kiezen/onderzoeken (links), ernaar te handelen (midden) en te leren van opgedane ervaringen (feedbacklussen). Doelstellingen van zelfzorg (rechts) zijn zowel extern (levensdoelen en -dromen) als intern (vier soorten welzijn). De cluster “Te onderzoeken eigenschappen/kwaliteiten” wordt in Figuur 2 verder uitgewerkt.



Figuur 2. Model van persoonlijke levensloopvaardigheid, deel 2. Uitwerking van de cluster “Te onderzoeken eigenschappen/kwaliteiten” uit Figuur 1. Afgebeeld staat de hiërarchie van gedragsregulatie naar Dilts (2003). Voor uitleg hiervan, zie tekst.

Tabel 1. Lijst van mogelijke doelstellingen van keuzevaardigheidsonderwijs en de bijbehorende categorienaam uit het onderzoek van Hurts (2024). Voor uitleg, zie tekst.

Mogelijke doelstellingen van keuzevaardigheidsonderwijs	Categorienaam
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.	
Geleerd keuzes te maken, niet alleen voor de korte termijn, maar ook voor de periode daarna.	
Geleerd als autonoom en verantwoordelijk burger zijn eigen leven te sturen.	
Persoonlijke kracht ontwikkeld, zoals doorzettingsvermogen en empathie.	
Goed nagedacht en zich goed geïnformeerd over toekomstige studies of beroepen.	Traditioneel
Realistische verwachtingen omtrent de mogelijkheden op de arbeidsmarkt.	
Realistische verwachtingen omtrent nieuwe ontwikkelingen in het hoger onderwijs.	
Een correct beeld van zijn werkcompetenties of –motieven.	
Geleerd zich goed te verstaan met sociale en natuurlijke omgeving als basis voor het leiden van een goed leven.	PLV2
Kenniss gemaakt met creatieve uitdrukkingsvormen als basis voor het leiden van een goed leven.	
Anders, nl.	

Literatuur

- Baay, P. & Hofland, A. (2017). **De waarden van brede vorming: Bildung in het beroepsonderwijs**. ECBO.
- Biesta, G. (2015). **Het prachtige risico van het onderwijs**. Culemborg: Phronese.
- Bohlmerijer, E. & Hulsbergen, M. (2013). **Dit is jouw leven: Ervaar de effecten van de positieve psychologie**. Boom.
- Dilts (2003). **From coach to awakener**. Capitola, CA: Meta.
- Dohmen, D. (2013). 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.
- Gude, R. (2015). **Het agoramodel. De wereld is makkelijker dan je denkt**. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Hurts (2024). **Persoonlijke levensloopvaardigheden: een onderzoek naar het leren van keuzevaardigheid in het voortgezet onderwijs**. Te downloaden van www.cognitech.nl.
- Loehr, J. & Schwartz T. (2003). **The power of full engagement: managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal**. New York: The Free Press.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: **Handbook of Research on Student Engagement**, pp.149-172.
- Twijnstra, M.H. & Plooi, F. X. (2011). **Oei, ik groei! voor managers. Spring door je mentale blokkades**. Utrecht/Antwerpen: Kosmos.
- Valk, R. 2017. **Persoonlijke Vorming, een bijzonder vak: 'Het vak kent geen cijfers, om de eenvoudige reden dat we persoonlijke groei niet in cijfers uit gaan drukken'**. Stichting NIVOZ, Platform Het Kind, zie <https://nivoz.nl/>.
- Vos, K. & Steenhuis, P.H. (2024). **Leren voor het leven: brede vorming als beweging**. Firda College.
- Vos, P. (2011). Oriëntatie voor het leven. Vorming in het voortgezet onderwijs. In: **Essays over vorming in het onderwijs**. Onderwijsraad, Den Haag.