

Verder met de onderbouw

> HANDBOEK ONDERBOUWONTWIKKELING <

Inhoudsopgave

Inleiding

Vooraf

1

Concept: inleiding op het cluster Concept

Visie en reflectie
Leerdoelen
Verantwoording

2

Leerproces: inleiding op het cluster Leerproces

Inhoud - samenhang
Inhoud - doorlopende leerlijnen
Inhoud - omgaan met verschillen
Leeractiviteiten en leraarsrollen

3

Voorwaarden: inleiding op het cluster Voorwaarden

Communicatie en organisatie
Leeromgeving
Leermiddelen
Toetsing

Bijlage 1: Instrumentenoverzicht

Bijlage 2: Verwijzingen naar online instrumenten

Bijlage 3: Werkvormen

Inleiding

Op 1 januari 2005 is Onderbouw-VO gestart met de opdracht die het project van het ministerie van onderwijs had meegekregen: informeren van scholen over de nieuwe wetgeving voor de onderbouw, scholen stimuleren om de ruimte die deze wetgeving biedt te gebruiken en vervolgens te monitoren of, in welke mate scholen dat ook doen. Gedurende de projectperiode hebben de medewerkers van Onderbouw-VO veel contacten gehad met scholen en zijn zij veelvuldig in gesprek geweest met docenten, team- en schoolleiders.

Uit al die contacten is duidelijk geworden dat scholen behoefte hebben aan ondersteunend materiaal om ontwikkelingen in gang te zetten en/of te houden. Docenten, team- en schoolleiders geven aan het op prijs te stellen als ze niet steeds zelf het wiel hoeven uit te vinden. Naar ons idee zou dat ook niet hoeven. Er is geleidelijk aan een behoorlijke hoeveelheid aan instrumenten en hulpmiddelen voor scholen om aan de slag te kunnen, met welk onderwerp dan ook. Het probleem is echter dat veel van dat materiaal 'verborgen' zit in de scholen zelf, in de instellingen die scholen begeleiden en ondersteunen en uiteraard ook gewoon in de hoofden van mensen die met onderwijsontwikkeling bezig zijn.

Met de publicatie *Verder met de onderbouw* hebben we een poging willen doen die verborgen schatten zichtbaar te maken. De landelijke pedagogische instellingen (APS, CPS en KPC Groep) en de SLO zijn met enthousiasme ingegaan op ons verzoek om de instrumenten, die zij in verschillende door de overheid gesubsidieerde projecten hebben ontwikkeld, aan te leveren en te bundelen tot één geheel; een handboek voor de ontwikkeling van de onderbouw. Zonder uitzondering gaat het daarbij om instrumenten die zij in en met scholen hebben ontwikkeld.

Daarmee voldoen de instrumenten ook aan één van de criteria die we er vooraf aan hebben gesteld: ze hebben zich in de praktijk bewezen. Andere criteria die we hebben gesteld zijn dat deze instrumenten kunnen worden ingezet in scholen (soms behoorlijk) van elkaar verschillen, dat de instrumenten niet al te omvangrijk zijn en dat er geen externe begeleiding noodzakelijk is, al kan een school daar uiteraard altijd toe besluiten.

Verder met de onderbouw is als volgt opgebouwd:

- Na deze inleiding volgt een tekst *Vooraf*, waarin we uiteenzetten en verantwoorden hoe we tot een indeling van dit handboek zijn gekomen.
- Vervolgens volgen er drie delen met steeds weer een gelijke indeling; een inleidende tekst en vervolgens een aantal instrumenten, ingedeeld per 'draad'. De drie delen gaan over:
 - Het concept
 - Het leerproces
 - De voorwaarden
- Tot slot hebben we nog een pagina opgenomen met verwijzingen naar online instrumenten en een bijlage met verschillende werkvormen, die bruikbaar kunnen zijn bij de inzet van de instrumenten.

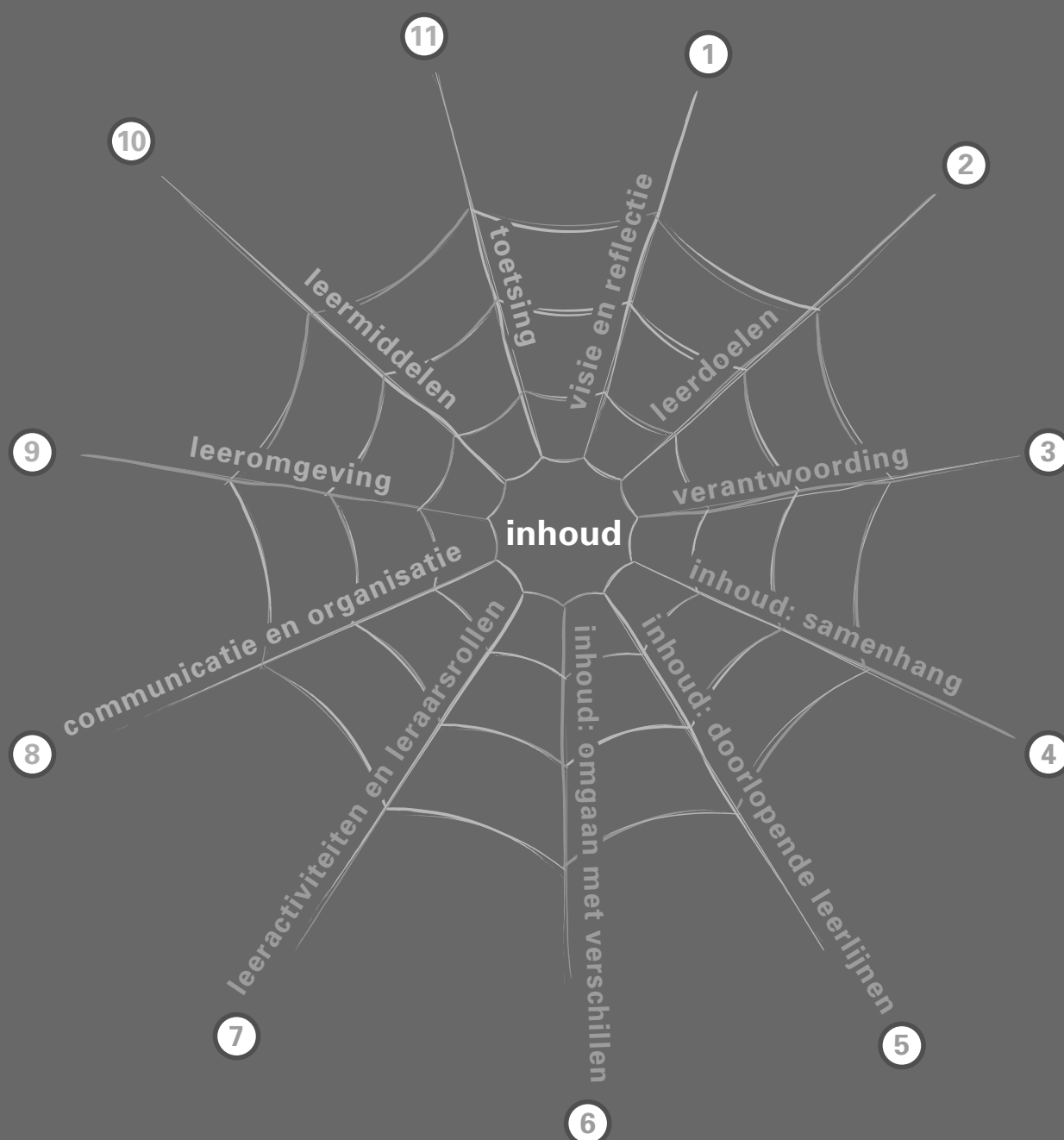
Als bijlage is een cd-rom toegevoegd waarop de gehele tekst van het handboek is opgenomen alsmede toegevoegd materiaal (in te vullen formats, werkmateriaal, digitale toepassingen) dat hoort bij een deel van de instrumenten. Deze cd-rom is tevens meegegaan in het laatste nummer van het *Onderbouw Magazine* (november 2008), waardoor alle docenten die op dat moment werkzaam waren in de onderbouw ook zelf over een exemplaar van dit handboek beschikken.

Verder met de onderbouw biedt, zo hopen we, voor elk wat wils. Dat geldt niet alleen voor scholen in verschillende stadia van ontwikkeling, maar ook voor het gebruik van het materiaal zelf. Wie wil kan het boek van begin tot eind doornemen en op basis daarvan gebruik maken van de instrumenten, maar het is evenzeer mogelijk om al bladerend die instrumenten er uit te halen die op dat moment van pas komen. Alle instrumenten staan ook nog eens kort beschreven in een totaaloverzicht.

Tot slot: Onderbouw-VO heeft vier jaar lang scholen gevolgd in hun ontwikkeling. Vanaf het eerste begin, in 2005, is duidelijk geworden dat veel scholen de nieuwe wetgeving hebben gezien als een mogelijkheid om werk te maken van de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Met deze publicatie hopen we aan het eind van de projectperiode van Onderbouw-VO scholen iets in handen te geven waarmee ze die ontwikkeling de eerstkomende jaren kunnen voortzetten.

Hans van der Molen
Projectleider Onderbouw-VO

- CLUSTER > CONCEPT < 3 DRADEN
- CLUSTER > LEERPROCES < 4 DRADEN
- CLUSTER > VOORWAARDEN < 4 DRADEN



Vooraf

Schoolontwikkeling: alles hangt met alles samen

We werken al een paar jaar met vakoverstijgende projecten. Maar die staan nog los van de gewone lessen. Soms is er wel een relatie met wat ook in die gewone lessen aan bod komt, maar dat is dan eerder toevallig. Leerlingen vinden het leuk, zo nu en dan een project, vooral omdat het weer eens iets anders is. Voor de leraren ligt dat anders. Een aantal van ons werkt graag op deze manier met leerlingen, maar er zijn er zeker ook bij die het heerlijk vinden als ze weer gewoon hun vak kunnen geven.

We denken dat leerlingen er genoeg van leren, zeker als het gaat om het aanleren van bepaalde vaardigheden waaraan we in de lessen niet echt toekomen, maar dat is altijd lastig hard te maken. Bovendien staat de school tijdens zo'n project ook behoorlijk op zijn kop: er vallen gaten in de roosters van klassen die geen project hebben, het is altijd 'vechten' om de av-apparatuur en het computerlokaal...

Het bovenstaande voorbeeld – over werken met projecten – maakt duidelijk dat de keuze van deze school om met projecten te werken raakt aan een aantal aspecten van schoolontwikkeling. Het voorbeeld roept ten eerste de vraag op wat de school nu eigenlijk wil met die projecten, de vraag naar het *concept*: gaat het er om de relatie tussen vakken duidelijk te maken? Zijn projecten eigenlijk vooral bedoeld om een aantal vaardigheden te ontwikkelen? Kan het ook én én zijn? Een tweede aandachtsgebied is de lessituatie zelf, het *leerproces*. Blijkbaar wordt er anders gewerkt dan in de meeste lessen (meer samenwerking, meer zelfstandig onderzoek e.d.), wat een beroep doet op andere kwaliteiten van docenten, waarbij de vraag natuurlijk is of docenten die kwaliteiten ook in huis hebben. En tot slot is er nog een belangrijk aspect: de *voorwaarden* waaronder dit alles moet gebeuren: is er kant-en-klaar lesmateriaal, zijn er voldoende computers, kunnen docenten vooraf en tussentijds overleggen?

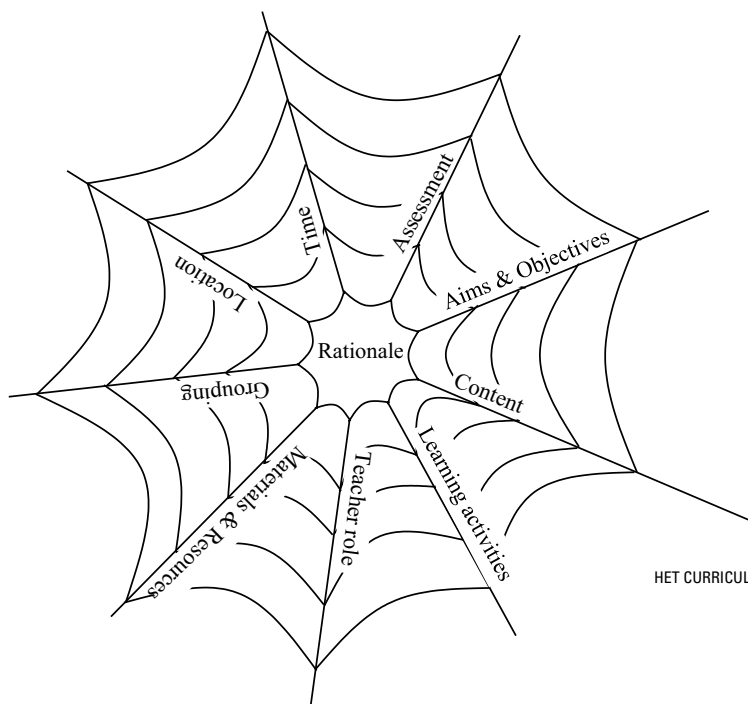
In het bovenstaande voorbeeld heeft het werken met projecten meer kans van slagen (en op voortbestaan) als de school goed weet wat zij met projectonderwijs wil, leerlingen en leraren gewend zijn aan andere, nieuwe rollen en voorwaardelijk alles in orde is. De school kan immers geen project starten als er geen materiaal is, als niet bekend is welke docent welke groep leerlingen begeleidt of als er geen tijd voor vrij is gemaakt in het rooster. Eén kenmerk, misschien wel hét kenmerk van schoolontwikkeling, is dat inderdaad alles met alles samenhangt. Dat maakt het voor team- en schoolleiders soms zo lastig om zo'n ontwikkeling goed te leiden en te begeleiden. Ervaringen van scholen die werken aan de ontwikkeling van het onderwijs leren dat er meer kans is op succes en zeker op bestendigheid als bepaalde ontwikkelingen in een school *integraal* worden aangepakt.

Spinnenweb

Die werkelijkheid – alles hangt met alles samen – hebben we in *Verder met de onderbouw* als uitgangspunt genomen. We hebben daarbij gebruik gemaakt van het spinnenwebmodel van Jan van den Akker. (Akker, J.J.H. van den. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). Curriculum landscape and trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.)

Ten eerste omdat het beeld van het spinnenweb zo sprekend is: iedereen kan zich voorstellen wat er gebeurt als een of twee draden van zo'n web te zwaar worden belast. Maar belangrijker nog is dat het spinnenweb zo mooi in beeld brengt welke aspecten er allemaal toe doen als het gaat om de ontwikkeling van het onderwijs in een school.

Vandaar dat we over elk van die – in onze ogen ter zake doende - aspecten iets in dit handboek hebben opgenomen.



HET CURRICULAIRE SPINNENWEB VAN JAN VAN DEN AKKER

We hebben het spinnenweb wel enigszins aangepast aan de praktijk zoals we die in de scholen tegenkomen. Dat hebben we gedaan door een aantal 'draden van het web' te clusteren in de drie aandachtsgebieden die we eerder al hebben genoemd en die voor welke ontwikkeling dan ook van belang zijn:

- het concept: hierbij horen vooral de vragen waarom en/of waartoe een school iets wil.
- het leerproces: alle situaties waarin zichtbaar wordt wat en hoe leerlingen leren en wat dat voor leraren betekent.
- de voorwaarden: alles wat nodig is om dat leerproces goed te laten plaatsvinden.

Die drie hoofdgebieden hebben we vervolgens weer onderverdeeld, waarbij we ook nog een paar 'draden' aan het oorspronkelijke web hebben toegevoegd.

Als we het voorbeeld uit het kader – werken met projecten – terugpakken, dan leidt dat tot vragen zoals we hieronder een aantal (voorbeeldsgewijs) noemen:

1 – Het concept:

Visie en reflectie	Hoe past het projectmatig werken bij andere opvattingen van de school waartoe leerlingen leren?
Leerdoelen	Voor welk doel leren leerlingen? Of: werken ze tijdens projecten aan andere leerdoelen dan in de 'gewone' lessen?
Verantwoording	Hoe laten we intern en extern zien welke resultaten we behalen? Kunnen we bijvoorbeeld het bovenbouwteam laten zien dat leerlingen via projecten goed worden voorbereid op de werkwijze in de bovenbouw?

