

Wat heb je ervan geleerd?

Focussen !!!!

*Procesevaluatie van het pilot-project
'Power of Control'*

Hoofdrapport

Adrie Claassen

december 2010

WAT HEB JE ERVAN GELEERD?
FOCUSSEN !!!!

Projectnummer: 34000634
Opdrachtgever: Kennisplatform Verkeer en Vervoer

© 2010 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Wat heb je ervan geleerd?
Focussen !!!!

*Procesevaluatie van het pilot-project
'Power of Control'*

Adrie Claassen

December 2010

Voorwoord

Voor de provincies en regionale overlegorganen voor de verkeersveiligheid (ROV's) behoort verkeerseducatie voor kinderen en jongeren al jaren tot één van de belangrijkste aandachtsgebieden. De bevordering van verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs plaatst hen voor een tweevoudig dilemma: hoe ontwikkel je een programma dat de jongeren tot verkeersveilig gedrag verleidt en hoe krijg je de scholen in het voortgezet onderwijs zover dat ze een dergelijk programma aanbieden?

Om de geconstateerde kloof tussen verkeersonderwijs en de verkeerspraktijk van scholieren te dichten, hebben de ROV's van Gelderland en Utrecht opdracht gegeven tot de ontwikkeling van een programma dat sterk afwijkt van eerdere programma's op dit terrein. Het gaat om een training van 14 lessen waarin veel fysieke oefeningen zijn opgenomen om de leerlingen meer weerbaar te maken. In het schooljaar 2009-2010 is deze training door Christel Versantvoort ontwikkeld en uitgeprobeerd op vier scholen voor voortgezet onderwijs. Het ITS heeft van het Kennisplatform Verkeer en Vervoer (KpVV) de opdracht gekregen van deze pilot een procesevaluatie uit te voeren. Deze evaluatie is begeleid door een commissie met de volgende samenstelling:

Wilma Slinger (voorzitter)	KpVV
Jessica van Hees-Van Bussel	ROV Gelderland
Gerard Kern	ROV Gelderland
Ildikó Joó	ROV Utrecht
Carla Kuppens	ROV Limburg
Willem Vermeulen	Dienst Verkeer en Scheepvaart Rijkswaterstaat
Lauk Woltring	Zelfstandig adviseur
Herman Katteler	ITS, Radboud Universiteit

Het ITS is de leden van de begeleidingscommissie zeer erkentelijk voor hun deskundige inbreng en bijdrage aan de totstandkoming van dit onderzoeksrapport. Daarnaast danken wij Christel Versantvoort voor de prettige samenwerking en de leerlingen en medewerkers van de vier scholen voor hun bereidwilligheid hun ervaringen bij deze lessen met ons te delen.

ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

dr. J.W. Winkels
directeur

Inhoud

Voorwoord	v
Managementsamenvatting	ix
1 Verkeerseducatie voor jongeren: een nieuwe aanpak	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Enkele benaderingen uit het verleden	2
1.3 De keuze voor een nieuwe benadering	3
1.4 Opzet van de pilot	5
2 Implementatie in het voortgezet onderwijs	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Literatuurstudie KpVV	8
2.3 Kenmerken van het educatieve programma	9
2.4 Kenmerken van de taakomgeving van de docent	10
2.5 Kenmerken van de implementatiestrategie	11
2.6 Opzet en uitvoering van het onderzoek	11
2.7 Opzet van de rapportage	12
3 De evaluatie van het programma	13
3.1 Inleiding	13
3.2 Inhoud en opbouw van de lessen	13
3.3 Beoordeling door de leerlingen	15
3.3.1 Het eerste bezoek	15
3.3.2 Het tweede bezoek	17
3.4 Beoordeling door de mentoren	20
3.5 Nabespreking met de trainster	22
3.6 Samenvattende conclusies	23

4	De inbedding van de lessen in het schoolprogramma	27
4.1	Inleiding	27
4.2	De selectie van de groepen leerlingen	27
4.3	Het draagvlak voor het project binnen de school	28
4.4	Verbindingen met andere lessen	29
4.5	De mogelijkheden voor een vervolg	30
4.6	Samenvattende conclusies	31
5	Lessen voor de implementatiestrategie	33
5.1	Inleiding	33
5.2	Introductie van het project op de scholen	33
5.3	Adviezen voor het benaderen van nieuwe scholen	34
5.4	Samenvattende conclusies	35
	Literatuur	37
	Bijlage 1 - Uitwerking van de onderzoeksvragen	39

Managementsamenvatting

Inleiding

Het programma 'Power of Control'

Om de geconstateerde kloof tussen verkeersonderwijs op school en de verkeerspraktijk van scholieren te dichten en omdat eerdere pogingen om verkeerseducatie een vaste plaats te geven in het voortgezet onderwijs, niet tot het gewenste resultaat hebben geleid, is door de ROV's van Gelderland en Utrecht gekozen voor een nieuwe benadering. Er is opdracht gegeven om een programma te ontwikkelen waarin zelfbeheersing, zelfreflectie en zelfvertrouwen centraal staan. De filosofie daarachter is dat de balans tussen zelf stevig in je schoenen staan en samenwerking met anderen een belangrijke voorwaarde vormt voor goede en veilige verkeersdeelname. Het gaat om een training van 14 lessen waarin veel lichamelijke oefeningen zijn opgenomen om de leerlingen meer weerbaar te maken. De filosofie hierachter is dat stress en riskant gedrag een sterke fysieke component hebben; als leerlingen steviger in hun schoenen staan, kunnen zij ook gemakkelijker nadenken over hun gedrag en dat eventueel aanpassen. In het eerste jaar worden de lessen gegeven door een externe trainster, maar de bedoeling is dat deze lessen daarna worden overgenomen door eigen docenten van de school. Er is verder met de trainster afgesproken dat de lessen van de grond af aan ontwikkeld worden en dat van week tot week wordt bekeken hoe het programma verder wordt ingevuld. Verkeerskundige elementen komen pas in het tweede deel van de lessen aan bod.

Daarbij hebben de ROV's gekozen voor de benaming 'Power of Control'. "*Power* hebben jongeren nodig om aan te geven wat ze wel en niet willen en waar hun grenzen liggen. Ze leren voor zichzelf opkomen en hun eigen mening uiten. *Control* zorgt ervoor dat ze greep houden op zichzelf en rekening houden met anderen. *Control* maakt dat ze niet impulsief reageren, maar weloverwogen keuzes maken waar ze zelf achter staan. *Power* en *Control* zorgen er samen voor dat een jongere zich evenwichtig kan ontwikkelen."

Evaluatie van de pilot

In het schooljaar 2009-2010 is het programma uitgetoetst op vier scholen voor voortgezet onderwijs. Het gaat daarbij om een praktijkschool (eerste en tweede leerjaar), twee vmbo-scholen (respectievelijk eerste en derde leerjaar) en een havo/vwo-

school (tweede brugjaar). In opdracht van het Kennisplatform Verkeer en Vervoer (KpVV) zijn deze vier pilots geëvalueerd. Het gaat daarbij nog niet om een effectmeting, maar om een procesevaluatie.

Bij de evaluatie is voortgebouwd op een literatuurstudie die eerder in opdracht van het KpVV is uitgevoerd. De literatuurstudie onderscheidt drie groepen factoren die van belang zijn bij de implementatie van verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs. Dat zijn respectievelijk het programma zelf, de inbedding van het programma binnen de scholen en mogelijkheden voor implementatie op andere scholen. Over elk van deze onderwerpen is informatie verzameld tijdens twee bezoeken aan de vier pilot-scholen. Het eerste bezoek vond plaats op de dag dat de derde of vierde les werd gegeven, het tweede bezoek op de dag van de laatste les. De informatie is verzameld via participerende observatie bij de lessen en door middel van gesprekken na afloop van de lessen met leerlingen, hun mentoren en de directeur of teamleider. Daarnaast zijn gesprekken gevoerd met de trainster die de lessen verzorgd heeft.

De vraag die bij deze procesevaluatie beantwoord moet worden luidt: is het programma zodanig opgezet dat het bijdraagt of kan bijdragen aan de gestelde doelen. Is het programma implementeerbaar en welke verbeteringen zijn eventueel wenselijk? De vragen hoe het programma door de leerlingen en hun docenten ervaren wordt, maken deel uit van deze procesevaluatie, maar er wordt geen effectmeting beoogd.

Uitkomsten van de procesevaluatie

Het vinden van scholen die wilden meewerken

Zoals gezegd gaat het bij Power of Control om een programma dat al doende tijdens de pilot werd ontwikkeld en waarbij recht werd gedaan aan de opgedane ervaringen. Dat is een concept waar scholen over het algemeen weinig of geen ervaring mee hebben. Nieuwe programma's worden immers meestal als kant-en-klare pakketten ingevoerd. Het bleek niet eenvoudig om scholen te vinden die aan de ontwikkeling van Power of Control wilden meewerken en bij de vier scholen die uiteindelijk zijn gevonden, ging het in eerste instantie om toevallige contacten. Dat neemt niet weg dat de scholen later te kennen gaven dat Power of Control goed aansluit bij hun wensen en dat zij zich kunnen vinden in het uitgangspunt dat het bij deze pilot niet om een kant-en-klaar pakket gaat.

Op enkele van de scholen is de pilot begonnen met een proefles voor docenten. Dat bleek een goede keuze, omdat het voor directeuren en locatieleiders heel moeilijk is hun docenten te vragen of zij willen meewerken aan de ontwikkeling van een nieuw programma. Het voordeel van een proefles voor docenten is daarnaast ook dat docenten die niet rechtstreeks bij de pilot betrokken zijn, zich toch een beeld kunnen vormen van de lessen.

Feitelijke uitvoering

Bij de feitelijke uitvoering op de vier scholen werd soms op praktische problemen gestuit. Dat had onder meer te maken met het feit dat de roosters al gemaakt waren op het moment dat tot deelname werd besloten. Op twee van de vier scholen waren de lessen op een ongelukkig tijdstip ingepland: op het eind van de schooldag op een tijdstip dat de leerlingen vrij dachten te hebben. Voor één van deze scholen kwam daar nog bij dat voor één groep de gymzaal niet beschikbaar was, zodat de eerste vijf lessen in een gewoon klaslokaal moesten worden gegeven. Op een andere school moesten alle lessen in het handenarbeidlokaal worden gegeven.

Op enkele scholen is het aantal lessen in overleg met de school ingekort zodat het programma dan niet over een vakantie heen getild hoefde te worden. Soms vielen ook lessen uit vanwege andere activiteiten binnen schoolverband.

Omdat het niet om een kant-en-klaar pakket ging, konden de scholen een inbreng hebben in de uitvoeringsaspecten. Zo is van het aanvankelijke plan om de leerlingen bij iedere les een lesbrieven mee naar huis te geven, in twee gevallen op aanraden van de school afgezien. Het plan om ouders via een ouderavond op de hoogte te brengen van de lessen, kon op één school worden gerealiseerd.

Over een belangrijk aspect van de uitvoering waren vrijwel alle betrokkenen het eens: er bestond een grote waardering voor de wijze waarop de trainster de lessen verzorgd heeft, niet alleen bij de mentoren die bij de lessen aanwezig waren, maar ook bij het merendeel van de leerlingen.

Waardering van het programma

Wat het programma zelf betreft, waren verreweg de meeste leerlingen bij het eerste bezoek tamelijk negatief. Ondanks de vele fysieke elementen vonden zij de lessen saai en bovendien zagen zij het nut er niet van in. Met name in de lagere onderwijstypen bleken de leerlingen niet erg gemotiveerd om te luisteren naar de uitleg die door de trainster werd gegeven. Bij het tweede bezoek was een deel van de leerlingen positiever over de inhoud van de lessen. Enerzijds kwam dat omdat zij vonden dat er bij de laatste lessen minder gepraat werd, anderzijds omdat zij in de gelegenheid waren gesteld om zelf onderwerpen aan te dragen waarover zij graag wilden praten. Behalve dat zij de lessen minder saai vonden dan in het begin, zagen sommigen er ook het nut van in, niet alleen voor hun eigen ontwikkeling, maar soms ook voor wat zij ervan geleerd zeiden te hebben met betrekking tot het verkeer. Dit laatste hebben we op de twee vmbo-scholen vaker gesignaleerd dan op de andere scholen.

Behalve door een deel van de leerlingen worden er ook positieve ontwikkelingen bij de leerlingen gemeld door nagenoeg alle mentoren die de lessen hebben bijgewoond. Dat is zelfs het geval wanneer zij zelf weten dat hun leerlingen een minder positief oordeel hebben. Daarnaast zijn de mentoren er zich van bewust dat de positieve ontwikkelingen zich niet bij alle leerlingen voordoen. Sommige leerlingen hebben meer zelfvertrouwen gekregen, anderen hebben zich beter leren beheersen, maar er zijn ook leerlingen bij wie ze geen effecten waarnemen.

Inbedding van de lessen in het schoolprogramma

Uit de eerder uitgevoerde literatuurstudie bleek dat een succesvolle invoering van verkeerseducatie alleen mogelijk is wanneer de lessen worden ingebed in het schoolprogramma en een onderdeel gaan vormen van het schoolbeleid. Van een inbedding van de Power-lessen in het schoolprogramma is bij deze pilot evenwel nog vrijwel geen sprake geweest. Dat komt enerzijds door het innovatieve karakter van het programma en anderzijds omdat veel docenten nauwelijks op de hoogte zijn gebracht. In de teamvergadering lijkt het onderwerp zelden op de agenda te staan, laat staan dat er op dit niveau sprake is geweest van een bespreking van de ervaringen met de pilot. De oorspronkelijke opzet dat de lessen reeds in het komende schooljaar gegeven zouden worden door docenten van de eigen school, wordt derhalve niet gerealiseerd. Dat komt niet alleen omdat de training die zij daarvoor zouden moeten krijgen, nog niet gereed is, maar ook omdat het programma zelf in het komende schooljaar nog verder ontwikkeld moet worden.

Hoewel de inbedding in het schoolprogramma nog niet is gerealiseerd, kunnen we op basis van deze procesevaluatie vaststellen dat het programma zodanig is ingericht dat er op termijn positieve effecten te verwachten zijn. Daarbij zijn wel enkele verbeteringen wenselijk.

Aanbevelingen

Feitelijke uitvoering

De pilot heeft duidelijk gemaakt dat het ontwikkelen van een nieuw programma in samenwerking met de scholen veel investering en maatwerk vereist. Het feit dat scholen mee willen werken aan de totstandkoming van een nieuw programma impliceert immers nog niet dat zij daarvoor voldoende zijn toegerust. Toerusting voor uitvoering kan op diverse aspecten betrekking hebben.

Het belangrijkste is de beschikbaarheid van een goede ruimte, bij voorkeur een gymzaal. Het lijkt daarom beter om het programma niet uit te voeren wanneer de beschikbare ruimte in de ogen van de trainster niet voor deze lessen geschikt is.

De plaats in het lesrooster, c.q. het tijdstip waarop de les gegeven wordt, lijkt van minder belang. Er is op zich geen reden waarom een dergelijke fysieke les niet in het laatste lesuur gegeven zou kunnen worden, maar voorkomen moet worden dat de leerlingen het idee hebben dat het hier om een extra les gaat en dat ze anders vrij zouden zijn geweest. De trainster zal hiervoor beducht moeten zijn, maar het is aan de school om hiervoor een oplossing te vinden.

Wat het aantal lessen betreft, het aanvankelijke geplande aantal van 14 lessen hoeft niet als zaligmakend te worden beschouwd. Scholen hebben hun schooljaar doorgaans ingedeeld in blokken. Voor de school kan het wenselijk zijn dat de lessen binnen één blok kunnen worden ingeroosterd. Dat betekent dat de trainster het aantal lessen zal moeten aanpassen aan de mogelijkheden van de school. Ook de mate waarin de trainster hulpmiddelen inzet zoals lesbrieven of audio-visuele hulpmiddelen zal in overleg met de school moeten worden vastgesteld.

Voor de verdere ontwikkeling lijkt een grotere rol van de mentoren of docenten gewenst. Geprobeerd zou kunnen worden of zij bepaalde lesonderdelen van de trainster kunnen overnemen. Daarbij kan met name gedacht worden aan lesonderdelen die in meerdere lessen terugkeren, zoals het werken met stootkussens. Het zou een optie kunnen zijn om dergelijke onderdelen na enkele lessen door de mentoren of docenten zelf te laten geven onder toezicht van de trainster. Het voordeel daarvan kan zijn dat zij ook een betere inschatting kunnen maken welke training zij nog nodig hebben, voordat zij het programma zelf kunnen uitvoeren.

Het programma

Op de vraag wat ze van deze lessen hebben geleerd, antwoorden sommige leerlingen spontaan met 'Focussen !!!'. Het focussen is inderdaad een belangrijk element in het programma, maar de vraag is of deze lessen – inclusief het leren focussen – ook tot beter verkeersgedrag gaan leiden. Hoewel die vraag nu nog niet beantwoord hoefde te worden, werd met deze evaluatie wel beoogd na te gaan of het programma een basis legt voor beter verkeersgedrag. Op grond van de ervaringen bij de vier pilots kunnen we concluderen dat het programma 'Power of Control' zeker potentie heeft, maar dat er nog wel doorontwikkeld zal moeten worden.

Uit de gesprekken en observaties blijkt dat veel leerlingen niet expliciet een relatie leggen tussen fysieke beheersing zoals bedoeld bij het trappen of slaan tegen de stootkussens, en belangrijke elementen van verkeersdeelname. Fysieke beheersing kan als belangrijke voorwaarde voor beheerst verkeersgedrag worden beschouwd. Als de fysieke beheersing niet wordt gerealiseerd – en daarvan lijkt sprake te zijn bij een deel van de leerlingen uit het vmbo en het praktijkonderwijs – dan is de vraag wat het effect van het programma op het verkeersgedrag is. Aan de fysieke beheersing moet wel degelijk worden gewerkt. Bij de havo/vwo-leerlingen die het fysiek bezig zijn

waarden, kan de relatie met verkeersdeelname meer expliciet en probleemgericht aan de orde worden gesteld, waardoor deze leerlingen worden uitgedaagd om de link bewust te realiseren.

Inbedding in het schoolprogramma

Dat er van inbedding in het schoolprogramma nog geen sprake is, hoeft nog niet te betekenen dat er weinig kans is op een bredere invoering. Volgens de meeste geïnterviewde mentoren en teamleiders of directeuren zijn die kansen er juist wel. Door een fusie met een andere school is dat op één van de scholen onwaarschijnlijk geworden, maar op de drie andere scholen is er positief geoordeeld over de voortzetting van de pilot in het nieuwe schooljaar. Meerdere mentoren zien daarbij mogelijkheden om de lessen na een training zelf te gaan geven en leidinggevend zien mogelijkheden om meer groepen leerlingen bij de pilot te betrekken. Bovendien wordt verwacht dat de overige docenten zich meer voor het project zullen gaan interesseren.

Om deze mogelijkheden en verwachtingen te realiseren c.q. uit te laten komen, is er evenwel actie vereist. Welke training de mentoren nodig hebben, voordat zij de lessen zelf kunnen geven, hangt ook af van de vraag hoe flexibel het programma wordt uitgevoerd. Er zijn verschillende opties, maar de basisfilosofie van Power of Control moet wel gewaarborgd blijven.

Het vinden van andere scholen

De pilot-scholen hebben enkele ideeën genoemd hoe een uitbreiding naar andere scholen zou kunnen worden aangepakt. Zo lang er geen uitgewerkt document met basislessen en materialen beschikbaar is, wordt het weinig zinvol gevonden om scholen zo maar aan te schrijven of te mailen. Een professioneel ingerichte website waarop het project wordt beschreven, kan wel zinvol zijn, omdat sommige scholen op zoek zijn naar een dergelijk programma.

Op scholen waarvan bekend is dat zij geïnteresseerd zijn in innovatieve programma's zou een gesprek aangevraagd kunnen worden om de mogelijkheden voor deelname aan de pilot te bespreken. Op kleinere scholen kan daarvoor de directeur worden benaderd, maar op grotere scholen staat de directeur veel te ver van het inhoudelijke onderwijsprogramma af. Een team- of afdelingsleider biedt dan meer kans op succes. Maar ook zij zullen alleen positief reageren wanneer zij vermoeden dat er binnen hun team of afdeling steun voor dergelijke lessen bestaat. Door een goed verhaal over de basisfilosofie, de aanpak en de ervaringen op de pilot-scholen kan draagvlak worden gecreëerd waardoor scholen belangstelling kunnen krijgen.

1 Verkeerseducatie voor jongeren: een nieuwe aanpak

1.1 Inleiding

Voor de provincies en regionale overlegorganen voor de verkeersveiligheid (ROV's) behoort verkeerseducatie voor kinderen en jongeren al jaren tot één van de belangrijkste aandachtsgebieden (Neeskens e.a., 1998). In 2002 hebben zij een aantal uitgangspunten geformuleerd voor permanente verkeerseducatie. Daaronder verstaan zij: "Het geheel van opeenvolgende en in doorlopend verband samenhangende (zowel op basis van leeftijdsgebonden ontwikkeling als op basis van de vervoerswijze van verkeersdeelnemers) activiteiten die leiden tot geïnternaliseerde verandering van het verkeersgedrag of tot behoud van het gewenste verkeersveilige gedrag, door de voor het gewenste gedrag benodigde voorwaarden (van kennen, kunnen en willen) te creëren" (Regionale en provinciale organen voor de verkeersveiligheid, 2002).

De bevordering van verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs plaatst de provincies en de ROV's voor een tweevoudig dilemma: hoe ontwikkel je een programma dat de jongeren tot verkeersveilig gedrag verleidt en hoe krijg je de scholen in het voortgezet onderwijs zover dat ze een dergelijk programma aanbieden? In dit hoofdstuk staat de eerste vraag centraal, waarna de tweede vraag in het tweede hoofdstuk aan de orde komt.

De ervaring leert dat de ontwikkeling van een programma dat leerlingen in het voortgezet onderwijs tot verkeersveilig gedrag kan verleiden, niet eenvoudig is. Allereerst zitten deze leerlingen niet op nog meer verkeerseducatie te wachten, omdat zij denken in het basisonderwijs al genoeg over het verkeer te hebben geleerd. Vervolgens sluit verkeersgedrag als thema nauwelijks aan bij hun beleving. In de eerste jaren van het voortgezet onderwijs wordt hun houding ten aanzien van verkeersregels bovendien minder positief. Daarnaast is er sprake van een met de leeftijd toenemende groepsconformiteit. Wel is het zo dat deze kenmerken vanaf 16 jaar weer een kentering ten goede vertonen en dat meisjes minder negatief ten aanzien van verkeersregels staan en minder gevoelig voor groepsconformiteit zijn dan jongens (Woldringh en Katteler, 2002).

In dit hoofdstuk wordt de verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs in historisch perspectief geplaatst.¹ In paragraaf 1.2 worden allereerst enkele benaderingen uit het

1 Hierbij is dankbaar gebruik gemaakt van enkele teksten van Lauk Woltring. Hij is als gedragsdeskundige al langer betrokken bij de zoektocht naar nieuwe vormen van verkeerseducatie voor jongeren. Hij is initiatiefnemer van deze pilot en maakt deel uit van de commissie die het onderzoek begeleidt. Zie ook: www.laukwoltring.nl

verleden besproken. Paragraaf 1.3 laat vervolgens zien waarom en hoe de ROV's voor een nieuwe aanpak hebben gekozen. Ook wordt daar een korte beschrijving gegeven van de uitgangspunten van het programma 'Power of Control' dat in opdracht van de ROV's Gelderland en Utrecht wordt ontwikkeld en dat in het onderhavige onderzoek geëvalueerd zal worden. Paragraaf 1.4 geeft weer waar het programma in het schooljaar 2009-2010 bij wijze van pilot is uitgetoetst.

1.2 Enkele benaderingen uit het verleden

Kijken we naar de geschiedenis van de verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs dan kunnen daarbij verschillende benaderingen worden onderscheiden. In de eerste plaats zijn er benaderingen waarbij het accent gelegd wordt op het bijbrengen van kennis en het aanleren van cognitieve vaardigheden. Daarbij gaat het niet alleen om de verkeersregels zelf, maar ook om de toepassing ervan in de dagelijkse praktijk. Tot de cognitieve vaardigheden kunnen onder meer gevaarherkenning en perspectiefwisseling – het zich kunnen verplaatsen in de positie van andere verkeersdeelnemers – gerekend worden (Twisk, 1999; Woldring & Katteler, 2002). Benaderingen waarbij er een sterk accent gelegd wordt op kennis en cognitieve vaardigheden zijn gebaseerd op de veronderstelling dat menselijk gedrag sterk wordt bepaald door rationele overwegingen (Claassen & Kropman, 1995).

De op kennis en vaardigheden gerichte benadering blijkt in de praktijk nauwelijks te werken omdat menselijk gedrag in belangrijke mate wordt beïnvloed door emoties, ervaringen en gewoontes. Voor leerlingen in het voortgezet onderwijs geldt dat in versterkte mate, omdat er in de leeftijdsgroep van ongeveer 12 tot 16 jaar ingrijpende veranderingen plaatsvinden op sociaal-emotioneel terrein. In de puberteit zijn jongeren op zoek naar een eigen identiteit, wat tot uitdrukking komt in het zoeken naar grenzen van het eigen kunnen en van de tolerantie van de directe omgeving en van de maatschappij als geheel. Bij deze grensverkenning speelt de oriëntatie op leeftijdsgenoten een belangrijke rol. Stoer gedrag en het risico's durven nemen zijn belangrijke elementen in deze grensverkenning en verhoogt het aanzien onder de klasgenoten. In de sociale leertheorie wordt gesteld dat vooral gedrag van succesvolle anderen wordt overgenomen. Succesvolle anderen kunnen ook populaire klasgenoten zijn. Vanuit de behoefte aan zekerheid en veiligheid wordt dan gedrag overgenomen dat het minste risico heeft om te worden afgewezen (Claassen en Kropman, 1995).

In de tweede plaats zijn er benaderingen met een sterke nadruk op het waarschuwen voor de gevaren in het verkeer. Tot deze benaderingen kan ook het tonen van ongevallen en de gevolgen daarvan worden gerekend. Het accent ligt daarbij op een verandering van de attitudes in de veronderstelling dat die verandering zal doorwerken in het gedrag. Een variant daarvan is enkele jaren geleden door het ROV Zeeland uitge-

probeerde op enkele scholen voor voortgezet onderwijs in de provincie Zeeland. Voor de leerlingen in de 15 experimentele groepen werd een gastles verzorgd door een verkeersslachtoffer of een nabij familielid. De leerlingen gaven aan erg onder de indruk van de les te zijn, maar bij de nameting konden nauwelijks of geen effecten op hun attitudes of gedrag worden vastgesteld (Katteler & Woldringh, 2006).

De op afschrikking gerichte benadering blijkt in de praktijk soms een averechts effect te hebben. Dat kan zich uiten in recalcitrant gedrag – spanning juist opzoeken – of afwerend gedrag – “dat overkomt mij niet”. Ook een afstompend effect wordt soms gemeld (SWOV, 2008; Kok, Ruiter en Feenstra, 2008). Bij het in opdracht van ROV Zeeland uitgevoerde experiment met door slachtoffers verzorgde gastlessen werd als onbedoeld effect vastgesteld dat 6 procent van de leerlingen aangaf zich angstiger of onzekerder te voelen in het verkeer (Katteler en Woldringh, 2006).

De derde benadering die onderscheiden kan worden, is de scenariobenadering (DHV/AVV, 2003). Daarbij wordt gekozen voor een ander onderwijsconcept. Gesteld wordt “dat voorkennis van leerlingen van wezenlijk belang is en dat mensen hun eigen kennis opbouwen. De doelgroep heeft reeds een schat aan ervaringskennis en eigen strategieën. Deze zouden centraal moeten staan bij het aanbieden van verkeersonderwijs”. Deze benadering houdt in dat de verschillende aspecten van verkeersveiligheid aan bod komen aan de hand van concrete incidenten en situaties waarmee leerlingen dagelijks te maken krijgen in het verkeer. “Via de scenario’s kan een inhoudelijke doorsnede van verschillende verkeersdomeinen worden gemaakt”.

Bij de scenariomethode zijn kennis van en vaardigheden in het verkeer op zich niet onbelangrijk, maar in de lessen gaat het er vooral om dat met de leerlingen verschillende verkeerssituaties met hun eigen handelingen daarbij worden doorlopen in de verwachting dat hun verkeersgedrag daardoor zal verbeteren. Net als bij de cognitieve programma’s kunnen bij de scenariobenadering vraagtekens geplaatst worden bij de transfer van de getrainde scenario’s naar de dagelijkse verkeerspraktijk. Om deze transfer beter te kunnen realiseren hebben de ROV’s gekozen voor een nieuwe opzet waarbij aan de scenariobenadering een psychofysische component wordt toegevoegd. In de volgende paragraaf gaan we daar nader op in.