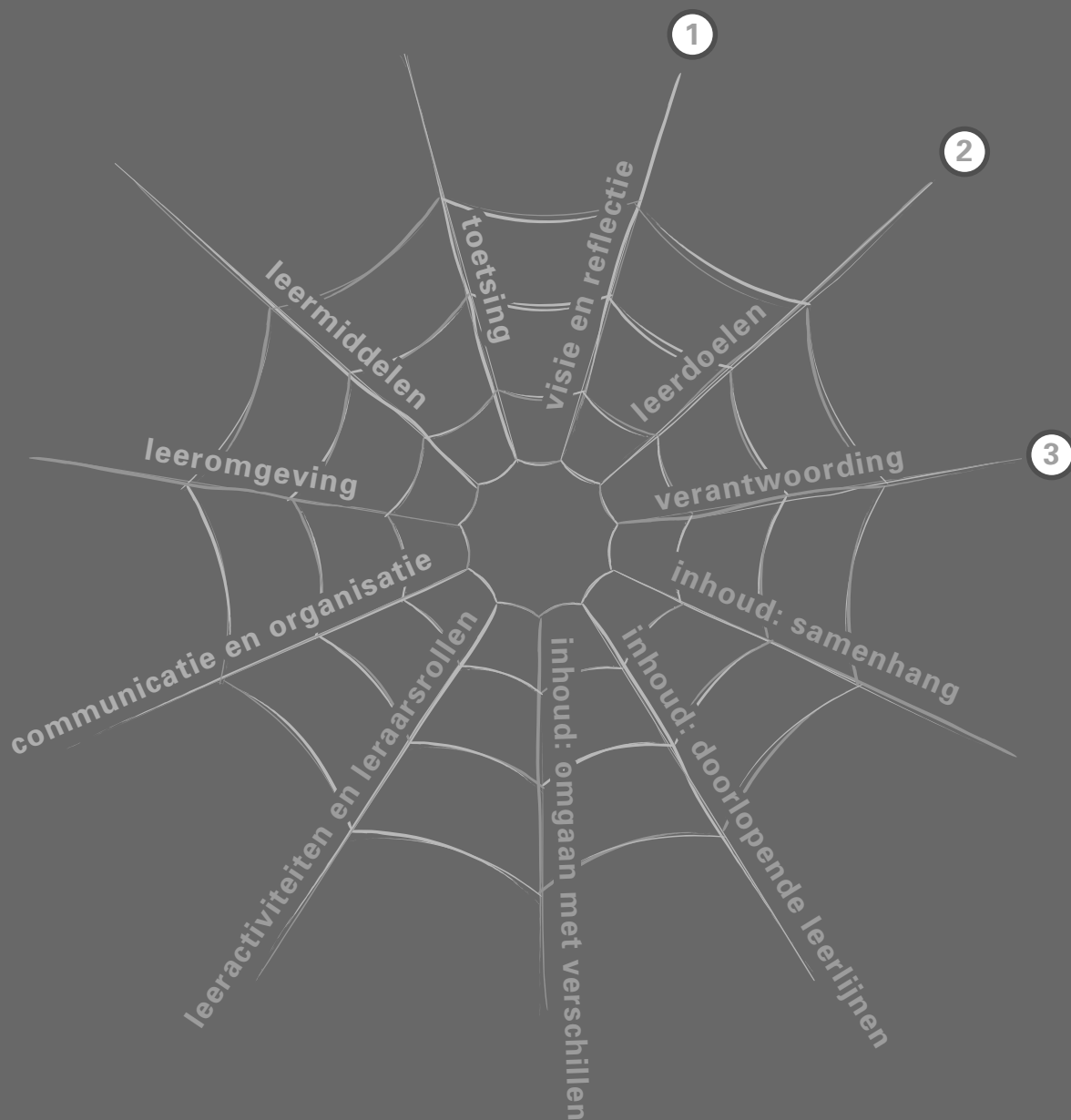
2 – Het Leerproces

Inhouden	Welke (vak-)inhouden lenen zich voor projecten?
Leeractiviteiten en leraarsrollen	Wat moeten leraren allemaal kunnen en kennen om de juiste vakinhouden te kunnen kiezen en om leerlingen op een goede manier te begeleiden bij projecten?

3 – De voorwaarden

Communicatie en organisatie	Hoe organiseren we de docenten die met projecten werken? Is er een (apart) ontwikkelteam, koppelen we bewust bepaalde vakken of juist niet?
Leeromgeving	Welke eisen stellen de projecten aan de lokalen? Welke voorzieningen zijn voorwaardelijk?
Leermiddelen	Welke leermaterialen lenen zich voor projecten? Waar kunnen leerlingen op terugvallen, wat moeten zij zelf aan bronnen aanboren, welke bieden we aan?
Toetsing	Wat toetsen we en zeker ook: hoe toetsen we projectwerk? Krijgen leerlingen feedback op hun resultaat, hoe beoordelen we werk dat leerlingen samen met anderen hebben gemaakt?

Cluster A Concept



1 - Het concept

Het ligt voor de hand: het eerste deel van *Verder met de onderbouw* begint met activiteiten die bedoeld zijn om duidelijk te maken wat de school met het onderwijs wil bereiken en hoe dat onderwijs er uiteindelijk uit ziet. De verleiding, misschien nog meer het risico bij vragen over het concept, de visie van een school is dat gesprekken blijven steken op algemeenheden. De uitspraak dat 'we het beste uit onze leerlingen willen halen' leidt meestal niet tot heftige discussies. Dat wordt anders als je met elkaar nagaat wat dat dan voor iedereen (leerling, docent, team- en schoolleider) betekent. In dit deel van het handboek proberen we van 'groot' (de visie van een school) naar 'klein' (de leerdoelen voor bijvoorbeeld een les) te werken.

Visie en reflectie

Natuurlijk, de meeste scholen hebben wel ergens een visie op papier staan. In onze brochure *Cultuureducatie, van kunst- en vliegwerk naar beleid* is bijvoorbeeld een stukje gewijd aan het Gomarusscollege in Groningen. Deze school heeft geprobeerd om op basis van de eigen geloofsovertuiging een christelijke visie op de kunst- en cultuurvakken te formuleren. Deze formulering heeft hen geholpen. Docenten gebruiken de visie als een checklist voor de lessen. Maar ook is hij handig als je ouders wilt uitleggen dat kunst- en cultuurvakken belangrijk zijn. In enkele punten volgt hieronder de karakterisering van de visie van het Gomarusscollege.

Het Gomarusscollege vindt het belangrijk dat leerlingen actief begeleid worden bij de kennismaking met kunst en cultuur. De school wil de leerlingen niet afschermen voor het confronterende en vaak uitdagende van kunst, maar wel pleit zij voor een goed begeleide kennismaking die bijdraagt aan het vormen van een eigen christelijke visie op Kunst en cultuur. De beeldende vakken lenen zich uitstekend voor een kritische reflectie op de samenleving. Bij het aanbod worden grenzen gehanteerd voor wat betreft godslastering, discriminatie in elke vorm, expliciete seks en occultisme.

Zelfreflectie is overal en altijd

Zelfreflectie hoort bij elk vak en in elk domein thuis. Het leren waarnemen bijvoorbeeld – een belangrijke vaardigheid bij kunst- en cultuurvakken – speelt dan ook in alle vakken een belangrijke rol. Kunstuitingen van vroeger en nu vertellen hun verhaal en brengen leerlingen heel concreet in contact met opvattingen die in de wereld leven. Zij leren bewust kijken en luisteren en ontdekken zo hoe de wereld om hen heen tot stand is gekomen.

De praktijk

De docenten kunst en cultuur van het Gomarusscollege hebben gezamenlijk een visie op cultuureducatie ontwikkeld. In de praktijk van alledag biedt deze enkele voordelen. Allereerst maakt de visie het eenvoudiger om uit te leggen aan ouders waartoe de kunst- en cultuurvakken dienen. De misvatting dat het alleen maar leuk is, kan nu makkelijker worden rechtgezet. Verder kan er antwoord gegeven worden op kritische vragen over bijvoorbeeld een kunstdiscipline als dans. Ook in de lespraktijk is de visie handig. Het is niet zo dat je die eerst bekijkt en dan de lessen ontwikkelt. Wel werkt hij als een checklist. Met de visie in het hoofd kun je eenvoudig bepalen of een project of activiteit in de aanpak van het Gomarusscollege past.

Wie schoolplannen en schoolgidsen doorleest komt het nodige tegen: de leerling staat centraal, de school biedt optimale ontwikkelingsmogelijkheden aan iedere leerling, de leerlingen werken in een sfeer van respect en vertrouwen.

De vraag is echter wat die visie betekent voor de alledaagse (onderwijs)praktijk. Is het bieden van een aantal uren ondersteuning en/of verdieping genoeg om te beweren dat de leerling centraal staat? Of mag je dat laatste eigenlijk alleen maar zeggen als leerlingen allerlei individuele routes kunnen kiezen die perfect aansluiten bij hun mogelijkheden en interesses?

Concreet

De visie van een school wordt een stuk concreter als een team van docenten zich de vraag stelt wat die visie betekent voor het leren van leerlingen en – als spiegel daarvan – voor het werken van docenten. In het bovenstaande voorbeeld van het Gomarusscollege 'richt' de visie het denken en doen van docenten. Sommige kunstuitingen zullen docenten niet laten zien of horen, andere gaan vergezeld van een interpretatie of begeleiding.

Weliswaar gaat dit stukje over een deelgebied van de school, de Kunst- en cultuurvakken, maar de visie van deze school zal ook in andere deelgebieden van de school doorklinken. In alle gevallen zal een visie aangeven wat de school nastreeft met het onderwijs en de vorming van leerlingen. Naarmate die vraag scherper en concreter beantwoord wordt, wordt het ook duidelijker waar de school de altijd beperkte middelen voor in wil zetten en waarvoor niet meer.

Zo zal een school die kiest voor een groot aantal keuze-activiteiten voor leerlingen, op een ander terrein 'winst' moeten zien te boeken om al die activiteiten haalbaar en betaalbaar te houden. Bijvoorbeeld grotere klassen voor de verplichte vakken, misschien goedkopere begeleiders binnenhalen voor dergelijke activiteiten of samenwerking en externe financiering zoeken om die activiteiten ook blijvend te kunnen verzorgen.

Keuzes maken

Een belangrijke vraag is of, en in welke mate een visie ook door iedereen gedeeld moet zijn. 'Alle neuzen moeten dezelfde kant uitwijzen...' Meest waarschijnlijk en misschien ook wel zeer wenselijk is dat er altijd wel enig verschil van opvatting is en blijft, zodat de discussie over de vraag wat goed voor de leerlingen is, ook gevoerd blijft worden. Maar een gedeelde visie kan wel helpen om een aantal duidelijke standaarden te hanteren in de school.

Die standaarden kunnen zeer concreet zijn. Bijvoorbeeld: als een leerling een proefwerk terugkrijgt weet hij wat hij goed en fout heeft gedaan en heeft hij minimaal een kans om te zien wat hij ervan geleerd heeft.

Een gesprek aangaan over de visie van de school op het niveau van het team is niet altijd gemakkelijk. Zeker als er op dat gebied weinig traditie in de school bestaat, is het zoeken naar wat mensen bindt en scheidt soms behoorlijk lastig. Om het dan vervolgens dus maar niet te doen, werkt uiteindelijk ook contraproductief: keer op keer moet de school dan opnieuw haar positie bepalen. In de keuze van instrumenten voor dit handboek is die moeilijkheid onderkend en hebben we gezocht naar die instrumenten die het gesprek over 'visie' zo concreet mogelijk maken.

Vertrekpunt

Zo'n proces van visieontwikkeling begint maar zelden bij nul. Er zijn niet zoveel situaties waarin een school een totaal nieuwe start kan maken. Vaak bestaat een school al een groot aantal jaren, is er een traditie in het leren en werken en heeft de school ook een eigen identiteit. Onder de gebruikers en in de omgeving van de school bestaat er een beeld van wat de school kenmerkt. Dat zijn gegevenheden die niet onveranderlijk zijn, maar voor een school die een bepaalde ontwikkeling in gang wil zetten gelden ze wel als een vertrekpunt. Dat beeld – zowel intern als extern – is vaak niet uitgesproken en besproken. Het expliciteren daarvan is echter wel een belangrijke activiteit. Niet alleen omdat het bijdraagt aan een gedeelde opvatting over wat de school nu kenmerkt, maar ook omdat het duidelijk maakt in hoeverre de gewenste situatie in de toekomst afwijkt van de huidige situatie. Naarmate dat verschil groter is, zullen de activiteiten om die toekomstige situaties te bereiken ook ingrijpend en intensiever zijn.

Duurzaam ontwikkelen

'We doen hier van alles, maar soms zie ik door de bomen het bos niet meer. Een paar jaar geleden zijn we hier begonnen met de laptopklas. Kinderen zouden geen boeken meer krijgen, maar alles op de laptop doen. Die is inmiddels al weer ter ziele. Nu zijn we al weer een jaar bezig met TTO (tweetalig onderwijs). Dat vraagt de nodige inzet van docenten die lesgeven aan deze klassen. Tegelijkertijd circuleert nu ook het plan om met een sport- en een cultuurstroom te beginnen....'

Zeker docenten in praktische vakken weten het: een goed voorbereide werkomgeving is het halve werk. Geen rommel meer op de vloer, gereedschap overzichtelijk, materialen op voorraad. De voorwaarden voor een duurzame ontwikkeling van onderwijs zijn niet wezenlijk anders.

Sommige scholen hebben de neiging tot stapelen: een nieuwe activiteit komt in zulke gevallen boven op bestaande activiteiten en niet in de plaats van. Het een is nog niet afgerond, laat staan verankerd of er volgt al weer een nieuw project. In de school betekent dat veelal onrust: er zijn meer mensen die door de bomen het bos niet zien, het succes van ontwikkelingen of deelprojecten hangt af van een of twee mensen, met als gevolg dat ieder op zijn eigen manier een strategie ontwikkelt om te overleven.

Duurzaam ontwikkelen houdt in dat een school eerst kijkt of een bepaalde ontwikkeling 'past' bij de school, aansluit bij een zekere traditie of voorziet in een behoefte, om vervolgens na te gaan waar de tijd en ruimte te vinden zijn om die nieuwe activiteit te ontwikkelen en uit te voeren. In een aantal gevallen kunnen tijdelijke middelen (projectgelden) ertoe bijdragen dat docenten zich kunnen voorbereiden op zo'n nieuwe activiteit en kunnen er ook extra voorzieningen worden gecreëerd (lokalen, leermiddelen). Op enig moment vallen die middelen echter weer weg en moet een activiteit gewoon betaald worden uit de normale middelen. In het merendeel van de gevallen moet een nieuwe activiteit echter betaald worden uit bestaande middelen. Dan ligt het voor de hand iets anders niet meer of in veel mindere mate te doen. Dat vraagt dus om het stellen van prioriteiten, maar zeker ook om enige bestendigheid.

Duurzaam ontwikkelen impliceert dat de mensen die de ontwikkeling dragen en in een later stadium ook uitvoeren daartoe ook in staat zijn. Tijd is daarin een belangrijk element: tijd hebben om ergens aan te werken, over te overleggen, maar zeker ook tijd om je verder te bekwamen om de klus uiteindelijk te kunnen klaren.

En tot slot: als een groep (sectie, ontwikkelgroep, team) aan de slag gaat en vorm geeft aan een gekozen ontwikkeling, is het van belang om stelselmatig na te gaan of alles nog steeds volgens plan gaat, of er momenten zijn waarop moeten worden bijgestuurd, de koers al dan niet moet worden veranderd.