1.3 De keuze voor een nieuwe benadering

Voor deze psychofysische component werd contact gelegd met het Rots&Wapenprogramma. Dat is een al langer bestaand programma dat zich bedient “van een psychofysische invalshoek hetgeen wil zeggen dat, startend vanuit een fysieke invalshoek met veel fysieke oefening, mentale en sociale vaardigheden worden aangereikt en

verworven”.² Hoewel het programma een weerbaarheidstraining is, onderscheidt het zich van andere weerbaarheidstrainingen doordat het niet uitgaat van ‘vijanddenken’. “Mensen moeten leren zich onafhankelijk op te stellen (Rots) en eigen keuzes te maken, maar ook leren hoe met anderen samen te werken, spelen en leven (Water). Afhankelijk van de situatie zal voor een Rots- of Waterhouding moeten worden gekozen. Deze keuze is niet altijd makkelijk maar wordt eenvoudiger als je geconcentreerd bent en gegrond”.

Zelfbeheersing, zelfreflectie en zelfvertrouwen worden gezien als de bouwstenen van het programma. Er worden vier rode draden onderscheiden die in het programma met elkaar worden verbonden:

- 1 Het leren gronden (stevig en ontspannen staan), centreren (adem in de buik) en concentreren (het richten van de aandacht/focus);
- 2 De ontwikkeling van de psychofysieke driehoek: lichaamsbewustzijn, emotioneel bewustzijn, zelfbewustzijn;
- 3 De ontwikkeling van fysieke communicatievormen als basis voor de ontwikkeling van andere, meer verbaal georiënteerde vormen van communicatie;
- 4 Het Rots&Waterconcept. De harde, onwrikbare rotshouding versus de beweeglijke, verbindende waterhouding.

Het was de bedoeling van de ROV's in Gelderland en Utrecht om deze vorm van verkeerseducatie te gaan geven op scholen die al meededen aan het programma Rots en Water. Het zou daarbij gaan om een aanvullend lesprogramma van een aantal lessen dat het thema verkeersveiligheid en sociale veiligheid in openbaar vervoer, eventueel samen met andere thema's, koppelt aan een training waarbij jongeren worden aangesproken op hun eigen verantwoordelijkheid. Om de verkeerslessen te ontwikkelen is een trainster aangetrokken die ook advanced Rots & Water trainer is.

De praktijk bleek anders in elkaar te zitten. In zowel Utrecht als Gelderland bleken geen VO scholen te vinden die Rots&Water al geïntegreerd in hun onderwijsaanbod hadden.

Vanuit het Gadaku Instituut was een vereiste om met Rots&Water verder te gaan, dat de docenten een driedaagse training aan het instituut volgen. Scholen waren hiertoe veelal niet bereid, vanwege de tijdinvestering. De ROV's vonden dit ook een te zware voorwaarde.

Toen bleek dat samenwerking niet mogelijk was, heeft de projectgroep ervoor gekozen om zelf een programma te ontwikkelen, gebaseerd op weerbaarheid als vertrekpunt van sociale vaardigheden. Dit is een belangrijk principe uit het Rots- en Waterprogramma maar daarnaast zijn er ook andere elementen toegevoegd. Er is voor de

2 Het Rots en waterprogramma. Sociale Competentie Training. Ontwikkeld door Freerk Ykema. Gadaku Institute/ Rots en Water NL. Zie ook: www.rotsenwater.nl

naam 'Power of Control' gekozen: "Power hebben jongeren nodig om aan te geven wat ze wel en niet willen en waar hun grenzen liggen. Ze leren voor zichzelf opkomen en hun eigen mening uiten. Control zorgt ervoor dat ze greep houden op zichzelf en rekening houden met anderen. Control maakt dat ze niet impulsief reageren, maar weloverwogen keuzes maken waar ze zelf achter staan. Power en Control zorgen er samen voor dat een jongere zich evenwichtig kan ontwikkelen."

De filosofie achter het programma 'Power of Control' is dat stress en riskant gedrag een sterke fysieke component hebben. Wanneer leerlingen steviger in hun schoenen staan en zich meer thuis voelen in hun eigen lijf, kunnen zij ook gemakkelijker nadenken over hun gedrag en dat eventueel aanpassen. Om die reden wordt in het programma gewerkt vanuit de eigen lichamelijke beleving als diepere basis voor ontspanning, weerbaarheid en stressreductie. Hierbij worden velerlei emoties aan de orde gesteld. Met name gaat het daarbij om de vraag hoe je je daarvan gewaar wordt via de lichamelijke beleving en hoe je emoties leert hanteren.

De leerlingen leren in de lessen omgaan met prikkels vanuit de buitenwereld en vanuit zichzelf. Ook is er aandacht voor het beheersen van emoties, zowel in theorie als – door middel van de lichamelijke oefeningen – in de praktijk. Ervarend leren door middel van lichamelijke weerbaarheidsoefeningen, maar ook door (bal)spel en oefeningen met bijvoorbeeld een alcoholbril.

Aan deze opzet ligt een vijftal veronderstellingen ten grondslag:

1. Jongeren gaan door deze lessen verkeerssituaties beter waarnemen. Onder stress is er immers sprake van een meer nabije oriëntatie. Ontspanning en stressreductie kunnen ertoe leiden dat hun waarneming zich verbreedt en verdiept.
2. Jongeren nemen gevaarsignalen die het eigen lichaam geeft meer serieus;
3. Jongeren kunnen beter weerstand bieden aan de druk van de peergroep;
4. Jongeren kunnen gemakkelijker reflecteren over hun eigen gedrag, omdat de ontspanning juist die delen van de hersenen vrijmaakt, die bij, met name jongens, stress tot een lager reflectieniveau leiden;
5. Als gevolg daarvan zullen zij ook eerder geneigd zijn de nodige kennis op te zoeken en te integreren in hun gedrag.

1.4 Opzet van de pilot

Het lesprogramma 'Power of Control' is in het schooljaar 2009-2010 bij wijze van pilots uitgevoerd op een viertal scholen voor voortgezet onderwijs:

- een praktijkschool in Zutphen vanaf 11 september 2009
- een vmbo-school in Utrecht vanaf 26 oktober 2009
- een vmbo-school in Nijmegen vanaf 20 januari 2010
- een havo-vwo-school in Elburg vanaf 1 februari 2010

Het KpVV heeft het ITS gevraagd de voortgang van de pilots te evalueren. Bij deze evaluatie gaat het niet alleen om de ontvangst van het programma bij de leerlingen, maar ook om de vraag hoe een dergelijk programma bij andere scholen voor voortgezet onderwijs ingang zou kunnen vinden. Zoals gezegd wordt deze vraag in hoofdstuk 2 nader uitgewerkt. Daarbij komen ook op de opzet van deze evaluatie en de onderzoeksvragen die daarbij centraal staan, aan de orde.

Het gaat bij deze evaluatie nog niet om het vaststellen van effecten, maar om een procesevaluatie. Met deze procesevaluatie van deze pilots beoogt het KpVV meer inzicht te verwerven ten dienste van zowel de verdere doorontwikkeling en implementatie van dit project als van de verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs in haar algemeenheid.

2 Implementatie in het voortgezet onderwijs

2.1 Inleiding

Hoewel kinderen en jongeren relatief vaak slachtoffer zijn van een verkeersongeval, wordt er in het voortgezet onderwijs slechts in beperkte mate aandacht besteed aan verkeerseducatie. Uit onderzoek blijkt dat de meeste scholen voor voortgezet onderwijs wel in een of andere vorm aandacht besteden aan verkeerslessen, maar dat het gemiddeld op deze scholen om niet meer dan 10 lessen in drie schooljaren gaat (Levelt, 2000; Woldringh en Katteler, 2002).

Er zijn meerdere redenen waarom veel scholen aarzelen bij het opnemen van lessen verkeerseducatie in het onderwijsprogramma. De belangrijkste reden is dat het niet verplicht is. Anders dan in het basisonderwijs zijn er voor het voortgezet onderwijs geen kerndoelen geformuleerd met verkeer als inhoudelijk domein. Voor zover er sprake is van een relatie van deze kerndoelen met het verkeer, zijn deze kerndoelen opgenomen in verschillende vakken. Zij zijn derhalve niet opgenomen in het takenpakket van één categorie docenten. En ten slotte – zo zagen we al in het vorige hoofdstuk – zitten de leerlingen in deze leeftijdscategorieën niet op verkeerslessen te wachten. Het verzorgen van lessen op een terrein dat niet verplicht is en niet expliciet tot je takenpakket behoort en waarmee je het gros van de leerlingen niet kunt boeien, vergt van docenten een sterke motivatie en grote betrokkenheid. Daar komt bij dat er voor de docenten nauwelijks of geen materiaal beschikbaar is dat leerlingen van deze leeftijdscategorie aanspreekt. De ontwikkeling van een programma op basis van een ander onderwijsconcept zou derhalve in deze leemte kunnen voorzien.

De ontwikkeling van nieuwe uitgangspunten en onderwijsconcepten ten spijt blijft het moeilijk verkeerseducatie een plaats te geven in het voortgezet onderwijs, zo staat te lezen in een omvangrijke literatuurstudie die onlangs door KpVV is uitgebracht (DHV/KpVV, 2009). In paragraaf 2.2 worden de hoofdlijnen van deze literatuurstudie weergegeven.

De pilots van dit project zijn geëvalueerd met behulp van het in de literatuurstudie ontwikkelde implementatiemodel. Voor elke groep factoren zijn een of meer onderzoeksvragen geformuleerd die in de drie volgende paragrafen zijn uitgewerkt in vragen die de leidraad hebben gevormd in de gesprekken met de diverse categorieën betrokkenen. In paragraaf 2.3 zijn dat de kenmerken van het programma, in paragraaf 2.4 de taakomgeving van de docent en in paragraaf 2.5 de kenmerken van de implementatiestrategie. In paragraaf 2.6 wordt vervolgens ingegaan op de onderzoeksopzet

die bij deze evaluatie gehanteerd is. De verdere opzet van de rapportage wordt in paragraaf 2.7 uiteengezet.

2.2 Literatuurstudie KpVV

De literatuurstudie geeft een overzicht van de factoren en processen die een rol spelen bij de implementatie van verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs. De gevonden factoren zijn vervolgens ondergebracht in een implementatiemodel, zodat de onderlinge samenhang duidelijk wordt. Er worden drie (groepen van) factoren onderscheiden die op het implementatieproces van invloed zijn: het programma, de omgeving en de strategie.

Kenmerken van het educatieve programma

Verkeer als inhoudelijk domein biedt een beperkte basis voor de implementatie van educatieve programma's. Voor effectieve implementatie zijn programma's nodig die aansluiten op brede actuele thema's die dicht bij de beleving staan. De ontwikkeling van integrale programma's, gericht op een brede benadering van gezondheid, worden daarbij als het meest kansrijk beschouwd. Daarnaast zal een nieuw programma eerder worden overgenomen naarmate het meer voordelen oplevert voor docent en school, het beter uitvoerbaar is en eenvoudig en duidelijk omschreven, het meer ruimte geeft voor aanpassing aan specifieke situaties en aansluiting bij waarden en behoefte van de docent, en naarmate het effectiever is.

Tot de voordelen voor de docenten kan met name de ontvangst ervan bij de leerlingen gerekend worden. Enthousiaste en geïnteresseerde leerlingen hebben doorgaans een positief effect op het werkplezier van docenten. Het zowel op een geïntegreerde wijze voldoen aan de betreffende kerndoelen als aan de maatschappelijke opdracht kunnen als voordeel voor de school worden beschouwd.

Kenmerken van de taakomgeving van de docent

De (sociale) taakomgeving waarin docenten moeten werken, is een belangrijk aangrijpingspunt voor de implementatie van nieuwe educatieve programma's. Motivatie en betrokkenheid alleen zijn niet voldoende. Ook sociale ondersteuning en feedback van collega's kunnen tot de randvoorwaarden gerekend worden, maar minstens zo belangrijk is nog dat het verzorgen van deze lessen gedragen wordt door de schoolleiding en onderdeel uitmaakt van het schoolbeleid.

Dat houdt in dat ook voorzien moet zijn in de randvoorwaarden in de sfeer van geld, tijd en materiële voorzieningen. Daarbij kan gedacht worden aan samenwerking van de school met externe instanties, maar een intern netwerk dat voor collegiale ondersteuning zorgt, wordt als belangrijker beschouwd dan een extern netwerk.

Kenmerken van de implementatiestrategie

Het van bovenaf aanreiken van nieuwe educatieve programma's leidt niet vanzelf tot de implementatie ervan. Een implementatiestrategie kan worden ingezet om belemmerende of bevorderende factoren te beïnvloeden. Het gaat daarbij om concrete activiteiten, zoals het bezoeken van bijeenkomsten van docenten waarbij de voordelen van het nieuwe programma kunnen worden toegelicht en – in een latere fase – het trainen van docenten. Effectieve implementatie wordt omschreven als een kwestie van lange adem, maar wel op basis van een planmatige aanpak. Daarbij worden vier fasen onderscheiden, aangeduid met de termen bekendheid, adoptie, invoering en borging.

Zoals gezegd worden de drie (groepen van) factoren in de drie volgende paragrafen nader uitgewerkt. Dat heeft geleid tot een zestal blokken van onderzoeksvragen. Deze onderzoeksvragen – die zijn weergegeven in bijlage 1 – hebben als leidraad gefungeerd bij de gesprekken met de verschillende categorieën betrokkenen op de vier pilot-scholen.

2.3 Kenmerken van het educatieve programma

Eén van de conclusies uit de literatuurstudie was dat verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs beter ingepast kan worden in een breder programma, waarin allerlei actuele thema's aandacht krijgen. Integrale programma's, gericht op een brede benadering van gezondheid, worden als het meest kansrijk beschouwd. Omdat bij Power of Control de mogelijkheid bestaat om ook andere thema's aan bod te laten komen en daar ook ruimte voor wordt geboden, voldoet dit programma aan dit kenmerk. Dat betekent op zich nog niet dat daarmee ook aan een aantal randvoorwaarden voor effectiviteit wordt voldaan.

Een eerste randvoorwaarde voor effectiviteit is volgens de literatuurstudie dat het project door de docenten kan worden uitgevoerd en dat het in dit opzicht ook aan hun verwachtingen voldoet. Dat betekent enerzijds dat het helder omschreven is, maar anderzijds ook dat het ruimte laat voor eigen inbreng. Daaronder valt ook de vraag of het afgestemd kan worden op het niveau van de verschillende onderwijstypen. De eerste categorie onderzoeksvragen heeft derhalve zowel betrekking op de wijze van de uitvoering als op de uitvoerbaarheid van het project in de ogen van de docent. In deze pilot worden de lessen overigens nog gegeven door de externe docent die de lessen ook zelf heeft ontwikkeld.

Een tweede randvoorwaarde voor effectiviteit is dat de leerlingen door het project worden geboeid. Lessen die door leerlingen vervelend of nutteloos worden gevonden, hebben doorgaans weinig effect. Het gaat daarbij ook om de vraag of de leerlingen

van de verschillende onderwijstypen het project ook voldoende afgestemd vinden op hun eigen onderwijstype.

Dat een project door de leerlingen positief wordt gewaardeerd, hoeft nog niet te betekenen dat het de beoogde effecten teweegbrengt. Zoals gezegd kunnen de effecten als zodanig niet worden vastgesteld, maar de leerlingen kan wel worden gevraagd of ze bij zichzelf effecten waarnemen of verwachten ten aanzien van gedrag, houding en kennis, bijvoorbeeld in de zin van een groter zelfvertrouwen en een grotere zelfbeheersing. Deze vragen kunnen ook worden gesteld ten aanzien van het verkeersgedrag. Op basis van deze informatie vanuit het perspectief van de leerlingen kan een uitspraak worden gedaan over de koppeling ‘fysiek-mentaal’ zoals in Power of Control toegepast.

2.4 Kenmerken van de taakomgeving van de docent

De (sociale) taakomgeving van de docent is – zo werd in de literatuurstudie vastgesteld – een belangrijke voorwaarde voor de implementatie van nieuwe onderzoeksprogramma’s. Daarbij gaat het enerzijds om sociale ondersteuning en feedback van directe collega’s en anderzijds op de inbedding van het project in het schoolbeleid. Beide kenmerken hangen zowel samen met de structuur van de schoolorganisatie als met de cultuur van de school. Wat de structuur betreft gaat het vooral om de vraag of docenten ingedeeld zijn op basis van het vak dat zij geven (een vakgroepenstructuur) dan wel op basis de groep leerlingen die zij bedienen (kernteams). In dit laatste geval is samenwerking tussen docenten die verschillende vakken geven beter te organiseren omdat het dezelfde groep leerlingen betreft. Er moet dan echter wel sprake zijn van een op samenwerking gerichte schoolcultuur.

De structuur van een schoolorganisatie hangt voor een belangrijk deel samen met de visie van de school op onderwijs en het daarvan afgeleide schoolbeleid. Er kan daarbij een onderscheid gemaakt worden tussen meer traditionele en meer vernieuwingsgezinde scholen. Deze laatste categorie scholen richt zich doorgaans in sterkere mate op de behoefte van leerlingen en op de verwachtingen vanuit de samenleving ten aanzien van de school. Begrippen als maatschappelijke opdracht en externe verantwoording spelen hierbij een rol. In het laatste decennium zijn vooral vmbo-scholen en vmbo-afdelingen van brede scholengemeenschappen vernieuwd in die zin dat er een sterkere verbinding gelegd wordt tussen theorie en praktijk. Bij praktijkscholen is deze verbinding wezenlijk voor het onderwijs dat zij geven. Aangenomen mag worden dat het onderhavige project kansrijker is op een school die veel aandacht geeft aan de verbinding tussen theorie en praktijk en die daarnaast de maatschappelijke opdracht en de externe verantwoording hoog in het vaandel heeft staan. Van dergelij-

ke scholen mag ook verwacht worden dat zij een project als het onderhavige financieel ondersteunen en dat zij openstaan voor samenwerking met externe partijen.

2.5 Kenmerken van de implementatiestrategie

Op de vier scholen waarop de pilot wordt uitgevoerd, zijn de eerste fasen van de implementatiestrategie al doorlopen. De scholen zijn bekend met het project en hebben het als pilot geadopteerd. Deze scholen kunnen derhalve aangeven hoe zij daartoe zijn gekomen en wat de doorslag heeft gegeven bij de positieve beslissing om met het project in zee te gaan. Mogelijk kunnen zij ook aangeven hoe deze kennis ingezet kan worden om andere scholen over de streep te trekken.

De derde en vierde fase van het implementatieproces (invoering en borging) zijn op deze scholen nog niet gerealiseerd. Aangenomen mag worden dat deze fasen vooral zullen afhangen van het verloop van de pilots en daarom ook van de antwoorden die deze pilots leveren op de zes blokken onderzoeksvragen. Met name voor de opdrachtgever komt daar echter nog een overkoepelende vraag bij. Dat is de vraag of het aanbieden van verkeerseducatie in combinatie met andere thema's en vanuit één gemeenschappelijk visie een goede of misschien zelfs betere ingang biedt op scholen in het voortgezet onderwijs.

2.6 Opzet en uitvoering van het onderzoek

Omdat het onderzoek op de vier scholen grotendeels kon worden uitgevoerd zoals vooraf gepland, beschrijven we hier de feitelijke gang van zaken. In de beginfase van het project is een gesprek gehouden met de externe docent die voor deze lessen is ingehuurd. Daarbij is met name gesproken over wijze waarop de docent de lessen verwachtte te gaan invullen. Daarnaast zijn de vier scholen door de onderzoeker in de beginfase van de betreffende pilot – meestal bij de derde of vierde les – bezocht. Bij dat bezoek zijn de lessen zoveel mogelijk bijgewoond en zijn gesprekken gevoerd met leerlingen en hun mentoren die hen bij deze lessen begeleidden. De gesprekken met de hogere functionarissen van de school konden soms wel en soms niet op dezelfde dag worden ingepland. Wanneer dat niet mogelijk bleek is met hen kort daarna een telefonisch interview gehouden. Bij deze gesprekken konden alle onderzoeksvragen aan bod komen, uiteraard toegespitst op de positie van de geïnterviewde. Omdat deze gesprekken vooral in de beginfase van het project zijn gehouden, hadden zij vooral betrekking op de verwachtingen ten aanzien van het verdere verloop van het project.

Op basis van alle verzamelde informatie is per school een portret geschreven over alle belangrijke aspecten van het project en de wijze waarop het tot op dat moment verliep en werd gewaardeerd. Dit schoolportret is vervolgens aan de school voorgelegd.

Op de dag dat de laatste les van de pilot werd gegeven, zijn alle scholen opnieuw bezocht en heeft het hele onderzoeksproces zich herhaald. Ook nu zijn de lessen zoveel mogelijk bijgewoond en vonden er gesprekken plaats met alle betrokkenen. Ook hiervan zijn weer schoolportretten gemaakt die aan de school zijn voorgelegd. Er is gekozen voor twee bezoeken per school omdat de kijk op het verloop van en de waardering voor een dergelijk project in de tijd kan veranderen. Bij het tweede gesprek kon worden nagegaan in hoeverre eerder uitgesproken verwachtingen waren uitgekomen of juist niet.

2.7 Opzet van de rapportage

Gebruik makend van de schoolportretten wordt in de volgende drie hoofdstukken ingegaan op de drie groepen factoren die in de literatuurstudie van het KpVV worden onderscheiden. Achtereenvolgens zijn dat de evaluatie van het programma zelf (hoofdstuk 3), de inbedding van de lessen (hoofdstuk 4) en de strategie voor de verdere uitbouw van het programma op andere scholen (hoofdstuk 5). Ieder hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting. Het rapport beoogt bouwstenen aan te dragen voor de verdere doorontwikkeling en implementatie van het project. Omdat het een experimenteel programma is, ligt het accent op aanbevelingen voor de toekomst en niet op een wetenschappelijke verantwoording.

3 De evaluatie van het programma

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk concentreert de evaluatie zich op het programma zelf. De inhoud ervan en de opbouw van de lessen komen aan de orde in paragraaf 3.2. In paragraaf 3.3 richten we ons vervolgens op de beoordeling van het programma door de leerlingen en in paragraaf 3.4 op de beoordeling ervan door hun mentoren. Deze mentoren hebben de meeste lessen die in het kader van Power of Control gegeven zijn, bijgewoond. In paragraaf 3.5 volgt een nabespreking met de trainster die de lessen verzorgd heeft en in paragraaf 3.6 worden enkele conclusies getrokken over het verloop van de lessen zoals die zijn gegeven.

3.2 Inhoud en opbouw van de lessen

Om de nieuwe vorm van verkeerseducatie zo goed mogelijk aan te doen sluiten bij de wens van de scholen is ervoor gekozen de cursus op de werkvloer te ontwikkelen. Dat betekende dat de aangetrokken trainster het lesprogramma van week tot week in elkaar zou zetten, zodat ze zou kunnen voortbouwen op ervaringen in voorgaande lessen. Het was daardoor geen cursus die vooraf al helemaal vastlag, wat niet wegneemt dat de globale opzet ervan besproken is met de ROV's Gelderland en Utrecht. Volgens deze globale opzet zouden de eerste vijf lessen betrekking hebben op weerbaarheid in het algemeen en zou het vanaf de zesde les meer expliciet over verkeer en veiligheid gaan.

Het lesschema was in eerste instantie als volgt opgebouwd:

- Stevig staan. Ademhalingsoefeningen.
- Persoonlijk contact aangaan. Verschillen tussen jongens en meisjes.
- Grenzen trekken: territoriumoefeningen
- Lichaamstaal.
- De kracht van gedachten.
- Veilig en sociaal verkeersgedrag. Mascotte uitkiezen voor wat ieder wil leren in het verkeer.
- Hoe ga je om met verkeersregels? Grenzen accepteren & grenzen aangeven.
- Hoe neem je deel aan het verkeer als je in een groep bevindt? Laat je je verleiden tot risicogedrag? Kun je je losmaken van de groepsdruk?

- Hoe ga je om met ergernissen in het verkeer of het openbaar vervoer? Alcohol en drugs in het verkeer. Hoe kun je dreigende situaties laten de-escaleren?
- Rollenspelen rondom ergernissen en het bewaren van kalmte. Invloed van alcohol en drugs op je reactie en beoordelingsvermogen in het verkeer. Laten voelen hoe je 'onder invloed' anders functioneert.
- Veilige en onveilige plekken. Situaties kunnen inschatten en bedenken hoe je daarop kunt reageren. Vluchten, vechten, bevriezen.
- Openbaar vervoer. Positieve en negatieve ervaringen. Stoer gedrag. Oefeningen met respect en de-escalatie.
- Feestelijke afsluiting.

Afhankelijk van de wensen van de school, het aantal lessen dat gegeven is en het seizoen zijn er thema's aangepast of bijgekomen. Een duidelijk voorbeeld hiervan is vuurwerk in het verkeer.

De lessen hebben een sterk fysiek element in zich, maar voor een belangrijk deel gaat het om andere oefeningen. Om bij de leerlingen een evenwicht tussen 'power' en 'control' te bevorderen, wordt er vaak gewerkt met stootkussens. Zij moeten leren 'gecontroleerd' te stoten of te trappen. Ook leren zij 'stevig te staan' om hun zelfvertrouwen te vergroten. Om zelfbeheersing te bevorderen wordt er geoefend in het 'zonder af te gaan weglopen bij een conflict'.

De training voor jongens en meisjes gescheiden gegeven. "Dat is een bewuste keuze. Meisjes zijn meer talig dan jongens en op sommige thema's reageren ze ook anders. De meisjes willen meer vertellen, de jongens willen meer doen". Maar in beide groepen zijn de thema's en de lessen hetzelfde. Ook het doel is hetzelfde: "Leren voor jezelf op te komen, maar ook je zelf te beheersen. Niet in de slachtofferrol, maar ook niet in de daderrol te schieten".

Verder was het de opzet om de leerlingen na iedere les een lesbrief mee te geven, waarin de principes van de les zijn beschreven en waarin de leerlingen een opdracht krijgen voor huiswerk. Omdat het leerlingen uit zeer uiteenlopende onderwijstypen betreft, probeert de trainster de lesbrieven aan te passen aan het niveau van de leerlingen. "Dat is best moeilijk, ik ben bang dat ik voor de praktijkschool te kinderlijk schrijf. Daarom laat ik het soms lezen aan de mentoren". De lesbrieven zijn ook bedoeld om de ouders meer bij het project te betrekken. Daarnaast is het de bedoeling om het project tijdens ouderavonden te bespreken.

Tijdens de laatste les mogen de leerlingen proberen met hun blote vuist een plank doormidden te slaan. Omdat dit doorgaans alleen lukt wanneer de leerlingen goed geconcentreerd zijn, is een groot deel van de les gericht op het aanleren van de juiste slagtechniek en het opvoeren van de concentratie. Bij de slagpoging zitten de leerlin-

gen opgesteld in koppels van twee. De leerling die op dat moment niet aan de beurt is om te slaan, moet tijdens de voorbereiding met zijn of haar vuist voor tegendruk zorgen. Dat element heeft als doel de leerlingen te laten voelen dat samenwerking essentieel is om iets te bereiken. Het doorslaan van het plankje heeft als doel de leerlingen te laten voelen dat zij iets wat zij niet denken te kunnen, wel kunnen als ze zich maar goed concentreren. Leerlingen die bij de eerste poging falen, krijgen vervolgens herkansingen totdat het hen wel lukt. Het doorgeslagen plankje mogen zij als trofee mee naar huis nemen.

3.3 Beoordeling door de leerlingen

De vier deelnemende scholen zijn twee keer bezocht. Het eerste bezoek vond op drie van de vier scholen plaats bij de derde of vierde les. Op de praktijkschool – waar de lessen bij de start van het evaluatieonderzoek al enige tijd aan de gang waren – werd de school voor de eerste keer bezocht op de dag dat de achtste les werd gegeven. Het tweede bezoek vond op elk van de vier scholen plaats bij de laatste les, waarin de leerlingen mochten proberen een plankje door te slaan.

Op elk van de vier scholen is de pilot uitgevoerd bij twee groepen leerlingen. Op drie scholen was dat een jongensgroep en een meisjesgroep, die voor het gewone lesprogramma in twee parallelklassen zitten. Voor zowel de leerlingen als voor de mentoren betekent dit dat zij de helft van de leerlingen bij de Power of Control-lessen minder goed kennen. Op de andere school gaat het om twee jongensgroepen, die bij de overige lessen ook al bij elkaar in de groep zitten.

In de eerste subparagraaf worden de meningen van de leerlingen bij het eerste bezoek weergegeven, in de tweede subparagraaf die aan het einde van de pilot.

3.3.1 Het eerste bezoek

Op het moment van het eerste bezoek hadden de lessen in principe alleen nog betrekking op de basisprincipes van het programma, zodat het verkeer nog niet ter sprake was gebracht. Dat neemt niet weg dat de leerlingen wel was verteld dat verkeer later in het programma meer expliciet aan de orde zou komen. Bij de meisjesgroep op de havo/vwo-school ging het bij de bezochte vierde les al wel over het verkeer. Omdat de gymzaal voor hen bij de vijf eerste lessen niet beschikbaar was, werden de lessen klassikaal gegeven. Het vierde lesuur werd daarbij gevuld met een verkeersquiz.

In de gesprekken met de leerlingen bij het eerste bezoek aan de scholen hebben we in doorsnee meer negatieve geluiden opgevangen dan positieve. We beginnen daarom met een nadere analyse van de negatieve opmerkingen.