Alles hangt met alles samen

De moeilijkheid is – we zeiden het al in het hoofdstuk ‘Vooraf’ – dat in een school nu eenmaal daadwerkelijk alles met alles samenhangt. In de praktijk zijn er maar weinig scholen die gelijktijdig op alle draden van het spinnenweb gelijktijdig en samenhangend stappen zetten.

Soms zal de aandacht zich eerst en vooral richten op twee of drie aspecten (‘draden’ van het spinnenweb), maar het ligt voor de hand dat er ook aan de andere ‘draden’ zal moeten worden gewerkt, wil het web in zijn geheel niet teveel onder druk komen te staan. Zo kan een school die wil gaan werken met projecten er eerst voor kiezen om een projectmoment in het rooster op te nemen, om vooraf een behoorlijke hoeveelheid leermateriaal op de plank te hebben en uiteraard om afspraken te maken over de begeleiding en de groeperingsvorm. Daarmee is aan een aantal minimale voorwaarden voldaan om alvast een start te maken. Maar op enig moment vraagt de werkelijkheid om nieuwe activiteiten. Docenten zullen baat hebben bij scholing om te werken met projecten, andere leeractiviteiten vragen om aanpassingen in de toetsing, steeds scherper tekent zich af welke leeractiviteiten goed passen bij projectonderwijs.

Een planmatige aanpak, waarbij is aangegeven op welk moment waaraan wordt gewerkt, schept rust voor iedereen: we nemen voor nu even genoegen met een zekere imperfectie en lossen dat op (een vooraf bepaalde) termijn op. Daar gaat uiteraard een inventarisatie aan vooraf: wat doen we al op de verschillende onderdelen en welke relatie hebben die activiteiten tot wat we verder nastreven?

De instrumenten voor dit onderdeel zijn gericht op:

■ het in beeld krijgen van de huidige en de toekomstige situatie

- *Schoolfoto*: door middel van gerichte interviews met verschillende mensen in de school ontstaat een duidelijk beeld over de huidige en toekomstige situatie
- *Pas op de plaats*: brengt helder in beeld op welke ‘draden van het web’ de school wel/geen activiteiten heeft ondernomen
- *Meer dan het kerndeel*: ondersteunt teamleiders om beslissingen te nemen wat de school moet en kan bieden naast de verplichte tijd voor het kerndeel
- *Van nu naar straks*: een vijftal werkwijzen om met een groep van docenten van gedachten te wisselen over ‘de school nu en straks’
- *Doorloopspel*: een vraag- en antwoordspel waarmee een team docenten een zeer concreet beeld van de toekomst kan ontwikkelen

■ het planmatig voorbereiden van een ontwikkeling

- *Teambeleidsplan*: een opzet voor het maken van een teambeleidsplan waarin concrete afspraken en verwachtingen worden vastgelegd
- *In de pas met het team*: met dit instrument kan een groep docenten nagaan en bespreken of, zo ja hoe de persoonlijke leerdoelen (vastgelegd in het POP) overeenkomen met collectieve doelen (van een team, sectie, school)

■ het stelselmatig volgen van een ontwikkeling

- *Vinger aan de pols*: stelt een ontwikkelteam in staat om periodiek de in gang gezette ontwikkeling en het werken daarvoor te volgen en desgewenst bij te stellen

Leerdoelen

Uiteraard streeft iedere school ernaar dat leerlingen aan het eind van hun opleiding ook daadwerkelijk het examen halen. Dat is een belangrijk doel van het onderwijs. Een overkoepelend doel met betekenis voor alle docenten. Alle leerlingen zullen zich immers geleidelijk aan de kennis en vaardigheden eigen maken om dat examen ook te halen. Maar veel scholen willen meer dan leerlingen louter voorbereiden op een examen. In menig schoolplan is dat ook verwoord:

“Leerlingen leren keuzes te maken en de gevolgen daarvan overzien”, of “Leerlingen gaan met respect voor elkaar en hun elkaars overtuiging om.” Dergelijke doelen laten zich misschien nog wel makkelijk formuleren, de vraag is natuurlijk hoe de school er in voorziet dat leerlingen ook aan deze doelen kunnen werken.

In het geval van ‘leerlingen leren keuzes te maken’ richten veel scholen zich in eerste instantie op het maken van een keuze voor een sector of profiel. Maar de toevoeging ‘leren keuzes te maken’ impliceert dat de leerling, op weg naar dat keuzemoment voor sector of profiel, vaardiger is geworden in het maken van keuzes. In de dagelijkse onderwijspraktijk vraagt dat om oefensituaties: keuzemogelijkheden aanbieden, reflecteren op de gemaakte keuzes, kijken of er lessen te leren vallen en op basis daarvan weer iets meer voorbereid een volgend keuzevraagstuk aanpakken. Dat klinkt wellicht hoogdravender dan de werkelijkheid aan mogelijkheden biedt: het kiezen voor specifieke opdrachten (op basis van interesse of moeilijkheidsgraad), het kiezen van klasgenoten om een opdracht mee uit te voeren (kies je voor een zo goed mogelijk eindproduct, een betrouwbare partner, vriendschap) of het kiezen van een activiteit in het kader van een buitenschools programma.

Gevolgen

In alle gevallen hebben bovenstaande activiteiten gevolgen voor het *programma* van de leerling. In de verschillende lessen zullen er keuzemogelijkheden moeten worden aangebracht, zodat de leerling ook daadwerkelijk keuzes kan maken en daarvan kan leren. Daar hoort uiteraard ook een zekere opbouw in te zitten. Via geleidelijke stappen naar het einddoel.

Duidelijk is ook dat zo’n doel consequenties heeft voor de pedagogisch didactisch werkwijze van een team van docenten. Het gaat immers niet alleen om het aanbrengen van keuzemogelijkheden, maar ook om het (na-)bespreken ervan, daar met bijvoorbeeld medeleerlingen nog eens op terugkijken, verwoorden wat je wijzer bent geworden en mogelijk een volgende keer anders aan zult pakken.

Voor veel scholen speelt ook de vraag of, zo ja op welke wijze deze doelen meespelen bij de beoordeling en advisering van de leerling. Kun je een cijfer krijgen voor ‘omgaan met elkaar’? is dan eigenlijk de vraag. Of, en in welke mate, een school dat laat meewegen is een beslissing die de school zelf kan nemen. Als een school daartoe besluit heeft ze wel een duidelijke opdracht in de communicatie naar leerlingen en ouders. De meeste scholen zullen daar niet snel voor kiezen en deze ontwikkeling van de leerling op andere dan cognitieve gebieden eerder gebruiken bij het adviseren over het vervolg van een schoolloopbaan.

Als het vooral om vaardigheden gaat, is het wellicht iets makkelijker om die bij de beoordeling te betrekken. De vraag of een leerling de juiste informatie heeft gebruikt, hoofd- en bijzaken van elkaar heeft weten te scheiden of in staat is geweest een boeiende en interessante presentatie voor klasgenoten te houden, kan immers meewegen bij het uiteindelijke cijfer dat een leerling voor een prestatie krijgt.

De instrumenten voor dit onderdeel zijn gericht op:

- het in beeld brengen van verantwoordingsactiviteiten voor een school en/of team
 - *Denkraam voor leerdoelen*: een invulschema dat helpt om op verschillende niveaus (van kerndoelen tot en met doelen voor een les) leerdoelen te formuleren.

Verantwoording

De gesprekken met het basisonderwijs hebben ons eigenlijk een beetje de ogen geopend. In al ons materiaal zeggen we wel dat we een veilige en prettige school hebben, maar wij kregen van hun oud-leerlingen toch andere verhalen terug. Voor ons was dat aanleiding om een paar dingen te doen. Natuurlijk eerst met onze eigen leerlingen in gesprek gaan. Zij wisten de vinger wel op de zere plek te leggen. Daarna hebben we een plan gemaakt om een aantal dingen aan te pakken: de school wat opgeknapt, Leefstijllessen ingevoerd, regelmatig een leerlingenenquête afnemen, in mentorenteams meer aandacht voor de sfeer in de lessen. Dat plan hebben we ook voorgelegd aan en besproken met de basisscholen. Met hen hebben we afgesproken dat we jaarlijks de resultaten van de leerlingen-enquêtes ook doorspreken.

De wet- en regelgeving voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs kan niet los gezien worden van een veranderende verhouding van de overheid ten opzichte van het onderwijs (en andere publieke diensten). De scholen krijgen een grote mate van autonomie in de wijze waarop ze het onderwijs in de eerste leerjaren willen inrichten. Er zijn geen verplichtingen meer om het onderwijs in een vakkenstructuur te geven, de school is vrij om te bepalen hoeveel leertijd ze aan een bepaald 'domein' wil besteden (met uitzondering van LO), docenten mogen ook lesgeven in vakken of leergebieden die niet meteen onder hun bevoegdheid vallen.

Dat past uiteraard in een ontwikkeling die al langer gaande is, zeker op terreinen als financiën en personeel, waar scholen steeds meer hun eigen beleid kunnen voeren. Die grotere autonomie komt niet automatisch bij (teams van) docenten terecht. De mate waarin docenten zelf beslissingen nemen over hoe zij het onderwijs in de onderbouw willen geven wordt mede bepaald door het bestuur van een school en de schoolleiding.

De consequentie van die grotere autonomie voor scholen is dat scholen onderling meer en meer van elkaar verschillen. Scholen hebben alleen al daarom meer uit te leggen aan de directe gebruikers van de school – ouders en leerlingen – en aan de toeleverende basisscholen.

Een grotere autonomie voor de school betekent ook dat zij meer aangesproken kan en zal worden op de keuzes die de school maakt en de resultaten die zij behaalt. En dan niet alleen door ouders en basisscholen, maar ook door andere groeperingen in de omgeving van de school.

Verwijzen naar 'Den Haag' ligt niet meer zo voor de hand. Niet voor niets is er een aantal ontwikkelingen gaande die ertoe moeten bijdragen dat scholen die verantwoording serieus kunnen en willen afleggen.

Op bestuurlijk niveau (overheid, schoolbesturen) gaat het om een veranderd toezicht door de Inspectie van het Onderwijs, om het ontwikkelen van beleid voor kwaliteitszorg en ook om activiteiten rond verantwoording.

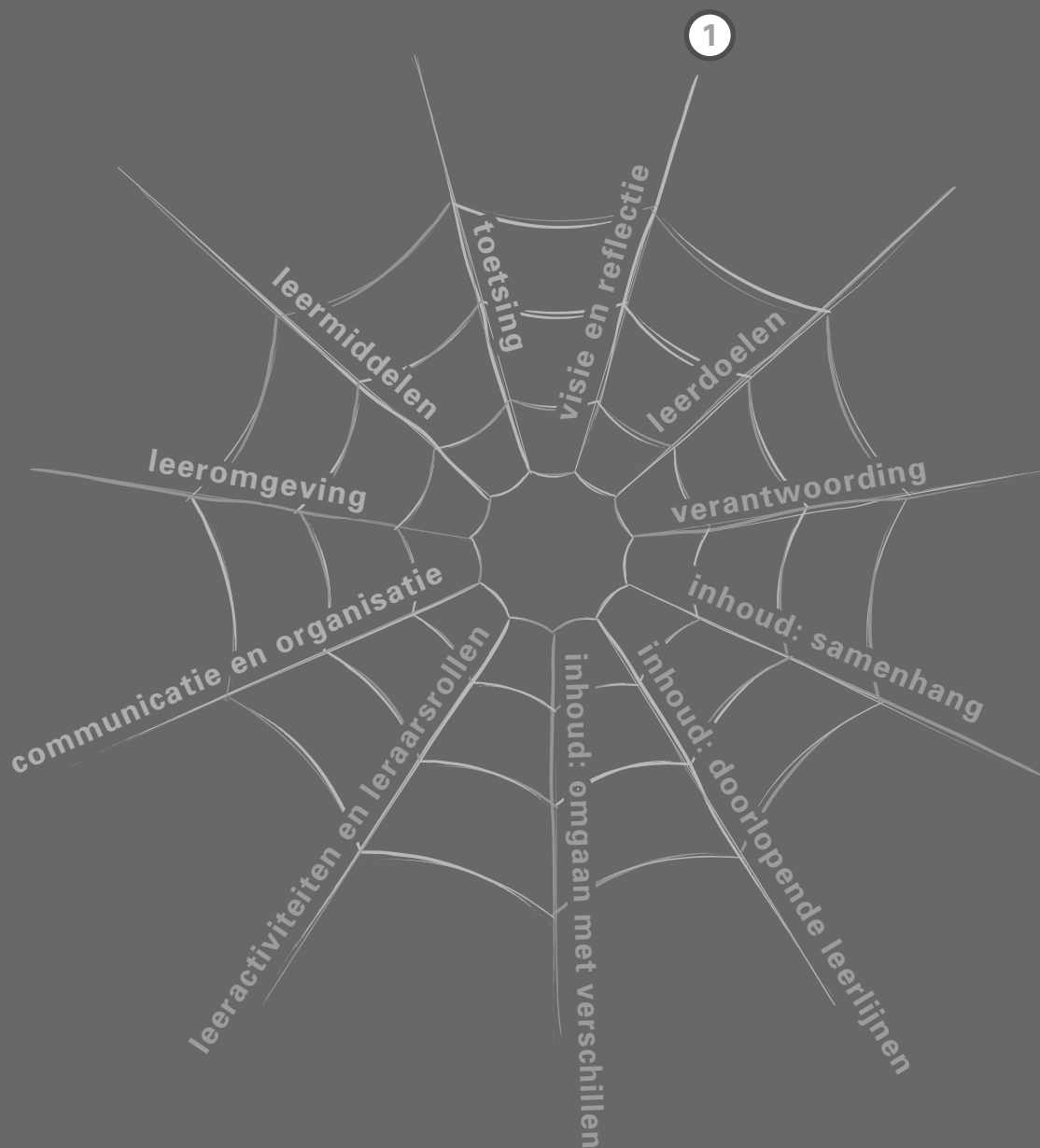
Om scholen te ondersteunen bij hun zorg voor kwaliteit en bij het afleggen van verantwoording is en wordt er het nodige ontwikkeld. In veel gevallen zijn die ontwikkelingen vooral gericht op het management en bestuur. Het instrument in dit handboek draagt ertoe bij dat een team eerst nagaat welke 'beloften' de school zoal doet, om vervolgens na te gaan met wie het team daarover in gesprek gaat.

Het instrument voor dit onderdeel is gericht op:

- het in beeld brengen van verantwoordingsactiviteiten voor een school en/of team
 - *Doen wat je belooft!* een matrix die inzichtelijk maakt wie met welke betrokkenen waarover in gesprek is of gaat

Cluster A Concept

Visie en reflectie



Schoolfoto

Doel	Integrale aanpak bij: 1. formulering van nieuwe visie en uitwerking hiervan in concretere doelen en uitgangspunten; 2. reflectie op de huidige context en de toekomst van zaken binnen de school. Op basis van bevindingen en uitspraken kan de teamleider en directie beleid formuleren/nuanceren/bijstellen.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Wat kenmerkt onze school nu? Welke school willen we zijn? ■ Wat vinden we daarin sterk (het behouden waard) en zwak (aan te pakken)? ■ Doen we de goede dingen en hoe weten we dat? ■ Wat zijn onze blinde vlekken?
Soort instrument	Gesprekshandreiking
Beoogde activiteit in de school	Uitvoering, bespreking, analyse van interviews en verslaglegging daarvan.
Benodigde tijd	Ongeveer een dag voor de interviews en enkele dagdelen voor de voorbereiding en verwerking.
Deelnemers en hun functies in de school	Werkgroep bestaande uit docenten en leden van het middenmanagement.
Bron	KPC Groep
Opmerkingen	Het voorbeeld van een format voor verslaglegging (zie laatste pagina) is als Word-document opgenomen op de cd-rom, zodat u dit zelf nog kunt bewerken.

Schoolfoto

Werken met de Schoolfoto

Dit instrument kan op twee manieren worden ingezet:

- Als start om met elkaar te komen tot een eigen visie en formulering hiervan.
- Als reflectie op de huidige situatie en manier van werken en bijstelling ervan.