In de eerste plaats werden de lessen door veel leerlingen nogal *saai* gevonden. Dat oordeel baseren zij dan op de hoeveelheid tijd door de docent aan uitleg en instructie wordt besteed. Naarmate er in de les meer sprake was van fysieke elementen en actie wordt de les minder saai genoemd.

In de tweede plaats vinden veel leerlingen dat deze lessen *niet nodig* zijn. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen de lessen die meer op algemene sociale vaardigheden betrekking hebben en de lessen over verkeer. Bij de algemene sociale vaardigheden vinden nogal wat leerlingen dat deze lessen wellicht nodig zijn voor andere kinderen maar niet voor henzelf, want zelf hebben zij immers geen problemen. Dit gevoel lijkt sterker naarmate de leerlingen in een hoger onderwijstype zitten. Bij de vmbo-leerlingen in de derde klas hebben we vooral het argument gehoord, dat zij in lagere klassen al dergelijke lessen hebben gehad, zodat zij er niets nieuws meer van leren. De lessen die meer specifiek over verkeer gaan, worden door veel leerlingen niet nodig gevonden omdat zij op de basisschool al verkeersles hebben gehad en daarom voldoende weten. Dit argument lijkt bij jongens wat meer voor te komen dan bij meisjes en in de lagere onderwijstypen meer dan in de hogere.

In de derde plaats zien veel leerlingen *geen verband* tussen deze lessen en het verkeer. Sommigen denken zelfs dat het tegendeel wordt bereikt doordat de oefeningen agressie zouden opwekken. Dit type bezwaar hebben we overigens bij het eerste bezoek aan de scholen – toen verkeer in de meeste gevallen in de lessen nog niet expliciet aandacht had gekregen – vaker gehoord dan bij het bezoek bij de afsluiting van het project.

Vervolgens de minder talrijke positieve geluiden. Sommige kinderen vinden het wel belangrijk dat deze lessen gegeven worden. Opvallend is dat ze zich daarbij nog meer baseren op verwachtingen voor de toekomst, dan op huidige ervaringen. Tot nu toe bespeuren ze nog geen effecten, maar dat zou, zo zeggen deze kinderen, in de toekomst wel eens anders kunnen zijn. “Ik vind het wel te doen, misschien hebben we er op den duur wel wat aan”, is één van de reacties. Op een andere school verwacht een leerling al resultaat vanaf het moment dat het meer expliciet over verkeer zal gaan: “Eerst had ik totaal geen idee waar deze lessen voor nodig waren, maar verkeer is misschien wel handig, dat kun je wel goed gebruiken”. Een andere leerling ziet de voordelen overigens meer voor klasgenoten dan voor zichzelf: “Ik vind het tot nu toe niet echt nuttig, maar als het later over verkeer gaat is het misschien wel nuttig. Ik zie kinderen wel eens zonder remmen fietsen, dat zou ik nooit doen”.

Opvallend is vervolgens ook dat veel leerlingen zich in positieve zin uitlaten over de trainster, ook al vinden ze de lessen saai of niet nodig. Niet alleen zeggen zij er geen probleem mee te hebben dat de lessen gegeven worden door een externe docent, maar

sommigen zien daar ook voordelen van in. Die voordelen worden vooral gezien in de specifieke deskundigheid. Op één school vinden leerlingen ook dat zij bij een externe docent meer openlijk kunnen praten dan bij hun vaste docenten.

Het is niet eenvoudig een algemene verklaring te geven voor het feit dat sommige leerlingen positiever zijn dan anderen. Het lijkt erop dat de invloed van de groep een belangrijke factor is. Op dezelfde school zijn de leerlingen van de ene groep vaak positiever dan die van de andere groep. Omdat in het ene geval de meisjes positiever zijn en in het andere geval de jongens, lijkt het geslacht geen rol te spelen. Ook het onderwijstype maakt op zich weinig uit.

Wel lijkt het erop dat toevallige omstandigheden mee spelen, al zijn ook die niet doorslaggevend. Op twee scholen klagen de leerlingen erover dat hun les wordt gegeven op een tijdstip dat zij anders vrij zouden zijn. Weliswaar voelen zij zich benadeeld, maar dat betekent nog niet automatisch dat zij de lessen daarom ook saai en/of nutteloos vinden. Degenen die zich het meest benadeeld zouden moeten voelen – het allerlaatste lesuur – zijn soms minder negatief dan degenen die minder lang op school hoeven te blijven.

3.3.2 Het tweede bezoek

Zoals gezegd vond het tweede bezoek bij elk van de scholen plaats op de dag dat de laatste les werd gegeven. Voor de leerlingen was dit een speciale les, waarin zij mochten proberen met hun blote vuist een plankje door te slaan. Dat ging soms gepaard met een grote mate van spanning, met name bij de jongensgroep van de vmbo-school in Utrecht. Het lijkt erop dat de angst dat zij voor hun vrienden zouden afgaan, een aantal jongens te veel werd. Deze groep was bij de laatste les veel moeilijker in de hand te houden dan in de voorgaande lessen, zelfs nadat alle pogingen succesvol waren verlopen. Op de praktijkschool waar men een dergelijk effect ook zou kunnen verwachten, verliep de laatste les daarentegen opvallend rustig, zeker wanneer men daarbij bedenkt dat deze les met meer dan twintig leerlingen in een kleine ruimte gegeven moest worden. Op deze school verschilde de laatste les in twee opzichten van de laatste les op de drie andere scholen: zij werd vanwege organisatorische omstandigheden ruim vier maanden na de voorlaatste les gegeven en de jongens- en de meisjesgroep waren voor deze gelegenheid samengevoegd. Het zou te ver voeren om het positieve verloop hiermee in verband te brengen, maar het omgekeerde kan wel worden vastgesteld: een lange tussenpoos en het samenvoegen van de jongens- en de meisjesgroep hoeven niet per se slecht uit te werken.

Bij het tweede bezoek waren veel leerlingen positiever over de lessen dan bij het eerste bezoek. Een verklaring daarvoor zou kunnen zijn, dat dit oordeel vertekend werd door de laatste les, want op drie van de vier scholen vond het gesprek met de leerlingen direct na afloop van deze les plaats. Veel leerlingen vonden de laatste les immers het leukste van allemaal. Maar op één school – de vmbo-school in Utrecht – vond het gesprek met de leerlingen al voor de les plaats, en ook deze leerlingen waren opvallend positief. De vraag is dan waarom deze leerlingen op het eind van de lessen positiever – of zo men wil minder negatief – reageerden dan in de beginfase.

In de beginfase – zo zagen we in de vorige subparagraaf – vonden veel leerlingen de lessen nogal *saai*. Dat kwam volgens hen met name door het feit dat de docent te veel tijd aan uitleg en instructie besteedde. Bij het tweede bezoek vonden veel leerlingen de lessen leuker geworden, omdat er volgens hen minder werd gepraat. Opvallend is echter dat zij – wanneer gevraagd werd door welke onderdelen het leuker werd – wat de fysieke onderdelen betreft niet verder kwamen dan het noemen van de les met de alcoholbril en de laatste les met het plankje. Het lijkt erop dat sommige leerlingen de lessen ook leuker zijn gaan vinden omdat ze een stem kregen bij het bepalen van de onderwerpen, en dan gaat het soms ook om ‘praatonderwerpen’, zoals de lover boys die in de meisjesgroepen soms spontaan op de agenda werden gezet.

Dat brengt ons bij de tweede reden waarom veel leerlingen de lessen in de beginfase nogal negatief bejegenden: zij vonden de lessen *niet nodig*, enerzijds omdat ze zelf geen problemen zouden hebben, anderzijds omdat zij er niets leerden wat ze al niet eerder gehad zouden hebben. Bij het tweede bezoek zijn er leerlingen die de relevantie van de lessen wel zijn gaan inzien. Dat geldt met name voor enkele jongens op de havo/vwo-school. “Zelfvertrouwen had ik al genoeg, maar ik vind wel dat het je concentreren en focussen goed werkt, dat heb ik er wel van geleerd”. Dat was nog voordat de kranten aandacht gingen besteden aan het focusgeheim van het Nederlands elftal tijdens het wereldkampioenschap voetbal. Andere jongens van dezelfde groep wijzen op een gegroeid zelfvertrouwen en een betere zelfbeheersing. Het zijn evenwel de leerlingen van de lagere opleidingen die spontaan met een idee komen om hetzelfde te bereiken met naar hun mening leukere lessen. Een meisjes van de praktijkschool brengt naar voren dat yogalessen een groter effect op zelfbeheersing hebben dan al dat gepraat. Ook twee jongens van de vmbo-school in Utrecht wijzen op Oosterse technieken. “Ik weet wel hoe je jezelf kunt beheersen, dat heb ik geleerd op Thai-boksen. Bij Thai-boksen ga je ook sparren en dan hou je je vanzelf in”. En de ander: “Bij vechtsporten leer je jezelf te verdedigen en de ander zonder pijn op de grond te leggen.”

Het derde kritiekpunt in de beginfase luidde dat ze *geen verband* zagen tussen deze lessen en het verkeer, nog afgezien van het feit dat de meeste leerlingen verkeerslessen niet meer nodig vinden, omdat ze die op de basisschool al genoeg gehad zouden

hebben. Sommige leerlingen brachten toen zelfs naar voren dat met deze lessen het tegendeel bereikt zou worden, doordat de oefening juist agressie zouden opwekken. Dit laatste argument hebben we bij het tweede bezoek aan de scholen nauwelijks nog gehoord. Integendeel, er zijn nu leerlingen die het verband wel zien en zelfs een positief effect zien op hun verkeersgedrag. Bij de vmbo-leerlingen zijn we dit vaker tegengekomen dan bij de havo/vwo-leerlingen. Een leerling op de vmbo-school in Nijmegen: “Ik kan die link met het verkeer wel leggen, zelfbeheersing en agressie en zo, maar ik vind dat die link in de lessen nog vaker gelegd zou moeten worden. Dingen die voorkomen in het verkeer”. En een ander: “Ik zit ook wel eens op een scooter, en dan denk ik wel eens ‘je moet heel erg oppassen in wat je doet. Daar kan ik nog wel wat voor leren’ ”. Op deze school gaat het om derdejaarsleerlingen, maar ook bij jongere leerlingen op de vmbo-school in Utrecht vernamen we soortgelijke geluiden. “Op de basisschool heb ik ook al verkeersexamen gedaan, maar toen dacht ik, ‘wat kan me eigenlijk nog gebeuren’. Maar toen ik dit gehad had, wist ik wat er allemaal kan gebeuren”. Op de vraag of ze zich nu ook beter aan de verkeersregels houden, kwam het antwoord: “Eerst negeerde ik alle stoplichten, nu niet zo veel meer. Soms nog wel als ik haast heb, maar ik let wel beter op”.

Op basis van deze informatie vanuit het perspectief van de leerlingen kunnen we stellen dat de koppeling ‘fysiek-mentaal’ zoals in Power of Control toegepast bij sommige leerlingen lijkt te werken. Dat wil echter nog niet zeggen dat het hierbij om blijvende effecten gaat. Eén van de leerlingen van de leerlingen van de vmbo-school in Nijmegen is daar duidelijk over: “Als je aangeschoten bent, denk je niet meer aan school”. Een van de havo/vwo-leerlingen denkt dat er voor een blijvend effect meer lessen nodig zijn: “Om hier later aan terug te denken, had dit vaker moeten gebeuren, het was maar één keer per week en dan vielen er soms ook nog lessen uit”.

Zoals bij het eerste bezoek niet alle leerlingen negatief waren, zo waren bij het tweede bezoek lang niet alle leerlingen positief. Sommigen waren nog net zo negatief als in het begin. Dat was met name het geval bij de meisjesgroep van de havo/vwo-school. Het algehele gevoel was dat ze er niets nieuws hadden geleerd. “Ik vond het echt zonde van de tijd, de meeste dingen die we geleerd hebben, wisten we al lang”. Eén van de meisjes geeft aan dat het doorslaan van het plankje, haar wel gesterkt had in haar zelfvertrouwen, maar bij alle andere lessen dacht je: “Dat wist ik al of dat hoef ik helemaal niet te weten”. Het negatieve oordeel hangt voor een deel samen met het feit dat de les gegeven wordt in het achtste uur op een tijdstip dat ze anders vrij geweest zouden zijn. Maar dat is volgens deze meisjes niet doorslaggevend. “Het was dan wel minder erg, maar nog wel even saai”. Opvallend is dat verschillende meisjes aangeven al eerder dergelijke lessen te hebben gehad, ofwel op de basisschool ofwel privé. Ze zeggen ook dat ze nauwelijks gemerkt hebben dat deze lessen met verkeer

te maken hebben, maar ook al was dat wel het geval geweest dan zou dat niet tot een ander oordeel hebben geleid.

Op de andere scholen ging het meer om individuele leerlingen die op het eind aangeven nog even negatief te oordelen als in het begin. Alle argumenten die eerder al zijn genoemd, komen dan terug. De lessen zijn saai, je leert er niets nieuws en aan verkeersles hebben we al helemaal geen behoefte, laat staan dat deze lessen zouden kunnen bijdragen aan een beter gedrag in het verkeer. Na trots enkele staaltjes van roekeloos rijgedrag gemeld te hebben, besluit een leerling van de vmbo-school in Nijmegen: “Ik heb geen flauw idee hoe mijn gedrag nog kan veranderen, in ieder geval niet door deze lessen”.

3.4 Beoordeling door de mentoren

Terwijl er in de beoordelingen van de leerlingen grote variaties zitten – niet alleen binnen dezelfde groep, maar ook tussen de beginfase en het eind van het project – zijn de mentoren heel eensgezind. Op één na hebben ze zich overwegend in positieve zin geuit, zowel bij het eerste als bij het tweede bezoek. Omdat er geen duidelijke verschillen waren tussen de twee gespreksmomenten, behandelen we deze in dezelfde paragraaf.

Daarbij beginnen we met de mentor van de jongensgroep op de praktijkschool. Hij twijfelt eraan of deze lessen geschikt zijn voor leerlingen van een praktijkschool, ook al is hij positief over de docent. Bij het eerste bezoek uit hij zijn twijfel of deze leerlingen de bedoeling van de lessen wel begrijpen. “Ze zouden meer in de ‘control’ moeten denken dan in de ‘power’, maar dat doen ze niet. Omdat ze in de les zo agressief bezig mogen zijn, denken ze dat dit de bedoeling is, dat ze zich moeten verdedigen tegen een agressieve automobilist”. Bij het tweede bezoek is zijn mening nog steeds hetzelfde: “Deze kinderen hebben absoluut niet door wat die link is. Ze snappen absoluut niet dat de bedoeling ervan is je aan de sociale druk te ontworstelen, bijvoorbeeld als anderen door rood rijden. Dat zou veel beter uitgelegd moeten worden”. Tot zijn verbazing moet hij vaststellen dat de leerlingen na ruim vier maanden zonder les, zich meer kunnen herinneren dan hij verwacht had. “Ik vond deze lessen erg langdradig, omdat dezelfde dingen steeds maar worden herhaald. Achteraf denk ik dat die herhaling voor deze leerlingen misschien toch wel goed is geweest”.

Zoals gezegd zijn de overige mentoren overwegend positief. Dat geldt ook voor de mentor van de meisjesgroep op de praktijkschool. “Er is een groot verschil tussen de kinderen. Sommigen zijn heel timide, voor hen is het juist goed dat ze een trap tegen een stootkussen leren geven, daar worden ze weerbaarder van. Anderen hebben dat helemaal niet nodig, maar het is een kwestie van evenwicht vinden. Die moeten zich leren beheersen”. Bij het tweede bezoek is haar positieve oordeel ongewijzigd. “Ik

vind het voor deze kinderen juist nuttig, omdat ze vaak boos zijn. Elementen van de training probeer ik ook in mijn eigen lessen toe te passen”.

Ook de mentor van de meisjesgroep op de havo/vwo-school laat zich bij beide bezoeken in positieve bewoordingen uit. De leerlingen van haar groep bleken – zo konden we in de vorige paragraaf vaststellen – juist heel negatief, enerzijds omdat ze de lessen maar saai vinden, anderzijds omdat ze zeggen er niets van op te steken. Bij het eerste bezoek stelt zij: “Het is goed om kinderen van deze leeftijd zich te laten realiseren, waar ze mee bezig zijn, en weerbaarheid is goed in elke situatie”. Bij het tweede bezoek wordt die opvatting – hoewel de mentor weet dat de leerlingen er anders over denken – herhaald. “Het zijn hier geen randstadskinderen, maar ik denk zeker dat ze er iets aan hebben”. Haar collega van de jongensgroep is dezelfde opvatting toegedaan.

Ook de mentoren van beide vmbo-scholen zijn niet onder de indruk van de negatieve reacties van een deel van de leerlingen op deze lessen. Leerlingen vinden andere lessen ook wel eens saai of overbodig, terwijl ze toch goed meedoen en ook geen kritiek hebben op de docent. Bij het eerste bezoek uiten de mentoren vooral positieve verwachtingen ten aanzien van de lessen. Bij het tweede bezoek geven ze te kennen daarin niet teleurgesteld te zijn.

Een mentor op de vmbo-school in Utrecht: “Ik merk in mijn lessen dat ze er iets van hebben geleerd. Een van de kinderen hoorde ik zeggen: ‘je moet focussen’. Dat had hij goed onthouden, dan zijn toch dingen die ze automatisch hebben opgepakt en op het goeie moment kunnen benoemen en gebruiken”. En de andere mentor: “Ik denk dat vooral de middengroep er veel aan heeft gehad, de rustige jongens die wat meer pit hebben gekregen en de onrustige die wat meer geleerd hebben zich zelf te beheersen. Maar de uiteinden, aan de ene kant de hele timide kinderen en aan de andere kant de kinderen die zich nooit kunnen beheersen, schieten met deze lessen, denk ik, niet zoveel op”.

Een van de mentoren van de vmbo-school in Nijmegen komt tot een soortgelijke conclusie: “De klas is ook als groep gegroeid. De lessen zijn vooral goed voor leerlingen die minder op de voorgrond treden. Ze kunnen nu meer waardering krijgen van andere leerlingen dan wanneer ze gewoon in de klas zitten”. De mentor van de andere groep op deze school pleit wel voor kleinere groepen. “Dan kun je hun energie beter in de hand houden, en verloopt de les minder chaotisch”.

Opvallend is dat de mentoren bij de beoordeling van de lessen uit zichzelf nauwelijks of geen verbanden leggen met de opbrengsten voor de verkeersveiligheid. Op de vmbo-school in Utrecht wordt deze link bij het eerste bezoek nog wel gelegd. “Ik verwacht niet dat we straks twee klassen hebben die zich keurig in het verkeer gedragen. Alles wat ze meepikken, is bij deze kinderen meegenomen. Maar als je ziet hoe ze door rood rijden, zijn deze lessen echt wel nodig. De lessen op de basisschool hebben niet echt geholpen”. Bij het tweede bezoek is de conclusie: “Ik vind het ver-

band tussen de stootkussens en de verkeersveiligheid ook niet zo helder, maar ze heeft wel steeds geprobeerd deze link te leggen”.

3.5 Nabespreking met de trainster

Zoals ook al uit de voorgaande paragrafen duidelijk werd kon de oorspronkelijke opzet niet altijd worden gerealiseerd.³ Op de havo-vwo-school kon voor de meisjesgroep bij de eerste vijf lessen geen gebruik gemaakt worden van de gymzaal, waardoor het programma moest worden aangepast en er geen ruimte was voor fysieke oefeningen. Op de praktijkschool kon de laatste les pas geruime tijd na de voorlaatste les worden ingeroosterd, nadat ook daarvoor al lessen waren uitgevallen. Op de beide vmbo-scholen konden niet de geplande 14 lessen worden gegeven.

De opzet om leerlingen een lesbriev mee te geven met een huiswerkopdracht is alleen op de praktijkschool en de vmbo-school in Utrecht gerealiseerd. Op de vmbo-school in Nijmegen is daar op aanraden van de school van afgezien. De school had er geen vertrouwen in dat de leerlingen de lesbrieven zouden lezen, laat staan dat zij huiswerk zouden maken. Op de havo-vwo-school is van de lesbrieven afgezien omdat de school er voor haar leerlingen geen meerwaarde in zag. De opzet om ouders via een ouderavond bij het project te betrekken, is nog niet succesvol gebleken. Alleen op de praktijkschool bleek het mogelijk om tijdens een ouderavond aandacht aan het project te besteden, maar ook daar bleef het bij een eenmalige gebeurtenis. Van de ouders zijn geen signalen ontvangen dat zij behoefte hadden aan verdere informatie.

Dat de oorspronkelijke opzet niet altijd gerealiseerd kon worden, betekent volgens de trainster niet dat de pilots niet geslaagd zijn. “Lesbrieven zijn maar een middel naast andere middelen. Het is ook niet erg als scholen de lessen op verschillende manieren willen invullen en verschillende onderdelen gebruiken. De samenwerking met de scholen is steeds heel goed geweest. Als het resultaat er maar is, is de wijze waarop van minder belang. Bovendien is het maar de vraag of een pilot kan mislukken. Kinderen met weerstand tegen de training kunnen een hulp zijn om het programma verder te ontwikkelen.”

Dat er resultaten zijn, wordt door de trainster niet betwijfeld, maar die resultaten zijn vrijwel niet te meten. “Kinderen laten merken dat ze zich meer weerbaar voelen en beter kunnen focussen. Als kinderen naar hun eigen gedrag leren kijken, is dat al pure winst. En soms komen kinderen er pas jaren later achter dat de training hen geholpen

3 Deze paragraaf is deels gebaseerd op een telefonisch interview kort na afloop van de pilot en deels op een nabespreking enkele maanden later. Aan deze nabespreking is ook deelgenomen door Jessica van Hees en Ildiko Joo namens de ROV's Gelderland en Utrecht. Verder was Marian Schouten aanwezig, die van de ROV's de opdracht heeft gekregen de lesbrieven en handleidingen voor de leraren te redigeren.

heeft, daarom is het zo moeilijk meetbaar. Er zijn een heleboel cadeautjes, waardoor je merkt dat het aanslaat.”

De trainster beschouwt de weerbaarheidstraining als de basis van ‘Power of Control’ en als een goede mogelijkheid om het tekort aan vaardigheden te verminderen. “Op het moment dat je stevig in je schoenen staat zul je minder snel laten verleiden tot risicovol gedrag. Als je je kunt focussen, kun je ook meer signalen oppikken uit je omgeving. De missie is niet geslaagd wanneer alle leerlingen de training hebben gevolgd, maar wanneer je een aantal leerlingen zo sterk kunt maken dat ze de groepsdruk kunnen weerstaan.”

De lessen zijn nog slechts voor een deel op schrift gesteld, wat betekent dat er nog veel moet gebeuren voordat de leraren van de scholen ze zelf kunnen gaan verzorgen. Daarbij gaat het niet alleen om praktische aanwijzingen en ideeën waaruit gekozen kan worden, maar ook om een visie op kinderen. “Lastig gedrag van kinderen beschouw ik als een onvermogen om weerbaar te zijn. Het gaat dan om een tekort aan vaardigheden, dat is een andere invalshoek. Bij pubers is het vermogen om risico’s in te schatten nog niet volledig ontwikkeld. Ze fietsen ook niet met drieën naast elkaar omdat ze geen respect zouden hebben voor andere verkeersdeelnemers, maar omdat ze zo met elkaar bezig zijn. Dat zou ik voor de leraren ook willen verhelderen.”

De vraag wat leraren nodig hebben voordat ze de training zelf kunnen gaan geven, laat zich in zijn algemeenheid moeilijk beantwoorden. Daarvoor zijn de onderlinge verschillen te groot. Sommigen hebben er feeling voor, of hebben al een verwante opleiding gevolgd, anderen hebben die basis niet. “Maar om de kwaliteit van de training te kunnen bewaken, zul je een certificering moeten instellen.” Dat is echter geen garantie. “Wanneer een school ervoor kiest deze lessen te laten verzorgen door niet-gecertificeerde leraren, is dat haar eigen verantwoordelijkheid. Ik kan alleen een programma aanreiken, maar voor de uitvoering ben ik niet verantwoordelijk.”

3.6 Samenvattende conclusies

Voor deze pilot was er nog geen uitgewerkt lesprogramma beschikbaar. De trainster heeft met haar opdrachtgevers afgesproken dat de lessen van de grond af aan ontwikkeld zouden worden en dat van week tot week bekeken zou worden hoe het programma het beste zou kunnen worden ingevuld. Wel was er steeds sprake van een basisstramien: pas vanaf de zesde les werd er expliciet aandacht besteed aan het thema verkeer. In de eerste vijf lessen lag het accent op het aanleren van basisprincipes van sociale weerbaarheid, vertrouwen en zelfbeheersing. Op één van de scholen

moest bij de meisjesgroep van dit basisstramien worden afgeweken, omdat de gymzaal toen nog niet beschikbaar was. Op andere scholen zijn enkele lessen uitgevallen.

Vrijwel alle leerlingen hadden bij het eerste bezoek nog veel weerstanden tegen deze lessen. Op twee van de vier scholen zouden deze weerstanden voor een deel kunnen samenhangen met de voor hen ongelukkige tijdstippen waarop de lessen werden gegeven, maar dat is zeker niet de enige verklaring. Bijna alle leerlingen vonden de lessen in het begin – ondanks alle fysieke elementen – saai en ze zagen er het nut niet van in. Bij het tweede bezoek tijdens de laatste les bleek het oordeel in een aantal groepen zich in positieve zin ontwikkeld te hebben. In andere groepen had een dergelijke kentering zich daarentegen niet voltrokken.

Dat een aantal leerlingen bij het tweede bezoek een positiever oordeel heeft dan bij het eerste bezoek schrijven zijzelf vooral toe aan het feit dat er door de trainster in de latere lessen minder werd gepraat dan in de eerste lessen. Met name in de lagere onderwijstypen zijn de meeste leerlingen niet erg gemotiveerd om te luisteren naar uitleg. Toch kan hieruit nog niet de conclusie getrokken worden dat er minder uitleg moet worden gegeven, want als we kijken naar het door de leerlingen gemelde effect van de lessen dan blijkt die uitleg wel degelijk een rol te spelen, met name in de lagere onderwijstypen. Opvallend is dat we met name in de lagere onderwijstypen leerlingen hebben gesproken die aangeven iets van de lessen geleerd te hebben, zowel wat weerbaarheid en zelfvertrouwen betreft als – zij het in mindere mate – wat het verkeer betreft. Met alleen fysieke oefeningen – dus zonder uitleg – zouden die effecten vermoedelijk niet gerealiseerd zijn.

Daarnaast waren leerlingen bij het tweede bezoek ook positiever over de lessen omdat zij steeds meer in de gelegenheid waren gesteld eigen onderwerpen aan te dragen. Dat dit onderwerpen waren waarover tijdens de les gepraat wordt, wordt dan blijkbaar niet meer als bezwaar ervaren.

Behalve door een deel van de leerlingen zelf, worden er ook positieve ontwikkelingen gemeld door nagenoeg alle mentoren die de lessen hebben bijgewoond. Dat is zelfs het geval wanneer zij zelf weten dat hun leerlingen een minder positief oordeel hebben. Overigens lijken de door de mentoren signaleerde positieve ontwikkelingen meer betrekking te hebben op zaken als zelfvertrouwen, weerbaarheid en zelfbeheersing dan op zaken die met de verkeersdeelname te maken hebben. Zoals gezegd hebben enkele leerlingen wel aangegeven dat zij op het gebied van verkeer iets hebben geleerd, ook al zijn ze er niet zeker van dat deze effecten stand zullen houden.

Bij de nabesprekingen met de trainster werd duidelijk dat de oorspronkelijke opzet om aan alle lessen een op het onderwijstype afgestemde lesbrief te koppelen, niet op alle scholen gerealiseerd kon worden omdat enkele scholen daar geen heil in zagen. Ook de opzet om ouders via een ouderavond bij het project te betrekken, bleek vrijwel niet realiseerbaar. Op het verloop van de pilots hebben deze feiten echter weinig

invloed gehad. De trainster geeft aan vele positieve signalen te hebben ontvangen van zowel leerlingen als mentoren. Weerstanden bij de training kunnen gebruikt worden bij de verdere ontwikkeling.

De lessen zijn echter nog maar in beperkte mate op schrift gesteld, wat betekent dat ze voorlopig nog niet door de eigen docenten gegeven kunnen worden. De vraag wat de eigen docenten nodig hebben om die lessen wel te kunnen geven, is in zijn algemeenheid moeilijk te beantwoorden, maar een voor ieder verplichte training met een afsluitende certificering is wel noodzakelijk om de kwaliteit te kunnen bewaken. Dat neemt niet weg dat ze scholen zelf uiteindelijk verantwoordelijk zijn voor de wijze waarop zij met het programma gaan werken.

4 De inbedding van de lessen in het schoolprogramma

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de inbedding van de lessen in het totale schoolprogramma. Uit de in hoofdstuk 1 en 2 beschreven literatuurstudie kan worden opgemaakt dat zowel de ondersteuning en feedback van directe collega's als de inbedding van het project in het schoolbeleid van belang zijn voor een succesvolle invoering. Bij de onderhavige pilot worden de lessen evenwel nog niet verzorgd door medewerkers van de school zelf maar door een externe docent. Dat betekent dat niet alle vragen die uit de literatuurstudie voortvloeien in deze pilot-fase al relevant zijn. De taakomgeving van een externe docent die slechts gedurende een korte periode op school is, verschilt immers wezenlijk van die van de vaste docenten.