Bepaal vooraf de formele uitgangspunten voor werken met de Schoolfoto op basis van antwoorden op de volgende vragen:

- Welk beleidsmatig en inhoudelijk doel dient de analyse?
- Wat doet de schoolleiding met de opbrengsten?

Plan van aanpak voor het maken van de Schoolfoto

1. Stel een werkgroep samen die bestaat uit docenten en leden van het management. Kijk goed naar de samenstelling van de groep in samenhang met de individuele kwaliteiten van de leden van de werkgroep.

Denk hierbij aan kwaliteiten als:

- met afstand kunnen kijken naar de situatie
- kunnen analyseren
- kunnen interpreteren
- strategisch kunnen denken
- positief kritische houding
- reflectieve vaardigheden

Benoem een voorzitter en, indien mogelijk, ook een notulant die ondersteunt bij het vormgeven en invullen maken van het format waarin de interviews uitgewerkt worden.

Dit format levert de bouwstenen voor de uiteindelijke analyse, verslaglegging en advisering.

2. Benoem expliciet wat het doel is van de Schoolfoto, wat gedaan wordt met de opbrengsten, wat het tijdspad is voor het maken van de Schoolfoto en het presenteren van opbrengsten:
 - planning van data voor inwerken en inlezen
 - planning van data voor afnemen van interviews
 - planning van data voor maken van analyse.
3. Neem onderstaande procedure door en bereid leden werkgroep voor op het houden van interviews, het lezen van materialen ter verdieping van de gekozen deelaspect en in de schoolfoto.

Procedure werkgroep Schoolfoto

1. In de komende periode gaan de individuele leden van de werkgroep een aantal onderwerpen nader onderzoeken. Zij houden hiervoor interviews met mensen, en lezen de benodigde documenten zoals beleidsplannen, notities en dergelijke.

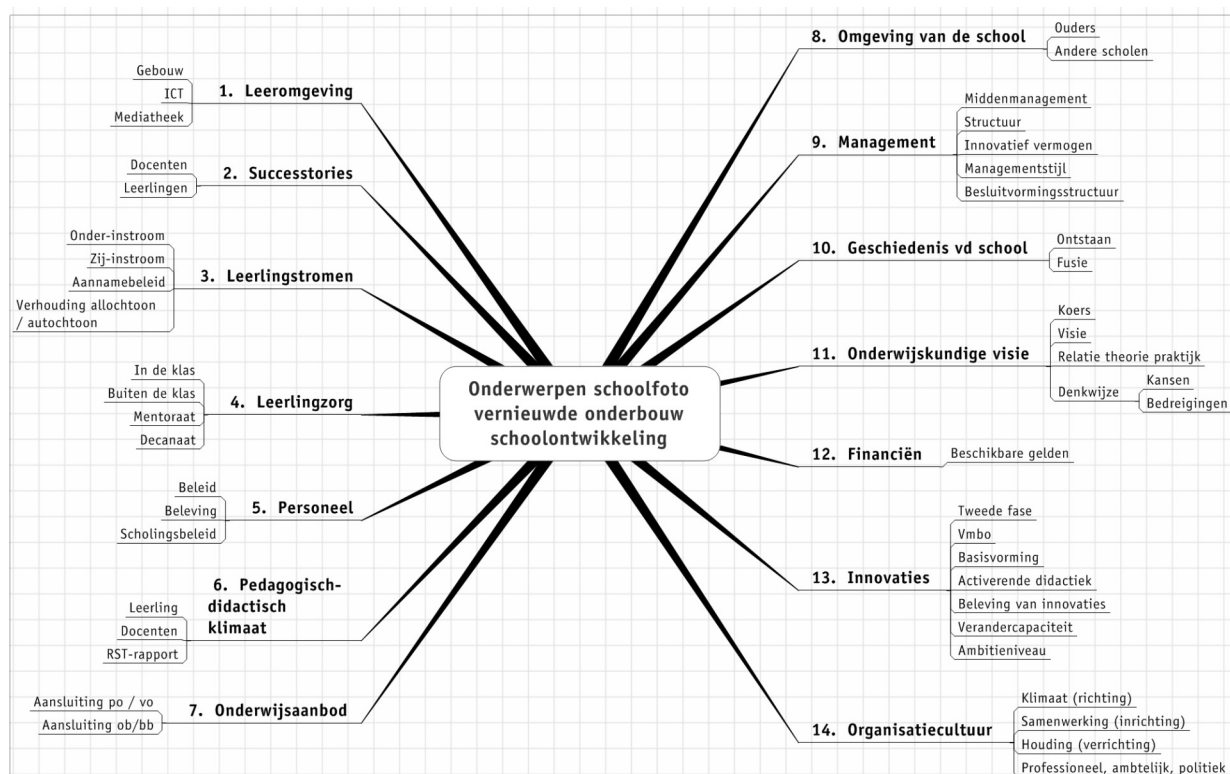
Alvorens over te gaan tot verdeling van taken, bepaalt de werkgroep gezamenlijk:

Onderwerp: Welke onderwerpen willen wij in onze schoolfoto onderzoeken? (Zie mindmap hiernaast).

Wie: Welke functionaris binnen de school heeft hierover informatie? (Bepaal per onderwerp wie de aangewezen persoon/bron is in de school om te raadplegen).

Wat: Wat willen we weten? (Formuleer werk vragen met elkaar die nader onderzocht dienen te worden).

Taak: Hoe worden de taken binnen de werkgroep verdeeld gedurende het hele traject?



Voorbeeld-onderwerpen voor een Schoolfoto

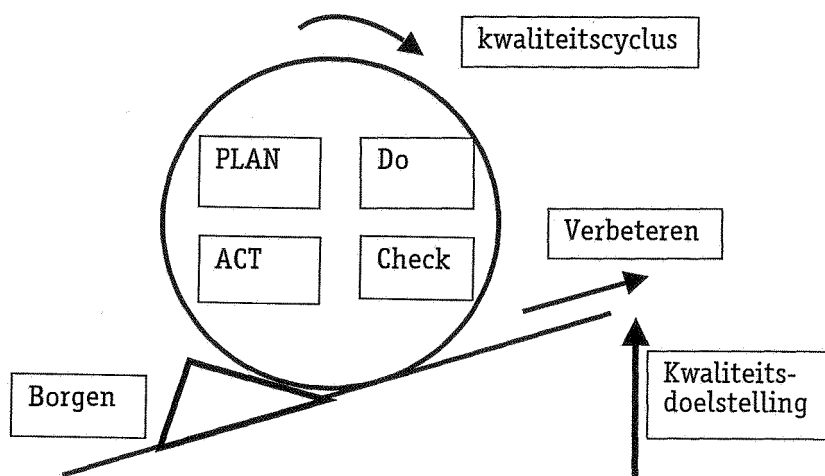
2. Wanneer de keuze gemaakt is voor onderwerpen en de bijbehorende uitwerking en aanpak is bepaald, kunnen de werkgroepleden aan de slag.
Let op: maak van de onderwerpen en de aanpak een helder en concreet verslag en werk de aanpak uit in een format dat door de werkgroepleden kan worden ingevuld. Op deze wijze gaat ieder werkgroeplid op uniforme wijze aan het werk tijdens de interviews, de bespreking en de uiteindelijke verslaglegging en advisering. (Aan het eind van dit document is een leeg verslagformat opgenomen als voorbeeld. Een digitale versie daarvan staat op de cd-rom, zodat het format naar eigen wens aangepast kan worden).
3. Spreek tussentijdse data, tijdstippen en deadlines af voor rapportages binnen de werkgroep. In deze rapportages staat centraal hoe het maken van de foto verloopt en wat de eerste opbrengsten zijn. Het gaat hier ook om elkaar te ondersteunen en te voeden voor tips en ideeën bij verdere uitwerking.
4. In de fase van het maken van de foto is tijdsmanagement van groot belang. De planning is strak. Indien hier een belemmering optreedt door ziekte of iets dergelijks dient de voorzitter van de werkgroep hierop met de schoolleiding actie te ondernemen zodat de voortgang niet in gevaar komt.
5. Op basis van de analyse en opbrengsten gaat de teamleider in gesprek met teamleden en directie om de adviezen die door de werkgroep zijn gegeven uit te werken in keuzes (op niveau van beleid en uitvoering in het primaire proces). Afhankelijk van het doel betreft dit het vormgeven van nieuw beleid of reflectie op datgene wat al gebeurd is en dit bij te stellen binnen de kaders en de beschikbare middelen.

De Schoolfoto als instrument sluit aan bij de vijf onderzoeksvragen behorend bij het Q5-model uit de kwaliteitszorg. Het Q5-model stelt dat kwaliteitszorg antwoord geeft op de vijf sleutelvragen:

- Doen we als school de goede dingen?
- Doen we de dingen goed?
- Hoe weten wij dat?
- Vinden anderen buiten de school dat ook?
- Wat gaan we met deze informatie doen?

Deze vragen dienen als onderlegger gebruikt te worden bij het onderzoek naar de verschillende onderdelen van de foto. Door gebruik te maken van de positieve vraagstelling kunnen er naast mogelijkheden tot verbetering ook successen geconstateerd worden. Op deze wijze wordt de realiteit van de school niet als negatief ervaren en ook niet als een status-quo maar als een doorlopend, constant proces van plannen maken, uitvoeren, evalueren en verbeteren. In dit proces zijn normen stellen, borgen, meten en verbeteren de sleutelactiviteiten.

Kwaliteitszorg heeft in die zin ook betrekking op alle beleidsterreinen van de school, op alle niveaus en op alle interne en externe betrokkenen van de school.



Demingcirkel

Aan de basis van elk proces ligt een regelkring waarin permanent bewaakt wordt of het beoogde resultaat ook daadwerkelijk bereikt wordt. De meest gebruikte regelkring bij procesbesturing is de PDCA-cirkel. PDCA is een afkorting die staat voor de belangrijkste stappen uit de cirkel: Plan (maak een plan met de resultaten die je wilt bereiken), Do (voer het plan uit), Check (vergelijk de resultaten met wat je had willen bereiken), Act (bij afwijking: neem maatregelen/stuur bij om de resultaten alsnog te bereiken).

Het concept is in de jaren vijftig ontwikkeld door dr. W. Edwards Deming en wordt daarom wel Demingcirkel genoemd.

Voorbeeld van format voor verslaglegging

Hieronder staat weergegeven hoe de onderwerpen van de Schoolfoto in schema gezet kunnen worden.

Op basis van de opbrengsten en conclusies kan er, aan de hand van de vragen vanuit het Q5-model, vervolgens in de werkgroep onderzocht worden wat nodig is om beleid en uitvoering goed af te stemmen en indien nodig bij te stellen.

Onderwerp	<i>invullen s.v.p.</i>
Interviewer	<i>invullen s.v.p.</i>
Wie is geïnterviewd?	<i>invullen s.v.p.</i>
Wanneer	<i>invullen s.v.p.</i>
Documenten en geraadpleegde bronnen	<i>invullen s.v.p.</i>
Doel van het onderzoek Wat wil ik weten? Mogelijke vragen:	<i>invullen s.v.p.</i>
Aandachtspunten (bijv. bij Leeromgeving: gebouw - ICT - mediatheek, bij Successtories: docenten - leerlingen.	<i>invullen s.v.p.</i>
Belangrijkste conclusies en opbrengsten	<i>invullen s.v.p.</i>

Pas op de plaats

Doel	Inzicht geven in de prioriteiten van een voorgenomen of ingezette onderwijsontwikkeling. Het instrument scant daartoe de tien componenten die onderwijs uitvoerbaar maken.* Toegepast op een reeds ingezette ontwikkeling levert het instrument een beeld op van de actuele stand van zaken met betrekking tot de prioriteiten. * visie, leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, leermiddelen, leerlinggroepering, leeromgeving, benodigde tijd, toetsing/beoordeling.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Waar zet de voorgenomen of ingezette onderwijsontwikkeling op in en welke vorderingen zijn daarmee inmiddels al gemaakt? ■ Doen insteek en vorderingen voldoende recht aan de tien wezenlijke onderwijs componenten en de samenhang daartussen? Ofwel: is de voorgenomen of ingezette ontwikkeling integraal genoeg om kans van slagen te hebben?
Soort instrument	Scan
Beoogde activiteit in de school	De aanpak van een onderwijsontwikkeling analyseren op integraliteit, zodat mogelijk blinde vlekkenesignaleerd kunnen worden.
Benodigde tijd	30 minuten invullen, 1 uur overleg.
Deelnemers en hun functies in de school	Een (ontwikkel)team met teamleider.
Bron	SLO
Opmerkingen	Op de cd-rom staat de digitale variant van deze scan (een Excel-bestand). Voorbeelden van resultaten daarvan treft u op de laatste bladzijde van dit document.

Pas op de plaats

Gebruiksaanwijzing

De onderstaande scan is geschikt voor ontwikkelteams die aan het begin van of gedurende een onderwijsontwikkeling een pas op de plaats willen maken om de juiste (vervolg)aanpak te bepalen. De scan vraagt daartoe naar de stand van zaken met betrekking tot tien voor het onderwijs relevante veranderdomeinen.

De scan kan individueel of in gezamenlijk overleg worden ingevuld. Zorg bij individuele invulling voor voldoende kopieën, zodat elk teamlid een eigen exemplaar krijgt en er één overblijft die als verzamelstaat kan dienen.

U kunt voor de individuele invulling en het totaliseren van de resultaten daarvan óók de digitale versie van deze scan gebruiken. U brengt hiermee de scanresultaten van maximaal 24 teamleden in beeld, gecombineerd met het teamgemiddelde. U vindt deze versie op de cd-rom van dit handboek als het Excelbestand "Pas op de plaats".

Neem desgewenst, alvorens tot invulling over te gaan, eerst samen de omschrijvingen van de tien veranderdomeinen van de scan door, zodat daarover geen misverstanden ontstaan.

Bespreek na invulling de resultaten aan de hand van de volgende vragen:

1. In hoeverre stemmen de individuele resultaten overeen?
Welke verschillen zijn opmerkelijk? Zijn die verklaarbaar en overkomelijk genoeg om goed te kunnen blijven samen werken?
2. Welke verschillen van inzicht geven aanleiding om extra aandacht aan het desbetreffende veranderdomein te besteden?
3. Welk(e) veranderdomein(en) blijken te weinig aandacht te krijgen of lopen teveel uit de pas?
4. Tot welke (vervolg)insteek en -aanpak geven de scan en de bespreking daarvan aanleiding?

Verwerk uw conclusies in een - bijgesteld - plan van aanpak voor de onderwijsontwikkeling waar uw ontwikkelteam zorg voor draagt.

De scan

Wat wordt er anders, beter of nieuw met uw onderwijsontwikkeling?

En hoe ver staat het daar mee?

veranderdomein: Welke typering is het meest van toepassing? Kruis per veranderdomein de kolom van uw keuze aan.

	A	B	C	D	E	F
	Hier zijn we niet mee bezig. We houden vast aan wat we hebben.	Hier zijn we niet mee bezig. We beseffen dat het belangrijk is hieraan te werken, maar stellen dat nog even uit.	Hier denken we nog over na. Het is regelmatig onderwerp van gesprek, maar nog geen actiepunt.	Hier maken we concrete plannen voor. We treffen voorbereidingen voor een verandering, verbetering of vernieuwing.	Op dit gebied zijn we actief aan het veranderen, verbeteren of vernieuwen.	De verandering, verbetering of vernieuwing op dit gebied is inmiddels ingeburgerd.
1	basisvisie					
2	leerdoelen					
3	leerinhouden					
4	leeractiviteiten					
5	docentrollen					

toelichtingen:

De **basisvisie** verheldert waarom en waartoe een onderwijsontwikkeling nodig of gewenst is. Zij geeft zicht op de meerwaarde ervan voor de leerling, de docent en de school. In principe wordt elke onderwijsontwikkeling gedragen door een basisvisie. In hoeverre is dat bij uw onderwijsontwikkeling het geval? *Wijkt die basisvisie niet af van de vigerende (plaats in dat geval een kruisje in kolom A, c.q. B), is de visie nog impliciet (kolom C), op papier gezet (kolom D) hier en daar geadopteerd (kolom E) of breed onderschreven (kolom F)?*

Zijn met de onderwijsontwikkeling andere of nieuwe **leerdoelen** gemoed? Gaat het om betekenisvolle andere kernwaarden (zoals, bijvoorbeeld, zelfontplooiing, zelfredzaamheid, goed burgerschap, vakmanschap, (levens)lang leerplezier, toerusting voor vervolgstudie of toekomst)? Zo ja, geef dan met een kruisje in kolom C, D, E of F aan hoe de nieuwe leerdoelen volgens u in het onderbouwteam leven. Zo nee, plaats dan een kruisje in kolom A, c.q. B.