Om zicht te krijgen op de taakomgeving van de externe docent kan het ook nuttig zijn om te weten hoe het project bij de school is binnengekomen. Voor de antwoorden op die vraag verwijzen we naar paragraaf 2 van hoofdstuk 5, waarin de implementatiestrategie wordt besproken. In paragraaf 2 van dit hoofdstuk laten we allereerst zien op grond van welke argumenten de groepen voor deelname zijn geselecteerd. Daarna wordt in paragraaf 4.3 aandacht besteed aan het draagvlak van het project binnen de school en in paragraaf 4.4 aan eventuele verbindingen die er gelegd worden met verwante vakken. De mogelijkheden voor een vervolg worden behandeld in paragraaf 4.5. De conclusies ten aanzien van de inbedding van de lessen staan in paragraaf 4.6.

4.2 De selectie van de groepen leerlingen

Nadat het contact met de school is gelegd en de school in principe belangstelling heeft getoond, komt de vraag aan de orde welke groepen leerlingen eraan mee gaan doen. Daarbij stond vooraf vast dat het gezien de beschikbaarheid van de trainster per school om maximaal twee groepen zou kunnen gaan. Welke groepen dat zijn wordt afgesproken in het teamoverleg van de docenten van de afdeling die benaderd is. Zeker op de grote scholen staat de directie daar volledig buiten.

Bij de selectie van de groepen worden verschillende argumenten gehanteerd. Op de kleinste school – de vmbo-school in Utrecht die maar twee leerjaren met elk twee groepen telt – valt de keuze op de eerstejaarsgroepen, omdat verwacht wordt dat deze leerlingen het meest baat van deze lessen zouden kunnen hebben. Op de andere scho-

len kon gekozen worden uit meer groepen per leerjaar. Dan krijgen meer pragmatische argumenten de overhand. In de eerste plaats wordt door de teamleider gevraagd wie van de mentoren er iets voor voelt om zijn of haar leerlingen mee te laten doen. Omdat het rooster van het schooljaar al vastligt, moet daarbij ook worden nagegaan of er voor deze groepen aansluitende uren gevonden kunnen worden op de dag dat de docent beschikbaar is. Dat kan soms tot problemen leiden. Op de vmbo-school in Nijmegen bleek de mentor die zich had aangemeld, vrij te zijn op de dag dat de lessen in het rooster konden worden ingepland. Dat de lessen voor deze groep toch konden doorgaan, kwam omdat een collega – zelf geen mentor van een groep – bereid was om de begeleiding over te nemen.

Het feit dat niet alle groepen van hetzelfde leerjaar met de pilot meedoen, kan een negatieve invloed hebben op de motivatie van de leerlingen. Dat is met name zo – en op twee scholen was het geval – wanneer de Power-lessen voor het gevoel van de leerlingen op het eind van de dag als extra lessen aan het rooster worden toegevoegd. Zij voelen zich dan dubbel benadeeld, niet alleen vanwege het feit dat ze langer op school moeten blijven, maar ook nog omdat ze lessen moeten bijwonen die door leerlingen van andere klassen niet gevolgd hoeven te worden.

4.3 Het draagvlak voor het project binnen de school

Dat de randvoorwaarden in het eerste jaar niet op alle scholen optimaal waren, zegt op zich nog niets over het draagvlak voor het project binnen de school. Zeker op de havo/vwo-school wordt er zowel door de teamleider als door de beide mentoren op gewezen dat het dit schooljaar helaas niet anders kon.

Voor het draagvlak binnen de school is vooral van belang in hoeverre het project ondersteund gaat worden door de mentoren van de andere groepen en de docenten van de betreffende afdeling. Deze andere mentoren en docenten hebben we in het kader van dit onderzoek niet kunnen spreken. De informatie is derhalve afkomstig uit de gesprekken met de mentoren van de pilot-groepen en de overige gesprekspartners. Op de vmbo-school in Utrecht hebben alle docenten meegedaan aan een proefles. Volgens onze gesprekspartners vonden zij het allemaal heel leuk en stonden zij erachter dat deze lessen in het schoolprogramma worden opgenomen.

Op de vmbo-school in Nijmegen is voor de docenten van het derde jaar een gastles verzorgd in het kader van de introductieweek aan het begin van het schooljaar. Volgens onze informanten heeft de betrokkenheid van deze docenten daarna geen vervolg meer gekregen. Zelfs binnen het kernteam van de twee deelnemende groepen staat de pilot nooit op de agenda. Ook informeel wordt er zelden over gesproken en de geplande evaluatie na afloop is erbij ingeschoten.

Ook op de havo/vwo-school is een proefles verzorgd voor de docenten van de onderbouw. Er hebben ongeveer 20 docenten aan meegedaan. De teamleider is optimistisch over het draagvlak binnen het team. Ook de trainster, die de lessen verzorgd heeft, meldt dat zij gaandeweg de pilot steeds meer werd aangesproken door andere docenten van de school.

Op de praktijkschool zijn de overige docenten volgens onze informanten vermoedelijk wel op de hoogte van de pilot, maar daar is het vooralsnog bij gebleven. Er wordt volgens de begeleidende mentoren alleen informeel over gesproken, maar zij verwachten wel dat er draagvlak is om door te gaan. Ook de directeur gaat ervan uit dat er voldoende draagvlak is om door te gaan.

4.4 Verbindingen met andere lessen

Een van de vragen die voor deze pilot van belang zijn, luidt in hoeverre er verbanden worden gelegd met andere lessen die op school al worden gegeven, zoals lessen in sociale vaardigheid, leefstijl en lichamelijke opvoeding. Het antwoord op die vraag kan kort zijn: er worden nog weinig verbanden gelegd, maar men ziet wel mogelijkheden om dat in de toekomst wel te gaan doen.

Dat er formeel nog nauwelijks of geen verbanden zijn, komt door het pilot-karakter van de lessen en het feit dat ze gegeven worden door een externe docent en dan bovendien alleen nog maar gedurende een klein deel van het jaar. Op de praktijkschool kan desondanks van een formele verbinding gesproken worden, omdat de Power-lessen gecombineerd zijn met een mentorles, waarbij de scheiding van jongens en meisjes ook in de mentorles gehandhaafd bleef. De mentorles voor de jongens ging aan de Power-les vooraf, die voor de meisjes was direct daarna gepland. Met name in de meisjesgroep is regelmatig verder gepraat over onderwerpen die in de Power-les aan de orde waren geweest. Op de vmbo-school in Utrecht worden ook mentorlessen gegeven – men spreekt hier van steunlessen –, maar deze waren niet altijd aan de Power-les gekoppeld. Alleen als leerlingen zich bij de Power-lessen hadden misdragen, werd daar in de steunlessen op teruggekomen. Op de twee andere scholen waren de Power-lessen ingeroosterd op de tijdstippen dat er mentorlessen of lessen culturele vorming waren ingepland. Van een verbinding kon derhalve geen sprake zijn. Daar kwam bij dat deze lessen al vaak uitvielen, zodat de Power-lessen voor het gevoel van de leerlingen extra lessen waren.

In enkele gevallen waarin de mentoren zelf verwante lessen verzorgen, kan wel van een informele verbinding worden gesproken. Zo geeft een van de mentoren op de vmbo-school in Utrecht ook gymlessen, terwijl een van de mentoren op de havo/vwo-school de sociale vaardigheidstraining van de school verzorgt. Bij deze training gaat het echter slechts om enkele leerlingen en bovendien zijn die van andere klassen dan de leerlingen die de Power-training volgen.

Verskillende geïnterviewden zien echter wel mogelijkheden om in de toekomst verbindingen met andere vakken tot stand te brengen. In dit opzicht worden de meeste mogelijkheden genoemd op de vmbo-school in Utrecht. Hoewel verkeerseducatie nog geen deel uitmaakt van het lesprogramma, ziet men goede mogelijkheden om deze training aan te laten sluiten bij het pestproject. In het begin van het schooljaar wordt daar een hele week aan besteed. Ook het idee om andere thema's met deze training te verbinden, ondervindt hier brede ondersteuning. "Het omgaan met geld komt nu bij 'mens en maatschappij' aan de orde, dat zou ook aan deze lessen gekoppeld kunnen worden. En bij 'mens en natuur' komen leerlingen van het ROC op onze school om over bepaalde thema's te praten, bijvoorbeeld over verslaving. In de eerste klas zou je dat mooi iedere week kunnen doen, dan komt er meer lijn in. En als je het van begin af aan doet, denken ze dat het er gewoon bij hoort. Het zou ook mooi kunnen aansluiten bij de lessen in leerlingenbemiddeling die ze in de eerste en tweede klas krijgen".

Ook op de vmbo-school in Nijmegen wordt geprobeerd verbindingen te leggen tussen vakken. De school besteedt al heel veel aandacht aan een veilig leerklimaat. In de onderbouw wordt voor dit thema tijd vrijgemaakt binnen het leergebied 'mens en maatschappij'. Daarnaast organiseert de school nog aparte dagen over het thema 'omgaan met agressie'. "Dat doen we door gastdocenten uit te nodigen, bijvoorbeeld een conducteur van NS of een ex-gedetineerde. Dat spreekt de leerlingen veel meer aan dan wanneer zij hetzelfde verhaal van onze eigen docenten horen. Deze lessen worden ook op elkaar afgestemd, het is een geïntegreerd geheel". Wanneer besloten wordt ook in het volgende jaar door te gaan met de pilot, zal dat zeker in onderlinge samenhang met andere lessen gebeuren. "Het is wel belangrijk dat zo'n programma in onderlinge samenhang wordt aangeboden. Bij losse plukjes zien de kinderen door de bomen het bos niet meer. Het op zoek gaan naar samenhang spreekt mij erg aan".

Op de praktijkschool wordt er aan gedacht om de Power-lessen breder in te voeren in plaats van de lessen 'leefstijl'. Over die lessen is de school niet erg tevreden. De mentor van de meisjesgroep zou daarvoor graag een uitgewerkte methode willen hebben. "Ik zou een methode voor twee jaar willen hebben, iedere week, op de manier van Power en in plaats van leefstijl. Daar kunnen dan alle thema's onder vallen, zoals seksualiteit, omgaan met geld, omgaan met kritiek, nee durven zeggen. Zoals het nu gaat, 14 lessen is te kort".

4.5 De mogelijkheden voor een vervolg

Uit de voorgaande paragrafen kan worden opgemaakt dat de ervaringen met de pilot over het algemeen zo positief zijn dat de scholen graag door willen gaan met de Power-lessen en deze ook willen verbreden. De mogelijkheden voor een vervolg hangen

evenwel niet alleen af van de ervaringen die in het eerste jaar zijn opgedaan. Op de school waar de kansen gezien de ervaringen en de voornemens van de bij het project betrokken medewerkers heel goed leken – de vmbo-school in Utrecht – zijn ze in werkelijkheid heel onzeker. Dat komt omdat de school met ingang van het nieuwe schooljaar fuseert met een andere vmbo-school. Bij de twee bezoeken aan de school in respectievelijk november 2009 en februari 2010 leken de kansen op een vervolg nog gunstig, ook al waren de plannen voor de fusie ook toen al definitief. Op die momenten zagen de medewerkers evenwel nog goede kansen, omdat men wist dat bij de fusiepartner dezelfde ideeën leefden. “De school waarmee we fuseren, heeft Rots en Water al gedaan. Gezien hun basishouding denk ik dat ze dit ook wel willen. Burgerschap staat centraal in de visie van beide scholen”, aldus de locatieleider van de school. Naarmate de fusieplannen verder werden uitgewerkt, werd duidelijk dat op de fusieschool wordt gewerkt met het programma ‘De Vreedzame School’ van Eduniek. Dit programma is oorspronkelijk voor het basisonderwijs ontwikkeld, maar sinds kort ook beschikbaar gekomen voor het voortgezet onderwijs. De kans bestaat dat elementen van het Power-project worden ingebouwd, maar het is vooralsnog de vraag of dat onder verantwoordelijkheid van ROV Utrecht kan gebeuren.

Op de drie scholen in Gelderland zijn er wel mogelijkheden voor een vervolg. Hoewel er op elk van de scholen vermoedelijk wel eigen docenten bereid zijn de lessen na verloop van tijd over te nemen, zal dat in het volgend schooljaar nog niet het geval zijn. Dat komt niet alleen omdat de training die zij daarvoor zouden moeten krijgen, nog niet gereed is, maar ook omdat het programma zelf in het komende schooljaar nog verder ontwikkeld moet worden. Er zijn dan twee trainers beschikbaar, zodat er meer groepen aan mee kunnen doen, wanneer de scholen dat willen.

4.6 Samenvattende conclusies

Van een inbedding van de Power-lessen in het schoolprogramma is het afgelopen schooljaar nog vrijwel geen sprake geweest. Niet alleen is de keuze van de groepen leerlingen bij de vier pilot-scholen meer bepaald door pragmatische dan door inhoudelijke overwegingen, maar ook van een draagvlak binnen de scholen kan vooralsnog nauwelijks worden gesproken. Dat komt niet omdat de vaste docenten zich tegen de invoering van een dergelijk programma gekeerd zouden hebben, maar veel meer omdat zij daarvan vrijwel niet op de hoogte zijn. In de teamvergadering lijkt het onderwerp zelden op de agenda te staan, laat staan dat er op dit niveau sprake is geweest van een evaluatie van de pilot.

Dat er van inbedding in het schoolprogramma nog geen sprake is, is overigens wel te verklaren. Het gaat immers om lessen die buiten het vaste programma om gedurende

een klein deel van het schooljaar worden gegeven door een docent van buiten. De slechte inbedding hoeft derhalve nog niet te betekenen dat de kansen op een bredere invoering gering zijn.

Op grond van de mening van de meeste geïnterviewden zijn die kansen er juist wel. Door een fusie met een andere school is dat echter nog heel onzeker op de school waar de randvoorwaarden naar verhouding gunstig waren. Maar op de drie andere scholen wordt er positief geoordeeld over de voortzetting van de pilot in het komende schooljaar. De geïnterviewden zien daarbij zowel mogelijkheden om dan meer verbindingen te gaan leggen met andere lessen als mogelijkheden om meer groepen leerlingen bij de pilot te betrekken. Bovendien wordt verwacht dat de overige docenten zich meer voor het project zullen gaan interesseren.

De oorspronkelijke opzet dat de lessen reeds in het komende schooljaar gegeven zouden worden door docenten van de eigen school, wordt echter niet gerealiseerd. Dat komt niet alleen omdat de training die zij daarvoor zouden moeten krijgen, nog niet gereed is, maar ook omdat het programma zelf in het komende schooljaar nog verder ontwikkeld moet worden.

5 Lessen voor de implementatiestrategie

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke conclusies er op basis van deze pilot getrokken kunnen worden ten aanzien van de mogelijkheden om dit programma ook op andere scholen ingang te doen vinden. In paragraaf 5.2 wordt allereerst beschreven hoe de vier pilot-scholen met het project in contact zijn gekomen. Paragraaf 5.3 behandelt de antwoorden op de vraag welke lessen daaruit volgens de geïnterviewden getrokken kunnen worden voor de benadering van andere scholen. In paragraaf 5.4 volgt nog een samenvatting van de belangrijkste conclusies.

5.2 Introductie van het project op de scholen

De introductie van het Power-project is op elk van de vier deelnemende scholen op een andere wijze verlopen, hetgeen betekent dat er geen sprake is van een vast stramien. Twee vragen zijn hierbij van belang: bij wie lag het initiatief – bij de school dan wel bij de aanbieder van het programma – en wat is de functie van de persoon met wie op de school het eerste contact is gelegd?

Ten aanzien van de vraag of het initiatief bij de school dan wel bij de aanbieder lag, is geen eenduidig antwoord te geven. We kunnen de vier scholen wel rangschikken naar de mate waarin er bij de school zelf sprake was van een behoefte aan dergelijke lessen. Het duidelijkst lijkt dat het geval bij de vmbo-school in Utrecht, die zichzelf had aangemeld voor een cursus Rots & Water. Omdat de beschikbare subsidiemiddelen waren uitgeput, kon deze cursus evenwel geen doorgang vinden. Het ROV Utrecht – dat van deze afwijzing op de hoogte was – heeft de school toen benaderd voor deze pilot, waarbij werd aangegeven dat deze van dezelfde gedachte zou uitgaan als Rots & Water. Omdat het precies aansloot bij wat de school al wilde, maar er geen geld voor had, kwam dit aanbod als geroepen.

Een vergelijkbare start zien we bij de vmbo-school in Nijmegen, zij het dat de behoefte bij de school hier niet bestond uit een serie lessen, maar uit één les tijdens de introductieweek aan het begin van het derde leerjaar. Deze behoefte bracht de school via internet in contact met ROV-Gelderland. Na afloop van de introductieles werd de school door het ROV gevraagd aan de pilot deel te nemen.

De praktijkschool is met ROV Gelderland in contact gekomen op advies van een ambulant begeleider die het project via persoonlijke contacten kende. Omdat zij dacht

dat een dergelijke training voor deze leerlingen nuttig zou kunnen zijn, heeft zij de directeur voorgesteld met het ROV een gesprek aan te gaan. Dat gesprek heeft toen tot deelname aan de pilot geleid.

De havo/vwo-school is voor zover onze informatie reikt de enige pilot-school die door het ROV benaderd is zonder dat er vooraf een aanwijzing bestond dat de school behoefte had aan dergelijke lessen. Het contact is bij deze school in eerste instantie gelegd met de teamleider van de onderbouw. Bij de vmbo-school in Nijmegen is het eerste contact tot stand gekomen via de algemeen begeleider van de school. Bij beide scholen gaat het om grote scholengemeenschappen waarop de algemeen directeur en zelfs de locatiedirecteur doorgaans nauwelijks of niet betrokken zijn bij zulke initiatieven. De twee andere pilotscholen zijn veel kleiner van omvang. Op deze scholen is de (locatie)directeur redelijk op de hoogte of zelfs direct betrokken bij het eerste contact. Maar ook dan wordt het onderhouden van het contact overgelaten aan een van de medewerkers. Op de praktijkschool was dat een medewerkster die net terugkwam van zwangerschapsverlof en om die reden nog geen eigen mentorgroep had. Op de vmbo-school in Utrecht was dat een van de docenten.

5.3 Adviezen voor het benaderen van nieuwe scholen

Bij twee van de vier scholen is het project binnengekomen nadat er bij het ROV een signaal was ontvangen dat een school mogelijk belangstelling zou hebben (Utrecht) dan wel op zoek was naar een verkeerskundig aanbod in het kader van een introductieweek voor de nieuwe leerlingen (Nijmegen). Daaruit kan worden afgeleid dat er scholen zijn, die het verkeersgedrag van hun leerlingen als een probleem zien en op zoek zijn naar hulp om daar iets aan te doen. Een professioneel ingerichte goed toegankelijke website kan derhalve voor de ROV's heel nuttig zijn. Wel is het van belang op de website duidelijk aan te geven dat de Power-lessen breder van inhoud zijn dan alleen verkeerseducatie en dat allerlei thema's met deze lessen kunnen worden verbonden. Er zijn vermoedelijk nauwelijks of geen scholen die zitten te wachten op een louter op verkeerseducatie gericht aanbod. Een van de mentoren: "Ik heb het idee dat veel scholen moeite hebben met het aankleden van de lessen sociale vaardigheid. Als je een programma hebt, waarbij je als leraar wekelijks kunt zien wat je moet doen, dan zou dat wel eens heel goed kunnen vallen".

Zo lang de lessen niet zijn uitgewerkt in een lessenspakket, heeft het weinig zin alle scholen aan te schrijven. Volgens een van de directeuren is de enige manier om bij een school binnen te komen, het maken van een afspraak. "Mailtjes of brieven helpen niet. Maar je moet natuurlijk wel iets te bieden hebben, wanneer je een afspraak wilt maken". En een van de mentoren: "Je moet echt met een heel programma komen. En laten zien dat het anders is dan wat er al is. Bij deze training is het fysieke het vernieuwende. Bij 'leefstijl' doen we dat niet".

Vervolgens komt de vraag aan de orde met wie de afspraak het beste gemaakt kan worden. Op kleine scholen kan dat de directeur zijn, maar op grotere scholen is de directeur niet de meest aangewezen persoon. De teamleider van de havo/vwo-school geeft aan dat wanneer men op andere scholen met het project binnen wil komen, het beste dezelfde weg worden bewandeld als op deze school is gebeurd. “Teamleiders zijn de beste ingang. Dan gaat het om de inhoud. Directies staan daar vaak ver van af en daar blijft ook wel eens wat liggen”.

Zowel voor kleine als voor grote scholen geldt evenwel dat nieuwe programma’s nooit van bovenaf worden opgedrongen. De coördinator van een van de scholen: “Het heeft geen zin dit programma van bovenaf te droppen. Als het team er niet achter staat, maakt het geen enkele kans, ook al wil de directeur het nog zo graag. Bij ons paste het precies bij allerlei zaken waar we toch al mee bezig waren”. En de directeur van een andere school: “Het Power-project is hier binnengekomen omdat het aansloot bij wat de school zelf al wilde gaan doen. Ik zou ze adviseren eerst eens goed te gaan kijken en luistern, waar scholen mee bezig zijn. En wat ze dan nog aan toegevoegde waarde kunnen bieden”.

Om het team mee te krijgen, kan een proefles uitkomst bieden: “De locatieleider en ik zagen het beide wel zitten, maar we aarzelden omdat de docenten het toch al zo druk hebben. Toen dachten we: laten we eerst een training doen met het team, dan zien we wel hoe ze erin staan. Nou, ze waren laaiend enthousiast”. De directeur is het daar mee eens. “Het is heel belangrijk dat er lessen klaar zijn die bij wijze van introductie direct aan het team gepresenteerd kunnen worden. Ze zien dan wat het inhoudt. Dat is veel beter dan wanneer ik het moet vertellen”.

5.4 Samenvattende conclusies

Het project is op de vier deelnemende scholen op verschillende manieren binnengekomen. In meer of mindere mate speelde het toeval daarbij een rol, zoals op de school die ermee in contact is gebracht door een ambulante begeleider van de school. Ook de adviezen die door de gesprekspartners zijn gegeven om op andere scholen ingang te krijgen zijn niet bepaald eensluidend. Toch kunnen er enkele voorzichtige conclusies worden getrokken.

In de eerste plaats kan een professioneel ingerichte website voor sommige scholen aanleiding geven om contact te zoeken met het ROV in de betreffende provincie. Wanneer de op website bovendien wordt vermeld dat de lessen breder van opzet zijn dan alleen verkeerseducatie, kan dat de interesse van de scholen vergroten.

In het willekeurig aanschrijven van scholen wordt weinig heil gezien zo lang er geen uitgewerkt lessenprogramma beschikbaar is. Het is derhalve verstandig op dit moment nog niet veel energie te besteden aan het vinden van nieuwe scholen. De meeste

scholen zitten niet te wachten op een programma dat nog verder ontwikkeld moet worden.

Bij grote scholen – en dat zijn de meeste – kunnen de contacten vervolgens beter niet worden gelegd met directeuren en andere hoger geplaatsten. De beste ingang wordt gevormd door teamleiders, maar ook zij zijn weinig geneigd met iets nieuws te beginnen wanneer zij erover twifelen of hun initiatief steun ondervindt bij de docenten.

Dat het op dit moment weinig zin heeft veel tijd en energie te besteden aan het vinden van nieuwe scholen, neemt niet weg dat het nu al wel nuttig kan zijn een bestand bij te houden van mogelijk interessante scholen of afdelingen op basis van informatie die verkregen is uit toevallige contacten. Dat kunnen scholen of afdelingen zijn waarvan men weet dat ze vernieuwingsgezind zijn, maar ook individuele docenten kunnen in een dergelijk bestand worden opgenomen.

Literatuur

- Claassen, A. & Kropman, J. (1995). *Verkenningen tussen theorie en praktijk. Over de bijdrage van de sociale wetenschappen aan de beleidspraktijk op het gebied van mobiliteit*. Nijmegen: ITS.
- DHV/ AVV (2003). *Duurzaam veilig en verkeerseducatie Onderwijs met behulp van de scenariobenadering*. Amersfoort: DHV Milieu en Infrastructuur BV.
- DHV/ KpVV (2009). *Implementatie van verkeers- en gezondheidseducatie in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Kennisplatform Verkeer en Vervoer.
- Katteler, Herman & Woldring, Clara (2006). *Het effect van confronterende verkeerseducatie op jongeren. Impact van relaas door verkeersslachtoffers op houding en gedrag van Zeeuwse scholieren*. Nijmegen: ITS.
- Levelt, P.B.M. (2000). *Aanbod van verkeerseducatie in de basisvorming*. Leidschendam: SWOV.
- Neeskens, J, Pouwels, B. & Kropman, J. (1998). *Verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs in Limburg. Evaluatie van de huidige situatie en aanbeveling voor de toekomst*. Nijmegen: ITS.
- Regionale en provinciale organen voor de verkeersveiligheid (2002). *Naar een succesvolle invoering van permanente verkeerseducatie*.
- Twisk, D.A.M. (1999). *Elementaire leerdoelen voor verkeerseducatie in het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: SWOV.
- Woldringh, Clara & Katteler, Herman (2002). *Kennis, houding en gedrag t.a.v. verkeersveiligheid bij leerlingen in de basisvorming*. Nijmegen: ITS.

Bijlage 1 - Uitwerking van de onderzoeksvragen

Vragenblok 1

- *Hoe wordt het project door de externe docent uitgevoerd. Is er aandacht voor de filosofie van dit programma?*
- *Hoe worden de lessen opgebouwd?*
- *Zijn er vooraf doelen geformuleerd? Zo ja, welke?*
- *Vindt de externe docent het project bruikbaar voor deze categorie leerlingen?*
- *Welke aanpassingen heeft de externe docent eventueel aangebracht en waarom?*
- *Welke overwegingen hebben bij de docent(en) van de school een rol gespeeld bij het meedoen, bijvoorbeeld is er bewust een keuze gemaakt voor een meer lichamelijke manier van kennis/vaardigheden bijbrengen?*
- *Zijn er door de docent(en) van de school vooraf doelen geformuleerd? Zo ja, welke?*
- *Hoe worden de lessen door de docenten van de school gewaardeerd?*
- *Heeft c.q. brengt het project in hun ogen de effecten waarop zij hadden gehoopt?*
- *Zijn er nog verbeteringen mogelijk en zo ja, welke?*
- *Zien de docenten zichzelf deze training geven en wat hebben ze daarvoor nodig?*

Vragenblok 2

- *Hoe wordt het project als zodanig door leerlingen – van verschillende onderwijstypen – gewaardeerd?*
- *Zowel wat betreft het lesplezier als wat betreft de effecten die het project bij hen al dan niet teweegbrengt?*
- *Hebben de oefeningen ook gevolgen voor hoe je je voelt, word je er bijvoorbeeld rustiger van of juist het tegendeel?*
- *Werkt dat door buiten de lessen? Het gaat daarbij om houding en gedrag (zelfbeheersing enz.), zowel in het algemeen als ten aanzien van het zich opstellen in het verkeer in het bijzonder.*
- *Wat zou een docent die de lessen bij een andere groep zou geven, anders kunnen doen om het nog betere lessen te laten zijn?*

Vragenblok 3

- *In wat voor schoolstructuur wordt het project uitgevoerd, dat wil zeggen hoe zijn docententeams samengesteld?*
- *Hoe ziet de school haar maatschappelijke opdracht en wat is de onderwijsvisie van de school?*
- *In welke mate ligt de verantwoordelijkheid voor de inhoud van lessen bij de afzonderlijke docent dan wel bij een team van docenten? Zijn de docenten die bij deze lessen zijn betrokken, volwaardige leden van het team?*
- *Hoe worden de lessen ingeroosterd, bijvoorbeeld in mentoruren of juist anders?*
- *Heeft de school het project aangehaakt bij een thema dat op school reeds bestond?*
- *Worden er verbindingen gelegd met bijvoorbeeld sociale vaardigheden, leefstijl of lichamelijke opvoeding?*

Vragenblok 4

- *In hoeverre kan dit programma steun genereren binnen het schoolbeleid?*
- *En past het binnen de maatschappelijke opdracht?*
- *Hoe staat het met de ouders, worden zij geïnformeerd? In hoeverre krijgt de school reacties van ouders op het programma?*
- *In welke mate wordt het project ondersteund en gedragen door het management van de school?*

Vragenblok 5

- *Hoe kwam het programma bij de school binnen en wat is er daarna gebeurd (bijvoorbeeld toedeling aan docent)?*
- *Hoe heeft de besluitvorming daarover plaatsgevonden?*
- *Welke lering kan daaruit worden getrokken voor het benaderen en overtuigen van andere scholen?*

Vragenblok 6

- *Hoe zijn de kansen op deze school om het type lessen zoals in dit project uitgeprobeerd blijvend een plaats te geven?*
- *Welke lering kan daaruit getrokken worden voor een bredere invoering van een dergelijk geïntegreerd lessenspakket binnen de verschillende typen voortgezet onderwijs?*
- *Hoe kunnen we andere scholen het beste benaderen om hen voor dit programma te interesseren?*
- *Met welke partijen kan eventueel nog worden samengewerkt om het programma inhoudelijk een bredere basis te geven?*