Gaat de onderwijsontwikkeling gepaard met andere **leerinhouden**? Leert de leerling meer of andere kennis en vaardigheden? Of leert de leerling bepaalde zaken minder of niet meer? Zo ja, geef dan met een kruisje in kolom C, D, E of F aan hoe de nieuwe leerinhouden volgens u in het onderbouwteam leven. Zo nee, plaats dan een kruisje in kolom A, c.q. B.

Behelst de onderwijsontwikkeling andere of nieuwe **leeractiviteiten** (bijvoorbeeld: groepswerk, leren van of met ICT, leren aan de hand van zelf uit te voeren onderzoeks- of ontwerp opdrachten, werkplek- of leerpleinleren)? Of zijn tot dusver veel benutte leeractiviteiten (zoals klassikaal frontale instructie) minder relevant? Zo ja, geef dan met een kruisje in kolom C, D, E of F aan hoe de nieuwe leeractiviteiten volgens u in het onderbouwteam leven. Zo nee, plaats dan een kruisje in kolom A, c.q. B.

Vraagt de onderwijsontwikkeling andere of nieuwe **rollen of repertoire van docenten**? Moeten zij andere dingen doen of kunnen dan voorheen? Of zijn er dingen die zij niet meer hoeven te doen? Zo ja, geef dan met een kruisje in kolom C, D, E of F aan hoe de nieuwe docentrollen volgens u in het onderbouwteam leven. Zo nee, plaats dan een kruisje in kolom A, c.q. B.

Wat wordt er anders, beter of nieuw met uw onderwijsontwikkeling? En hoe ver staat het daar mee?						
veranderdomein: Welke typering is het meest van toepassing? Kruis per veranderdomein de kolom van uw keuze aan.						
	A	B	C	D	E	F
	Hier zijn we niet mee bezig. We beseffen dat het belangrijk is hieraan te werken, maar stellen dat nog even uit.	Hier zijn we niet mee bezig. Het is regelmatig onderwerp van gesprek, maar nog geen actiepunt.	Hier maken we concrete plannen voor. We treffen voorbereidingen voor een verandering, verbetering of vernieuwing.	Op dit gebied zijn we actief aan het veranderen, verbeteren of vernieuwen.	De verandering, verbetering of vernieuwing op dit gebied is inmiddels ingeburgerd.	
6 leeromgeving						
7 leerbronnen en -middelen						
8 leerling-groepering						
9 leertijd						
10 beoordeling						

toelichtingen:

- Heeft de onderwijsontwikkeling consequenties voor de **leeromgeving**: de inrichting van de school of de lokalen? Speelt de school meer dan voorheen in op buitenschools leren? Of wordt de buitenwereld via gastdocenten of levensechte leersituaties meer de school in gehaald?
- Zo ja, geef dan met een kruisje in kolom C, D, E of F aan hoe de nieuwe leeromgeving volgens u wordt verwezenlijkt. Zo nee, plaats dan een kruisje in kolom A, c.q. B.
- Zijn er voor de onderwijsontwikkeling andere of nieuwe **leerbronnen** (denk aan internet, extra documentatie in het lokaal of de mediatheek, experts van buiten) nodig? Volstaan de tot dusver gebruikte **leermiddelen** en methodes, of moeten er andere, bijvoorbeeld zelf samengestelde onderwijsmaterialen, komen?
- Zo ja, geef dan met een kruisje in kolom C, D, E of F aan hoe de implementatie van nieuwe leerbronnen en leermiddelen volgens u is gevorderd. Zo nee, plaats dan een kruisje in kolom A, c.q. B.
- Gaat de onderwijsontwikkeling gepaard met andere, extra of nieuwe **groeperingsvormen** (bijvoorbeeld (roulerende) werkplekken in de klas, klassencombinaties, klasse- of zelfs leerjaarabotbrekende projecten of onderwijsvormen)?
- Zo ja, geef dan met een kruisje in kolom C, D, E of F aan hoe de invoering van nieuwe leerlinggroeperingen volgens u is gevorderd. Zo nee, plaats dan een kruisje in kolom A, c.q. B.
- Brengt de onderwijsontwikkeling andere **onderwijstijden** met zich mee, zoals een gewijzigde lesduur, project- of module-uren of -dagdelen, keuzewerktijd, periodiek onderwijsaanbod?
- Zo ja, geef dan met een kruisje in kolom C, D, E of F aan hoe de invoering van nieuwe leertijdvormen in de onderbouw volgens u is gevorderd. Zo nee, plaats dan een kruisje in kolom A, c.q. B.
- Verandert er als gevolg van de onderwijsontwikkeling iets in de **beoordeling** van de leerlingprestaties en leeropbrengsten? Worden de leerlingen bijvoorbeeld op meer, andere of nieuwe aspecten beoordeeld?
- Verandert er iets in de beoordelingscriteria, de overgangsnormen of in de wijze van beoordelen?
- Zo ja, geef dan met een kruisje in kolom C, D, E of F aan hoe de nieuwe beoordeling volgens u in het onderbouw team leeft. Zo nee, plaats dan een kruisje in kolom A, c.q. B.

Voorbeelden van resultaten

Voorbeeld van een ingevulde digitale scan:

Wat wordt anders, beter of nieuw met onze onderwijsontwikkeling?

En hoe ver staat het daar mee?

- 1 Hier zijn we niet mee bezig. We houden vast aan wat we hebben.
- 2 Hier zijn we niet mee bezig. We beseffen dat het belangrijk is hieraan te werken, maar stellen dat nog even uit.
- 3 Hier denken we nog over na. Het is regelmatig onderwerp van gesprek, maar nog geen actiepunt.
- 4 Hier maken we concrete plannen voor. We treffen voorbereidingen voor een verandering, verbetering of vernieuwing.
- 5 Op dit gebied zijn we actief aan het veranderen, verbeteren of vernieuwen.
- 6 De verandering, verbetering of vernieuwing op dit gebied is inmiddels ingeburgerd.

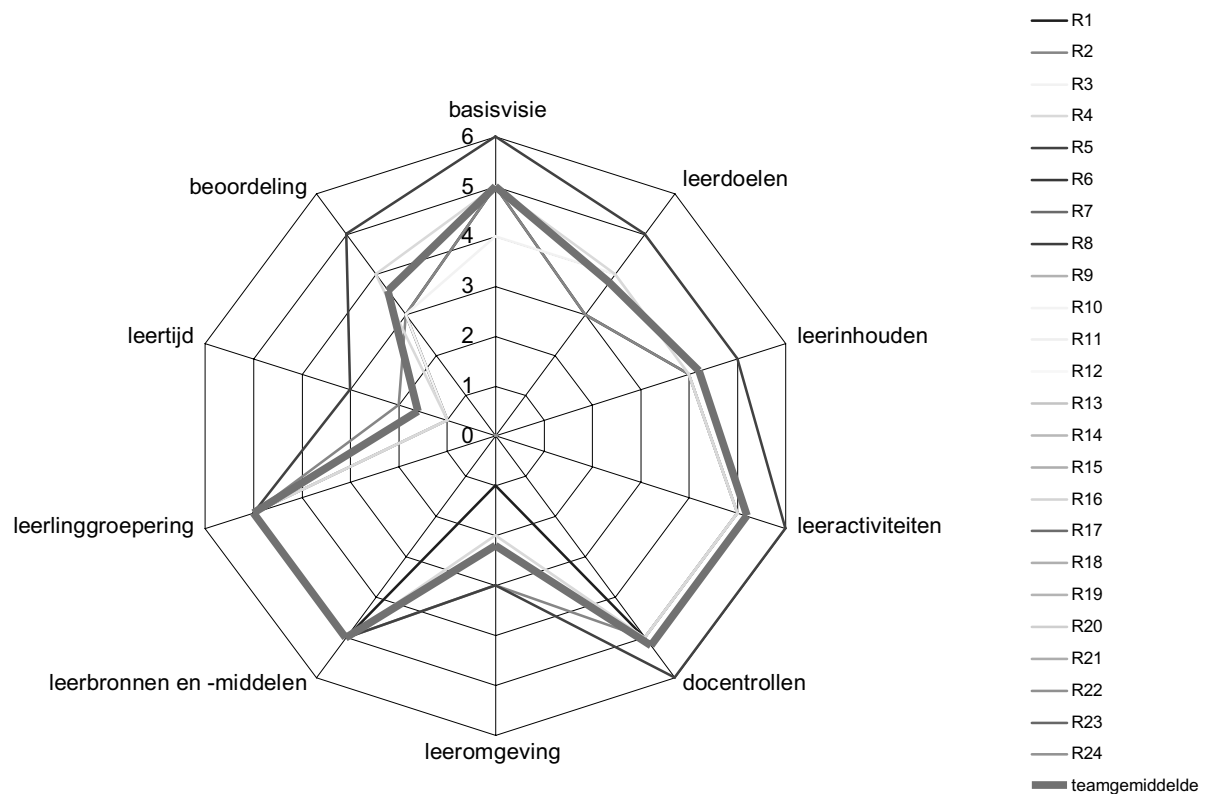
veranderdomein:

Welke typering is het meest van toepassing? Noteer in de u toegewezen kolom [R1, R2, ...] per veranderdomein het nummer [1, 2, 3, 4, 5 of 6] van uw keuze:

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	R15	R16	R17	R18	R19	R20	R21	R22	R23	R24	gemiddelde score
1 basisvisie	5	5	4	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,20
2 leerdoelen	3	3	4	4	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3,80
3 leerinhouden	4	4	4	4	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4,20
4 leeractiviteiten	5	5	5	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,20
5 docentrollen	5	5	5	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,20
6 leeromgeving	1	3	2	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,20
7 leerbronnen en -middelen	5	5	5	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,00
8 leerlinggroepering	5	5	5	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,00
9 leertijd	1	2	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,60
10 beoordeling	3	3	3	4	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3,60

Rn = respondent n

Het resultaat in webdiagram:



Meer dan het kerndeel

Doel	Als teamleider manieren vinden waarop afzonderlijke teamleden en het team als geheel betrokken kan worden bij de invulling van het differentieel deel en/of het derde leerjaar havo/vwo.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Wat is het differentieel deel en welke keuzes zijn er te maken? ■ Als we willen werken op maat van de leerling, ... ruimte willen maken voor keuzes (en determinatie) van leerlingen, ... onze school willen positioneren en profileren, ... onderwijs willen afstemmen, ... (leeractiviteiten en) leerlijnen willen ontwikkelen, hoe pakken we dat aan?
Soort instrument	(Gespreks)handreikingen
Beoogde activiteit in de school	Gesprek, en invulling van een deel van het onderwijsprogramma.
Benodigde tijd	Meerdere dagdelen.
Deelnemers en hun functies in de school	Een team.
Bron	Publicatie van Onderbouw-VO: <i>"Praktische handreikingen voor teamleiders voor de invulling van het differentieel deel."</i>
Opmerkingen	Dit instrument is een selectie uit genoemde publicatie. De werkbladen waarnaar verwezen wordt aan het einde van dit document, vindt u op de cd-rom.

Meer dan het kerndeel

Inleiding

Het curriculum bestaat in de eerste twee leerjaren uit twee delen: het kerndeel en het differentieel deel. Het kerndeel is bestemd voor alle leerlingen en bevat 58 globaal geformuleerde kerndoelen. De school bepaalt zelf de concrete uitwerking van de kerndoelen in vakken, projecten, leergebieden, een combinatie hiervan of bijvoorbeeld in competentiegericht onderwijs. Het kerndeel omvat tweederde van de onderwijstijd in de eerste twee leerjaren. Het differentieel deel omvat alle onderwijstijd die niet onder het kerndeel valt: een derde van de onderwijstijd in de eerste twee leerjaren dus. Vervolgens is het derde leerjaar havo/vwo voor het grootste deel regelvrij; de wet geeft geen nadere voorschriften voor kerndoelen. De optelsom van het differentieel deel in de eerste twee leerjaren en het regelvrije derde leerjaar bevat dus ruim de helft van de onderwijstijd in de onderbouw.

Het differentieel deel is geen 'vrije ruimte'; dit deel kent namelijk – afhankelijk van het schooltype – enkele verplichtingen in het aanbod.

Voor vmbo zijn dat:

- In kl / gl / tl een tweede moderne vreemde taal (Frans, Duits, Spaans, Arabisch of Turks)
- Fries in Friesland.

Voor havo en vwo zijn dat:

- Frans en Duits (of in plaats van één daarvan Spaans, Russisch, Italiaans, Arabisch of Turks)
- Latijn en Grieks op het gymnasium
- Fries in Friesland.

Bovendien moeten alle leerlingen aan het einde van het tweede leerjaar vmbo, dan wel derde leerjaar havo/vwo, kunnen kiezen uit alle sectoren respectievelijk profielen.

Naast deze verplichtingen kan een school andere vakken of activiteiten (zoals levensbeschouwing, sport of kunst en cultuur) naar keuze opnemen in het differentieel deel. Die vakken of activiteiten kunnen scholen kiezen op grond van de schoolidentiteit en/of de gewenste profilering van het onderwijsaanbod.

Kies een probleemstelling als vertrekpunt

Als u een plan maakt voor de invulling van het differentieel deel en/of de ontwikkeling van het derde leerjaar havo/vwo is het nuttig uw vertrekpunt te bepalen. Het vormgeven van onderwijs in een school bestaat voor een groot deel uit het maken van keuzes. Zowel in de onderbouw als in de bovenbouw zijn al veel keuzes gemaakt. Zij bepalen mede uw vertrekpunt.

Het probleem bij het maken van keuzes is soms dat docenten na een gesprek hierover het gevoel hebben dat 'alles op de schop moet' of dat alles ter discussie staat. Ook het omgekeerde gevoel kan ontstaan: over bepaalde vraagstukken of oplossingen kan niet worden gepraat, want die zijn elders bepaald. Het is daarom goed dat u, als teamleider, weet wat u wilt en dat u bepaalt wat uw vertrekpunt en uw einddoel is.

Stelt u zichzelf daarvoor de volgende drie vragen:

- Wat zijn de vragen die ik wil beantwoorden met mijn team?
- Welke vragen hoeven nu nog niet meteen beantwoord te worden?
- Welke vragen zijn bij voorbaat beantwoord door de keuzes die in de school zijn gemaakt en vastgelegd?

Bovenstaande vragen komen veel voor. Natuurlijk zijn er ook andere vragen mogelijk die leiden naar het juiste vertrekpunt. U kunt deze eventueel zelf toevoegen. De antwoorden op de vragen helpen u het vertrekpunt en het einddoel van de teamdiscussie te bepalen. Deze vragen zijn niet alleen van belang bij een discussie over de invulling van het differentieel deel en/of de ontwikkeling van het derde leerjaar havo/vwo; ze komen bij elke discussie weer naar voren. Een handige manier om het vertrekpunt voor een teamdiscussie te formuleren, is uit te gaan van een probleemstelling. Hieronder worden enkele mogelijke probleemstellingen genoemd:

1. We willen gaan werken op maat van de leerling. Hoe pakken we dat aan?
2. We willen onze school(locatie) positioneren en profileren. Hoe doen we dat samen?
3. We willen ruimte maken voor keuzes en determinatie van leerlingen. Wat betekent dat voor ons onderwijs?
4. We willen het onderwijs van de onder- en bovenbouw op elkaar afstemmen en de derde klas zo inrichten dat er sprake is van een goede voorbereiding op de bovenbouw. Hoe brengen we samenhang aan tussen vakken en hoe draagt dat bij aan de doorstroming naar de bovenbouw?
5. We willen vanuit de onderbouw doorlopende leeractiviteiten en leerlijnen ontwikkelen waarmee leerlingen worden toegerust voor de bovenbouw. Hoe pakken we dat aan?

Elk van deze praktische probleemstellingen is een mogelijk vertrekpunt van waaruit binnen het team het gesprek over de invulling van het differentieel deel en/of het derde leerjaar worden gevoerd. De probleemstelling kan worden uitgewerkt in een aantal kernvragen die voor u en uw team belangrijk zijn.

Docenten in uw team raken betrokken bij onderwijsontwikkeling wanneer u kiest voor activerende werkvormen.

Op de cd-rom vindt u daarvan een aantal voorbeelden. Deze kunt u uitwerken voor uw eigen situatie.

De resultaten van de teamdiscussie zijn basis voor de ontwikkeling van een samenhangend onderwijsprogramma in de onderbouw en/of derde klas. De keuzes die u daarbij maakt hebben gevolgen voor het rooster en de organisatie van programma en lessen. Dat raakt uw dagelijkse werk als teamleider.

Tegelijk is het belangrijk dat u in het oog houdt dat de invulling van het programma samenhangt met andere ontwikkelingen in de onderbouw. Denk daarbij aan zaken als 'doorlopende leerlijnen' en de ontwikkellijn van vaardigheden van het eerste leerjaar tot aan het examen.

Aan de slag met een probleemstelling: keuzes van leerlingen

Inleiding

We nemen hieronder de probleemstelling over *keuzes van leerlingen* als voorbeeld om u te laten zien hoe u ermee aan de slag zou kunnen met uw team.

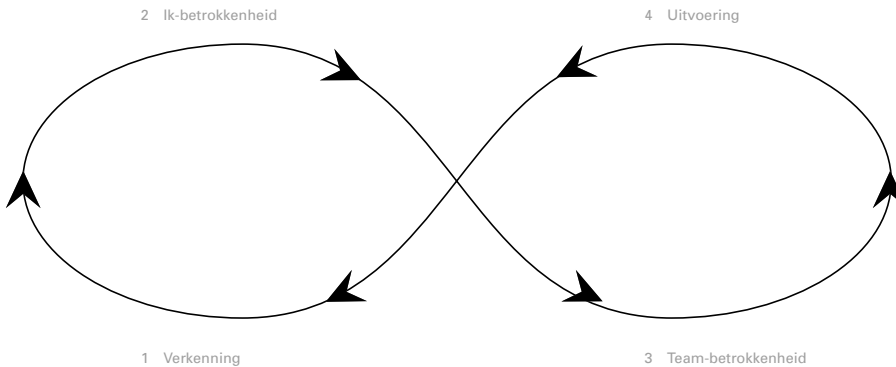
In de Algemene Karakteristiek voor het leren van leerlingen in de onderbouw wordt gepleit voor meer ruimte voor keuzes van de leerling. Die ruimte is op verschillende manieren te realiseren. Bijvoorbeeld door het invoeren van (een band met) keuzewerkijd. Of door de tijdsduur van lessen te vergroten of te variëren, waardoor binnen een les meer variatie mogelijk wordt en dus de keuzemogelijkheden van leerlingen groter worden. Ook het (schoolbreed) ontwikkelen van keuzeopdrachten is een optie.

Een paar voorbeelden:

- Scholen die besloten hebben te blijven werken in vakken kunnen in hun leerstofaanbod meer variëteit aan opdrachten aanbieden, waardoor meer keuzes voor leerlingen mogelijk worden.
- Scholen die werken met projecten kunnen meer ruimte maken voor eigen keuzes van leerlingen door verschillende opdrachten en verschillende soorten opdrachten aan te bieden.

Een goed begin: wees voorbereid

Voor de teamleider is het van belang te denken en te werken vanuit het team. Teams krijgen en nemen de verantwoordelijkheid om, binnen afgesproken kaders, direct tot uitvoering over te gaan. Uit ervaringen blijkt dat docenten vaak meteen met de uitvoering willen beginnen. Dat leidt soms tot spanningen. Het is zaak dat u daar als teamleider op voorbereid bent. Wat u in die situatie kan helpen is het theoretisch model LEMNISCAAT (platte acht), dat u hieronder vindt.



In de LEMNISCAAT wordt duidelijk welke ontwikkelingsfasen een ontwikkelteam doorloopt:

1. Als we (links onder) beginnen met de *verkenning* van de situatie en op deze wijze ook het vertrekpunt en het doel hebben geformuleerd, gaan we eerst omhoog. Daarbij ontmoeten we vaak enige weerstand en tegenkrachten. In deze fase is het nodig om mensen persoonlijk en actief bij de mogelijke verandering te betrekken.
Vragen in deze fase: Wat zijn de vragen, behoeften en problemen van de doelgroep waar het om gaat?
2. Als de uitdaging wordt aangegaan en de *ik-betrokkenheid* gestalte krijgt, zitten we op de top (links boven). Zo wordt dat ook ervaren als het goed is. Mensen genieten ervan om persoonlijk en actief betrokken te worden bij wat er concreet speelt en zelf invloed te krijgen of te hebben op het vervolg van het proces.
Vragen in deze fase: Wat is mijn aandeel (de leider en de leden en de doelgroep) als persoon in de organisatie? Het kan hier gaan om het bewust worden van eigen vragen en behoeften, rol en positie, kwaliteiten en valkuilen, belemmerende en stimulerende overtuigingen, inzichten of kennis.
3. In een neerwaartse beweging (naar rechtsonder) kan daarna vrij makkelijk *teambetrokkenheid* ontstaan met geschikte vervolginterventies. Daarna volgt er weer een beweging naar (rechts) boven. Die kost weer moeite en energie. Er moeten namelijk concrete doelen en prioriteiten worden gekozen. En kiezen kan lastig zijn, er kan weer sprake zijn van weerstand. Het is belangrijk om deze belemmeringen samen te nemen met behulp van geschikte interventies.
Vragen in deze fase: Hoe worden wij ons bewust van onze gemeenschappelijke waarden, visie, taak en verantwoordelijkheid? Wat is onze gedeelde visie en missie?
4. Als mensen samen achter de keuzes en concrete doelen staan, vanuit een gemeenschappelijke betrokkenheid, zal blijken dat de *uitvoering* (naar links onder) vaak van als vanzelf volgt.
Vragen in deze fase: Wat staat ons te doen om de visie te concretiseren? Welke strategie heeft effect? Welke tactieken en activiteiten vloeien hier uit voort? Hoe vermijden we dat we in onze valkuil terecht komen bij uitvoeren van de activiteiten? Hoe plannen we op effectieve wijze en op lange termijn?

Als stap vier is uitgevoerd, volgt een fase van evaluatie en reflectie. Daarna kan de eerste stap worden bijgesteld.

Let op: Deze beweging gaat vaak in tegen de intuïtie van een teamleider, die vanuit de verkenning langs de kortste weg naar de fase van uitvoering wil komen.

Visie

Als teamleider is het voor u van belang de 'probleemvraag' waar u van uit wilt gaan precies te omschrijven (wat is de schoolvisie?). Bij het nadenken over een interessant onderwijsaanbod voor de leerlingen, is het ook zinnig u af te vragen waar u met uw school staat. Welke visie heeft u als school over de toekomst van uw leerlingen? Wat is de impact van uiteenlopende maatschappelijke ontwikkelingen op de manier waarop u als school met de leerlingen werkt? U zou deze en andere vragen kunnen beantwoorden met behulp van het werkblad 'Samen creëren van visie', die u aantreft op de cd-rom.

Samen aan de slag

De kernvragen waarmee u praktisch aan het werk kunt gaan, zijn bijvoorbeeld:

- Op wat voor manier maken we in het dagelijks rooster ruimte voor de keuzes van de leerling?
- Hoe werken we als docenten met elkaar samen over de grenzen van het eigen vak heen?

U kunt deze kernvragen goed uitwerken met uw team door middel van een ontwikkelopdracht. Het team is bij een ontwikkelopdracht gericht op het creëren van een aanbod dat past bij de eigen leerlingen. Daardoor ontstaat er een teamgesprek over de inhoud en de aanpak. Iedere docent is medeverantwoordelijk voor het gezamenlijk curriculum. In het team bedenken de docenten met elkaar het beleid. Ze voeren dit beleid uit, uiteraard binnen de kaders en de visie van de school. Binnen het team worden de rollen en taken van mentoren, docenten en onderwijsassistenten verdeeld en in samenhang besproken.

Zie werkblad 'Ontwikkelopdracht en actiegroep' op de cd-rom.

Van nu naar straks

Doel	Met elkaar nadenken en praten over de huidige en gewenste situatie van de school. Schoolleiding en docenten stellen in overleg vast waar ze naar toe willen, en hoe ze daar willen komen.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Wat willen we als school behouden, versterken, kwijt en toevoegen? ■ Wat zijn de sterke en zwakke kanten van de school, de kansen en bedreigingen? Wat doen we goed, wat kan beter? Wat zijn mogelijkheden en gevaren? ■ Welke overtuigingen, ervaringen, kennis en beelden hebben we van de 'huidige' en de 'gewenste' school? In hoeverre komen die met anderen overeen en waar zijn verschillen zichtbaar? ■ Welke kenmerkende aspecten zijn nu zichtbaar in de school bij de schoolleiding, docenten, leerlingen? ■ Welke elementen vinden we het meest belangrijk in onze onderbouw? ■ Hoe zou de school er idealiter uit zien? Waarmee zou ik de school wel en niet willen associëren?
Soort instrument	Gesprekshandreikingen, invulschema's, kaartspel.
Beoogde activiteit in de school	Analyseren en bespreken van de huidige en gewenste situatie. Richtinggevend denken en formuleren van korte en lange termijn doelstellingen.
Benodigde tijd	Meerdere teambijeenkomsten van 2 à 3 uur
Deelnemers en hun functies in de school	Schoolleiding, teamleiders en docenten
Bron	APS en CPS
Opmerkingen	Voor de onderdelen "Elementen van een nieuwe onderbouw" en "Mijn school als..." treft u in dit document enkele voorbeelden van de kaartjes. Deze kaartjes vindt u op de cd-rom. Voor de overige onderdelen worden invulschema's gebruikt, die niet als Word-document op de cd-rom zijn opgenomen. Dit omdat het om eenvoudige schema's gaat, die wellicht beter op een groot vel papier (bijv. formaat A1) kunnen worden overgenomen.

Van nu naar straks

Handreiking voor teamleiders

Inleiding

De volgende zes instrumenten kunnen gebruikt worden als de teamleider met de docenten in zijn team in gesprek wil en meedenken op gang wil krijgen. De resultaten van een bijeenkomst, waarin een van de instrumenten wordt gebruikt, kunnen zijn:

- analyse van de huidige stand van zaken
- richtinggevend denken voor het formuleren van strategische vragen
- strategie voor ontwikkelingen en veranderingen in de toekomst
- middel om beslissingen te nemen.

Korte typering van de verschillende instrumenten

1. *Behouden, Versterken, Kwijt, Toevoegen*

Het instrument is een invulschema en kan gebruikt worden om als team in kaart te brengen wat zij graag wil behouden van de huidige situatie, welke zaken versterkt moeten worden en waar de betrokkenen graag van af willen. Daarnaast wordt aangegeven wat er nieuw ontwikkeld gaat worden.

2. *SWOT: sterkte-zwakte analyse*

De titel van dit instrument is een acroniem en staat voor: *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*. Het instrument kan gebruikt worden om de sterktes en zwaktes, en de kansen en bedreigingen te analyseren van de huidige situatie. Op basis hiervan wordt vervolgens de strategie voor de toekomst bepaald.

3. *KEROBEI*

De naam van dit instrument is een acroniem en staat voor: *Kennis, Ervaringen, Routines, Opvattingen, Behoeften, Emoties en Identiteit*. Het instrument is een invulschema en kan gebruikt worden om met elkaar na te denken over een schoolconcept ten aanzien van bijvoorbeeld onderbouw, lesgeven of leren. De deelnemers construeren een gedeelde opvatting over het centrale thema.

4. *Karakteristieken en transformaties*

Dit instrument (invulschema) kan gebruikt worden om met behulp van karakteristieken van verschillende aspecten de huidige en de gewenste situatie te beschrijven. Ook wordt door middel van metaforen kernachtig de transformatie van de huidige naar de gewenste situatie aangegeven.

Het gemeenschappelijke zoeken naar een transformatie, die kernachtig weergeeft welke verandering men beoogt, heeft als effect dat er draagvlak kan ontstaan voor de verandering.

5. *Elementen van een nieuwe onderbouw*

Dit instrument bestaat uit een set kaartjes, met behulp waarvan deelnemers kunnen aangeven hoe zij denken over wat zij de belangrijkste elementen vinden in de onderbouw van hun school. Het gesprek erover leidt tot gemeenschappelijke beelden, die gebruikt kunnen worden om te bepalen welke veranderingen er in de toekomst gewenst zijn.

6. *Mijn school als.... (Beelden)*

Dit instrument bestaat uit een set beelden/metaforen en helpt om richtinggevend te denken en om samen kaders te bepalen voor beoogde veranderingen.

Werkwijze

We schetsen hier een basisprocedure van vier stappen, die gebruikt kan worden bij elk van de instrumenten.

1. Introductie van het doel, uitleg van het gebruikte instrument en de procedure.
2. Voor instrument 1 - 4: Individueel invullen van het betreffende werkblad.*

Tip: geef expliciet aan dat het gaat om hoe ieder individu denkt over het onderwerp. Het is daarom van belang dat ieder individu zich concentreert op het invullen van zijn eigen werkblad.

Voor instrument 5 en 6: in groepjes de tien belangrijkste elementen uit de verzameling kaarten kiezen.

3. In groepjes uitwisselen met elkaar en komen tot een totaalbeeld per subgroep.

Tip: Geef aan dat het hierbij gaat om het gesprek tussen de deelnemers, om het op tafel krijgen van de ideeën en opvattingen van de verschillende deelnemers. Het gaat er dus niet om elkaar te overtuigen.

4. Plenair de uitkomsten van het overleg in de verschillende groepen bespreken. De teamleider leidt de bespreking en trekt na afloop conclusies.

De instrumenten "KEROBEI" (3) en "Elementen van een nieuwe onderbouw" (5) zijn extra toegelicht, ook voor wat betreft de werkwijze.

* Een mogelijke manier om te werken met "SWOT" (2) is door te werken in viertallen:

- Een ieder schrijft de sterke en zwakke punten van de school op.
- Een ieder leest dit voor.
- Stel elkaar verhelderende vragen.
- Noteer de sterke en zwakke punten waar overeenstemming over is.
- Eventueel kan van groepssamenstelling gewisseld worden om de notities uit te werken.
- Een zelfde werkwijze kan herhaald worden om kansen en bedreigingen te bespreken.

1. Behouden, Versterken, Kwijt, Toevoegen

Behouden	Versterken	Kwijt	Toevoegen

2. SWOT-analyse

De SWOT-analyse laat deelnemers via onderstaand werkformule sterke en zwakke kanten van de school in kaart brengen, evenals kansen en bedreigingen.

Sterk

Wat doet u goed?

Waar haalt u de inspiratie uit?

Wat zien anderen als sterk ?

Zwak

Wat kunt u verbeteren?

Waar haalt u minder inspiratie uit dan anderen?

Wat zien anderen voornamelijk als uw zwakheden?

Kansen

Welke kansen zijn voor u te bereiken?

Van welke ontwikkelingen kunt u profiteren?

Hoe kunt u uw sterke kanten gebruiken om kansen te creëren?

Bedreigingen

Welke ontwikkelingen kunnen u bedreigen?

Wat doen uw concurrenten?

Welke bedreigingen laten uw zwakke kanten sterker zien?

Deze sterkte-zwakteanalyse is een bedrijfskundig model dat intern de sterktes en zwaktes en in de omgeving de kansen en bedreigingen analyseert; op basis hiervan wordt vervolgens de strategie bepaald.

De ontwikkeling van het model is terug te voeren tot de planningstrend die zich in het Amerikaanse bedrijfsleven voordeed in de tweede helft van de 20e eeuw. Om de oorzaken achter het falen van corporate planning te ontdekken voerde Robert F. Stewart van 1960-1969 de leiding over een onderzoek bij het Stanford Research Institute in Californië. Albert Humphrey, één van de betrokkenen, leverde een belangrijk aandeel aan de sterkte-zwakteanalyse.

3. KEROBEL

Het Kerobel-instrument is een invulformulier, met vakken voor *Kennis, Ervaringen, Routines, Opvattingen, Behoeften, Emoties en Identiteit*. In elk vak is ruimte om over het betreffende aspect iets te schrijven.

Het instrument kan gebruikt worden om met deelnemende docenten een diepgaand gesprek te voeren over een centraal thema of een concept dat ten grondslag ligt aan een ontwikkeling of verandering in de school.

Voorbeelden van een concept of thema, dat als woord in het midden van het invulblad staat, zijn: Dalton, sportklas, mentoraat.

Werkwijze

Stap 1: Iedere deelnemer vult individueel het invulformulier in. Daarbij bepaalt hij zelf met welk van de zeven aspecten hij begint. Het kan ook zijn dat hij aan een of meerdere van de aspecten geen invulling kan geven.

Stap 2: Uitwisseling in 2- of 3-tallen.

Een variant is het gebruik maken van wisselende rollen: een verteller, een vragensteller en een observant. De observatieopdracht kan zijn: wat zie je bij degene die vertelt? Wanneer is hij enthousiast, vrolijk, boos, etc.

Na de uitwisseling kan de groep de overeenkomsten op een flap schrijven.

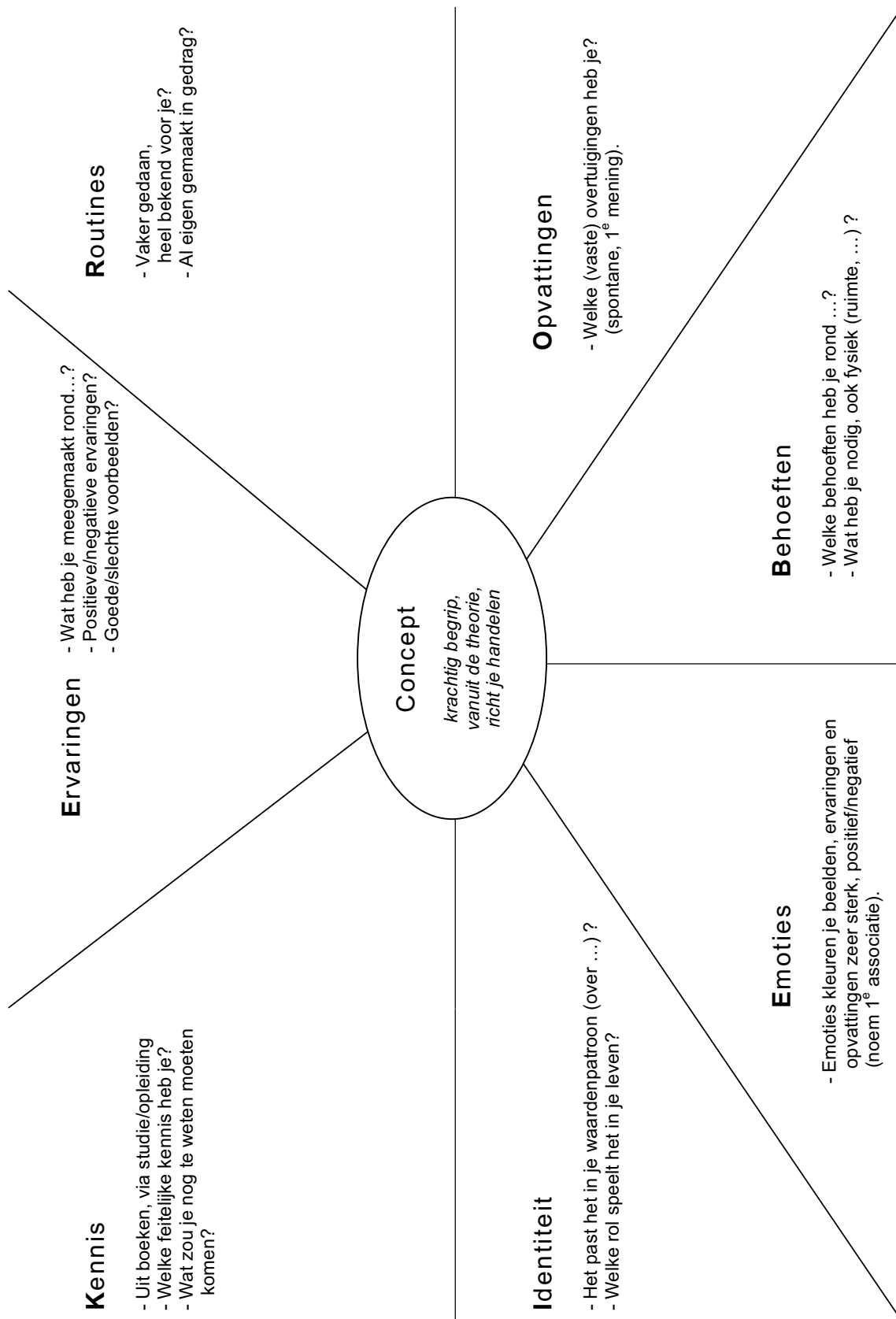
Stap 3: De flappen van de verschillende groepen worden opgehangen. Er vindt een plenair gesprek plaats over wat er door de groepen is opgeschreven.

Stap 4: De teamleider of gespreksleider van de bijeenkomst trekt enkele conclusies. Zo wordt er een gedeelde opvatting over het centrale thema geformuleerd.

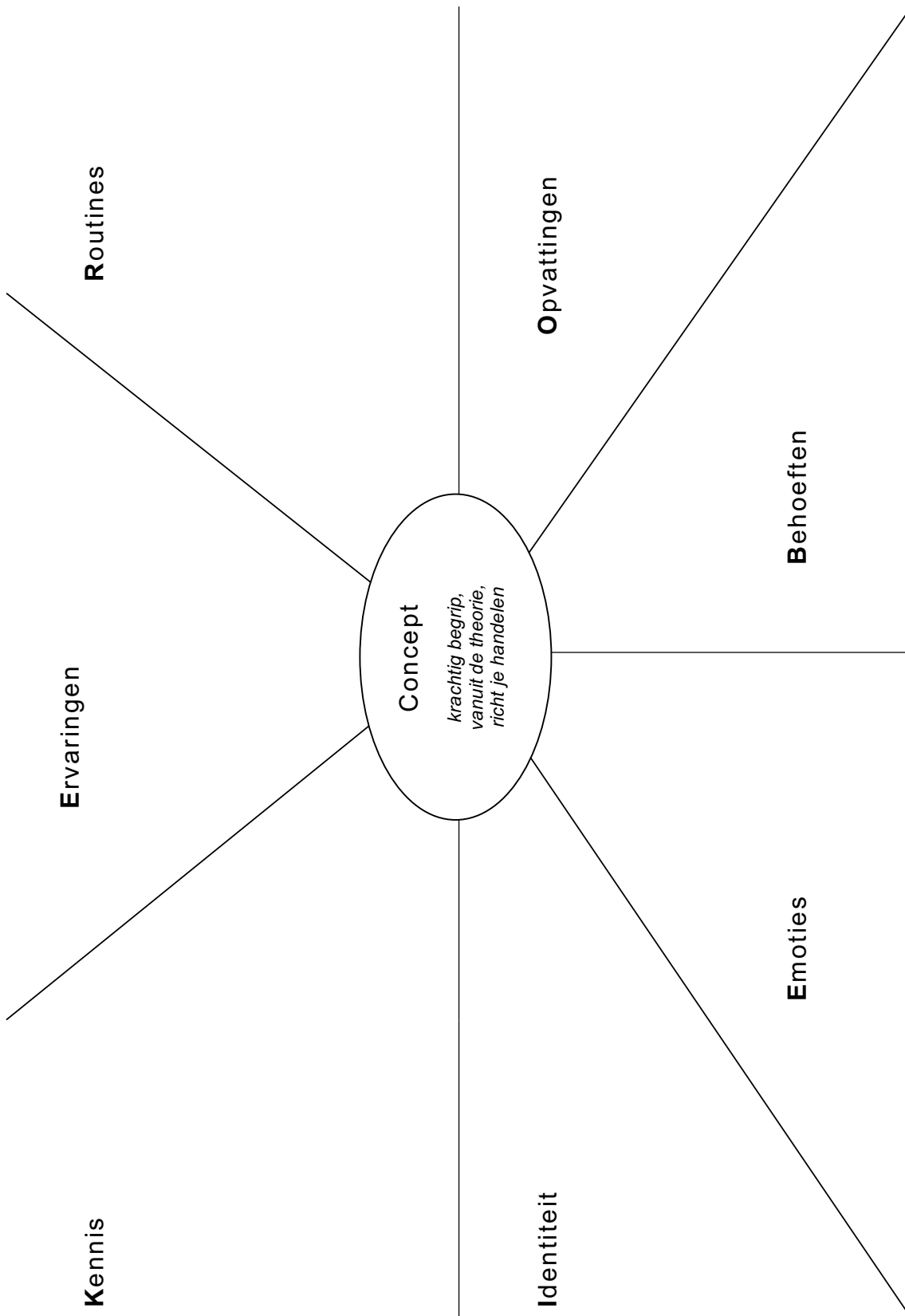
Opmerkingen:

- Het Kerobel-instrument is een instrument dat diepgaande gesprekken tussen collega's op gang kan brengen. Het vraagt iets daardoor meer tijd dan de andere instrumenten. Het invullen van het instrument kost 15 tot 20 minuten. De gesprekken in de 2- of 3-tallen kunnen gemakkelijk 45 minuten duren, evenals het gezamenlijke gesprek.
- Degene die de procedure leidt, bepaalt vooraf of hij alleen het lege formulier geeft of ook het formulier waarop de vragen staan vermeld. Voordeel van het erbij geven van de vragen is, dat het deelnemers op ideeën kan brengen. Het nadeel is dat het te sturend kan gaan werken. U kunt het ook aan de deelnemers overlaten of ze wel of niet voorbeeldvragen willen gebruiken.

U vindt op de volgende bladzijden twee maal het Kerobel-instrument; één maal met mogelijke vragen per vak, één maal zonder.



KEROBEI



4. Karakteristieken en transformaties

Bij het invullen van de karakteristieken gaat het om zichtbaar gedrag: welke kenmerkende aspecten zijn er over vijf jaar als het gaat om schoolleiding, docenten, leerlingen, lesgeven, en evt. nog andere aspecten.

Karakteristieken

2009	2013
Schoolleiding	
Docenten	
Leerlingen	
Lesgeven	

Transformaties

Een voorbeeld van een transformatie is: *Van passagier naar bestuurder* (docenten of leerlingen).

5. Elementen van een nieuwe onderbouw

Van koersuitspraken naar ontwerpelementen

Dit instrument bestaat uit een set van 36 kaartjes. Met behulp van deze kaartjes kan een team een keuze maken uit elementen die de teamleden belangrijk vinden bij de vernieuwing van de onderbouw. Op elk kaartje staat een uitspraak over een van de volgende negen onderwerpen: curriculum, professionalisering, onderwijsorganisatie, fysieke inrichting, schoolorganisatie, determinatie/oriëntatie, pedagogiek, ICT-gebruik, leren.

Werkwijze

- Stap 1: Een groep van 4 à 5 docenten kiest in overleg en met discussie de negen kaartjes uit van die elementen die de groep belangrijk vindt om te ontwikkelen in de onderbouw. Van deze kaartjes maakt de groep een gemeenschappelijke top-9, die wordt opgehangen in de ruimte waar de bijeenkomst wordt gehouden.
- Stap 2: Alle deelnemende docenten scharen zich rond de opgehangen series kaartjes. Elke rij wordt besproken door elkaar te bevragen naar de redenen waarom elementen zijn opgenomen en naar de plaats in de rangorde van de kaartjes. Dit groepsgebesprek kan 30-45 minuten in beslag nemen.
- Stap 3: Als er voldoende is gesproken over de keuzes, trekt de begeleidende teamleider conclusies m.b.t. overeenkomsten en verschillen. De overeenkomsten vormen de elementen voor het ontwerp en de ontwikkeling van de onderbouw.

Opmerkingen:

- Elke groep van 4 à 5 docenten moet kunnen beschikken over een complete set kaartjes. Een eenvoudige manier van produceren van de kaartjes is ze als foto's te laten afdrukken door een fotoservicebedrijf.
- De kaartjes vormen een samenhangend ontwerp, wat zichtbaar wordt door de achtergrondkleur van de kaartjes (zie hierna volgende pagina's). Dit hoeft echter geen rol te spelen bij de keuzes die een team maakt voor de elementen die de teamleden willen ontwikkelen. Het maakt het denken van de teamleden opener en ruimer als ze zelf uit alle beschikbare kaartjes kunnen kiezen, zonder dat er een strikte aanwijzing wordt gegeven dat uit de verschillende thema's telkens een moet worden gekozen.

Er worden vier (opvattingen over) ontwerpen onderscheiden in vier kleuren:

blauw:

Leren doe je voor een toekomstig beroep of opleiding

Competent worden
Goed oriënteren op je eigen mogelijkheden
Goed oriënteren op het beroepenveld

groen:

Transformatie:
van onderwijs naar leren

• Onderwijs wordt bepaald door • Maatschappij – kerndoelen • School – programma • Docent – de les ✓ zinvol	• Leren wordt bepaald door de leerling ✓ betekenisvol
--	--

geel:

Leren is het beste uit jezelf halen



Geen grijze muizen
Benutten van je talenten
Zelfsturing
Alleen tevreden met het beste resultaat

rood:

Leren is voorbereiden op deelname aan de maatschappij



Samenwerken
Verbinding tussen school en buitenschools leven
Ontwikkeling kennis en vaardigheden
Ontwikkeling persoonlijke kwaliteiten

Blauwe achtergrondkleur: “Leren doe je voor je toekomstig beroep”, om competent te worden, je goed te oriënteren op je eigen mogelijkheden en op het beroepsveld. Als je leert, werk je aan competenties, het geheel van ‘ambachtelijke vaardigheden’, ‘kennis’ en ‘persoonlijke kwaliteiten’. Bij de pedagogiek is de ‘adaptief driehoek’ het uitgangspunt; de basisbehoeften van de leerling met nadruk op competentie. Bij de determinatie en oriëntatie op toekomstig beroep denken we aan snuffelstages en PSO en/of LOB activiteiten. Ten aanzien van de schoolorganisatie zijn vaksecties belangrijk en georganiseerd in sectoren. Lessen zijn binnen het curriculum hierbij georganiseerd rond sectoren/profielen en er zijn langere lestijden om begeleid te kunnen werken. Docenten zijn naast lesgeven ook op hun vakgebied actief, binnen de professionalisering. Ze doceren zich via hun vakvereniging en scholen zich binnen de school sectiegewijs. De secties zorgen voor doorlopende leerlijnen. De fysieke inrichting is afgestemd op de visie van de school, met een werkplekkenstructuur en goed geoutilleerde vaklokalen.

Groene achtergrondkleur: “Van onderwijs naar leren”. Het onderwijs wordt bepaald door de kerndoelen, het schoolprogramma en de docent. Het leren wordt bepaald door de leerling. Het is belangrijk om het zinvolle onderwijs voor de leerling ook betekenisvol te maken. ICT wordt gericht ingezet als hulpmiddel. Het leren gaat van het geheel naar delen. Leerlingen leveren (gekozen) prestaties binnen thema's, houden een portfolio bij en volgen leer- en

ontwikkellijnen. Ten aanzien van de determinatie is het portfolio leidraad, reflectie t.a.v. het geleerde en het stellen van vervolgdoelen is van belang. Het jaarrooster is opgebouwd in thema's met vertraagde weken. Kennis en vaardigheden worden aangeleerd binnen de beroepscontext. Qua fysieke inrichting werken leerlingen veel in grote ruimtes om in groepjes te werken. Docenten professionaliseren zich doordat zij net als de leerlingen een leer- en werkmeester hebben. Ze leren verder via prestaties.

Gele achtergrondkleur: "Leren is het beste uit jezelf halen". Je moet je talenten benutten, er bestaan geen grijze muizen, zelfsturing wordt van je verwacht als leerling en als het beste resultaat gehaald is, mag de leerling pas tevreden zijn. ICT wordt ingezet om individueel te oefenen en om specialistische opdrachten te doen. Bij iedere leerling moeten de hersens kraken. Er wordt gewerkt met meervoudige intelligentie. Fysiek zien we in de school veel verschillende ruimtes waar de intelligenties geuit kunnen worden tijdens het werken en leren. Leerlingen worden begeleid door een mentor. Het leren vindt voortdurend plaats, zowel in als buiten de school, de leerling krijgt zicht op zichzelf en zijn beroepswereld (competenties). De schoolorganisatie wordt gezien als een lerende organisatie, waarbij verschillen worden aangemoedigd. Ook de beloning is gedifferentieerd. Het curriculum is modulair opgebouwd en iedere leerling kan zijn eigen route kiezen. Docenten kiezen ook hun eigen professionaliseringsroute, middels hun eigen POP.

Rode/oranje achtergrondkleur: "Leren is voorbereiden op deelname aan de maatschappij". Dit wil zeggen dat je moet kunnen samenwerken, een verbinding tussen school en buitenschools leven moet maken en werkt aan de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten. De school is ingericht in ruimtes per kernteam met klassen, er is een natuurlijk overgang naar andere functionele ruimtes zowel in als buiten de school. Oudere leerlingen zijn mentor van de jongere leerlingen. Leren komt tot stand als het betekenisvol is en door samenwerkend te leren. Opnieuw staan de basisbehoeften (adaptief driehoek) van de leerling centraal, nu met het accent op relatie en autonomie. Docenten werken in (verticale) kernteams. Het team is verantwoordelijk voor begeleiding, determinatie, overgang, LOB, enz. Lesinhoud is georganiseerd rond thema's, clustervakken, projectweken, maatschappelijke stages en internationalisering. Docenten professionaliseren zich door te werken in intervisiegroepen.

Hieronder treft u de *Curriculum*-kaartjes als voorbeeld. Deze en alle andere kaartjes vindt u op de cd-rom.

Curriculum	Curriculum	Curriculum	Curriculum
lessen georganiseerd rond sectoren of profielen langere lestijden om begeleid te werken	Lesinhoud georganiseerd rond (maatschappelijke) thema's: - clustervakken - projectweken - maatschappelijke stage - internationalisering.	individueel rooster modulair onderwijs eigen route	Dagdelen-rooster met veel tijd voor 'werken aan prestaties' en daarnaast voor: - groepsoverleg met leermeester - leermeesteroverleg - werken aan prestaties 'buiten de context' (zoals gym) - soms: workshops door 'derden' - informele afsluiting van de week.

6. Mijn school als.... (Beelden)

Mijn school als...  begeleidingsinstituut	Mijn school als...  het nest	Mijn school als...  kenniscentrum
Mijn school als...  springplank	Mijn school als...  supermarkt	Mijn school als...  leer/werkplaats

Meer afbeeldingen vindt u op de cd-rom; in het bestand staan eerst alle afbeeldingen op A4-formaat en op de laatste pagina in kaartjes-formaat (zoals hierboven).

Het doorloopspel

Doel	Een ontwikkelteam laten anticiperen op eventualiteiten, door de leden van het ontwikkelteam met allerlei open, onduidelijke en onvoorziene situaties te confronteren, die met het nieuw ontwikkelde onderwijs denkbaar zijn. Daarmee is het als het ware een 'generale repetitie' voordat het nieuwe concept in werking treedt.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Kun je je inleven in de nieuwe situatie, en weet je wat je dan te doen staat? ■ Kunnen we adequaat en bevredigend reageren op eventualiteiten als ziekte, roosterproblemen en (nog) ontbrekende materialen of voorzieningen? ■ Kan het door ons ontwikkelde onderwijs tegen een stootje of moeten we met meer realiteitszin te werk gaan?
Soort instrument	Kaartspel
Beoogde activiteit in de school	Toekomstig gebruik van ontwikkelopbrengsten voor ogen stellen en vandaaruit reflecteren op de voorliggende ontwikkelopbrengsten.
Benodigde tijd	Na de nodige voorbereiding (het in orde maken van kaartjes met toepasselijke situatiebeschrijvingen): een werksessie van anderhalf uur.
Deelnemers en hun functies in de school	Een (ontwikkel)team met teamleider.
Bron	SLO
Opmerkingen	In dit document treft u enkele kaartjes als voorbeeld. De overige kaartjes vindt u op de cd-rom.

Het doorloopspel

Beschrijving

In het doorloopspel krijgt elk teamlid drie kaartjes met vragen die hij/zij moet beantwoorden met behulp van de documenten die ontwikkeld zijn en de collega's als vraagbaak. Elk kaartje bevat een vraag die een verwachting of eventualiteit met betrekking tot het ontwikkelde onderwijs actualiseert, bijvoorbeeld:

“Een groepje leerlingen is al minstens een kwartier gezellig aan het kletsen in plaats van aan het werk. Wat doe je?” of: “De teamleider is door ziekte minstens twee weken uit de running en niet te bereiken. Welke problemen ontstaan? Hoe lossen we dat op?”

De bedoeling van het spel is om te na te gaan of alles klaar is om daadwerkelijk een begin te maken met het nieuw ontwikkelde onderwijs. Het spel kan daarbij tot dusver veronachtzaamde werkzaamheden of eventualiteiten aan het licht brengen waarin nog wel moet worden voorzien om veilig van start te kunnen gaan.

Vorbereiding voor de teamleider

Maak spelkaartjes waarop je per speelkaart een succesverwachting of een kritische factor omzet in een vraag die tot nadenken stemt.

Denk daarbij aan:

- Heb je zicht op wanneer je wat moet doen als docent?
- Heb je enig idee hoe de schoolweek voor leerlingen er uitziet?
- Weet je hoe andere dan eigen vakken zijn opgezet?
- Kun je reageren op verschillende soorten begeleidingsvragen van leerlingen?
- Welke samenwerkafspraken heb je met collega's gemaakt? En hoe pas je die toe?
- Wat doe je bij tegenvallers of onvoorziene omstandigheden? Is er voor reële eventualiteiten een *worst case*-scenario?

Laat zo mogelijk je teamleden aandachtspunten of situaties aanleveren voor de kaartjes. Vraag hen wat ze zeker willen weten als ze aan het nieuwe programma beginnen. Wanneer je op basis daarvan kaartjes maakt, wordt het spel levensechter.

Hieronder zijn voorbeeldkaartjes opgenomen. Maak van kaartjes als *“Het is ... (week/dag/datum)”* zoveel varianten dat elk teamlid een dergelijk kaartje kan krijgen.

Let op:

- De vragen moeten te beantwoorden zijn met behulp van de documentatie en de collega's ter plekke.
- De vragen en antwoorden moeten een goede controle vormen op de volledigheid en kwaliteit van het ontwikkelwerk.

Uitvoering

Zorg als teamleider dat de teamleden voor het spelen van het spel elkaar kort en bondig informeren over welk materiaal en welke plannen ontwikkeld zijn.

Licht vervolgens het doel van het spel toe. Vraag teamleden tijdens het spelen te noteren welke informatie ze nog missen of welke aandachtspunten ze hebben tijdens het zoeken van antwoorden.

Geef elk teamlid drie vragen. Zorg dat ieder in elk geval een vraag krijgt van het type *“Het is ... (datum). Hoe ziet jouw dag eruit?”*

Om de beurt en met de klok mee leest iedere speler een vraag voor en probeert deze te beantwoorden. Desgewenst helpen de anderen daarbij of wordt in de aanwezige documentatie naar antwoorden gezocht. Wat ontbreekt of onhelder is wordt genoteerd.

Neem een half à één uur voor dit spel.

Nazorg

Houd in ongeveer een half uur een nabespreking die uitmondt in een actielijst.

Ga met elkaar na welke zaken ontbreken, onvoldoende zijn voorzien of nog niet goed lopen bij de testvragen.

Stel daar een actielijst voor op: spreek af wie wat voor wanneer heeft geregeld.

Voorbeelden van kaartjes

<i>Het is de tiende schooldag van Evert uit klas ... Hoe ziet zijn dag eruit?</i>	<i>Het is week ... Wat heeft een leerling deze week geleerd voor wiskunde? Hoe stel je dat vast?</i>	<i>Het is week ... Wat heeft een leerling deze week geleerd voor < vak >? Hoe stel je dat vast?</i>
<i>Op welke momenten in de week sta je samen met een collega voor de groep? Wat is de taalverdeling?</i>	<i>< vak > is [deels] geïntegreerd in het leergebied Waar zie je die integratie aan af? Geef een concreet voorbeeld.</i>	<i>Het is het derde lesuur in week ... Wat voor les geef je? Aan welke klas of groep? Hoeveel tijd heb je voor die les? Welk leerbronnen en leermiddelen gebruik je? Welk materiaal hebben de leerlingen nodig?</i>
<i>Het is week ...: Wanneer ben je deze week als vakexpert en wanneer als leercoach nodig?</i>	<i>Wat toets je voor je vak-/leergebied in week ... ? En hoe?</i>	<i>Janet komt bij je met een verslag dat zij voor je vak heeft moeten maken. Ze vraagt of het zo goed is. Wat doe je?</i>

(Meer kaartjes vindt u op de cd-rom).

Teambeleidsplan

Doel	Het uitwerken en beschrijven van teamdoelen met behulp van een teambeleidsplan.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Wat betekent de visie van de school voor het onderwijs in de onderbouw? ■ Hoe vertalen we de visie van onze school naar onze eigen teamdoelstellingen? ■ Hoe worden onze keuzes zichtbaar in leerdoelen, materiaal, werkwijze, inrichting? ■ Wat gaan we het komend jaar doen? ■ Wat staat hoog op onze agenda? ■ Wat betekenen onze keuzes voor het werken met leerlingen? ■ Wat betekent onze keuzes voor de samenwerking met elkaar op de werkvloer? ■ Wat betekenen onze keuzes voor de inrichting en de organisatie binnen de onderbouw?
Soort instrument	Stappenplan.
Beoogde activiteit in de school	In gesprek komen en actief monitoren wat er binnen het team gedaan wordt en gedaan moet worden om de doelen te bereiken.
Benodigde tijd	Geregeld een teambijeenkomst.
Deelnemers en hun functies in de school	Teamleider met docententeam, schoolleider en teamleiders, docenten uit kern-team.
Bron	KPC Groep
Opmerkingen	Bijgaand treft u een leeg format. Deze is als Word-document opgenomen op de cd-rom, evenals een ingevuld format ter illustratie. U zult zien dat het ingevulde format enigszins afwijkt van het lege, wat aangeeft hoe het format kan worden aangepast aan de school.

Teambeleidsplan

< naam school >

< naam team >

< naam teamleider >

Doelen en functie van het Teambeleidsplan

Het plan bestaat uit:

- het beschrijven van het ontwikkelingsperspectief voor het team
- de uitwerking van dit perspectief in korte en lange termijn doelen
- het beschrijven van de noodzakelijke voorwaarden om het te realiseren binnen het primaire proces
- de planning en aanpak voor de uitwerkingen.

< Citeer hier de visie van de school >

Omschrijving team

< Beschrijf hier relevante details over bijvoorbeeld samenstelling, doelgroep leerlingen etc. >

< Citeer hier de onderwijskundige opdracht die aan de teams geformuleerd is vanuit de visie van de school >

Van visie naar uitwerking binnen het primaire proces

< Beschrijf hier de uitwerking van de onderwijskundige opdracht >

Bewaak daarbij de samenhang in de beschrijving; vertaal de strategische doelen naar concrete doelen die in het primaire proces zichtbaar dienen te worden.

1. Visie op leren:

- Wat willen we als school? Welke onderwijskundige en pedagogische doelen stellen wij centraal?
- Hoe vertalen we dit in leerdoelen, in materialen en bronnen, in het werken met de leerlingen?
- Hoe merken onze leerlingen dit in het leren, in het werken met materialen, het werken met elkaar?
- Wat kunnen we bereiken als team op korte en lange termijnen wat willen we doen/hoe gaan we dat doen?

2. Visie op werken binnen het team:

- Wat is onze visie op werken in teams en de professionele ontwikkeling passend bij de onderwijskundige en pedagogische doelen?
- Welke kwaliteiten vraagt dan van ons als team en als individueel lid van het team?
- Wie gaat wat doen en wie wil wat doen? (verdelen van rollen en taken)
- Wat hebben we nodig aan scholing en professionalisering?

3. Visie op organisatie en middelen

- Hoe ziet onze school als leeromgeving eruit?
- Hoe wordt de onderwijskundige visie uitgewerkt in gebouw en omgeving?
- Wat willen en kunnen wij organiseren met onze doelgroep en het werken in onze ruimte?
- Wat hebben we aan randvoorwaarden en middelen nodig om dat te realiseren?

Plan van aanpak lange en korte termijn

< Werk per onderwerp het plan van aanpak uit en formuleer concrete projecten/doelen voor de toekomst op de lange en korte termijn. Wat wordt zichtbaar? Wat zijn de effecten van de gemaakte keuzes? >

1. Plan van aanpak voor uitwerking en vormgeving leren en leerprocessen.
2. Plan van aanpak voor uitwerking en inrichting werken in het team en de professionele ontwikkeling van het team en haar leden.
3. Plan van aanpak voor inrichting leeromgeving en vormgeving van de organisatie (organisatie en middelen).

In het kader hieronder wordt een handreiking gegeven voor het beschrijven van een plan van aanpak.

Doelen lange termijn:

- 1.
- 2.
- 3.

Planning en doelen korte termijn:

Beschrijf hier welke projecten en korte termijn acties op de rol staan voor dit schooljaar.

Gebruik de vragen hieronder als bron (dus niet persé allemaal beantwoorden, maar zoeken naar de relevante vragen en antwoorden, voorwaarden en informatie die je daarbij kunt geven).

- *Wat is het doel van dit actiepunt/project; wat willen we bereiken met de leerlingen*
- *Wie en wat hebben we nodig?*
- *Wat is het concrete resultaat/ wat levert het op in het werken met leerlingen?*
- *Wanneer is het project klaar en wat hebben we dan in handen?*
- *Welke randvoorwaarden zijn nodig om de doelen van het project te laten slagen?*
- *Wanneer gaan we het projectplan uitwerken?*

Formuleer de uitwerking in **SMART**-terminologie:

Specifiek: wees duidelijk en concreet. Het gaat hier om waarneembare actie, gedrag of resultaat.

Meetbaar: hoeveel gaan we doen? (Hoe) is meetbaar wat we bereikt hebben? Wat is er af als het klaar is?

Acceptabel: is er draagvlak voor het gestelde doel? Is de ambitie haalbaar?

Realistisch: is het gestelde doel te halen? Is de kennis en kunde aanwezig om het doel te realiseren binnen je organisatie? Is het doel ook relevant; doet het ertoe dat er aan gewerkt wordt?

Tijd: indien mogelijk aangeven bij lange termijn welke tijdslijn erachter weggaat.

Evaluatie van het Teambeleidsplan

- Hebben we gedaan wat we wilden doen?
- Hebben we de goede dingen gedaan?
- Hebben we de dingen goed gedaan?
- Wat zijn de vervolgstappen?

In de pas met het team

Doel	Plannen op team- en op individueel niveau aan elkaar relateren, zodat er een professionele organisatie ontstaat, die leren van en met elkaar voorop stelt. (Kan een jaarlijkse activiteit zijn).
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ In hoeverre dragen de individuele POP's bij aan samenwerken en samen leren? ■ In hoeverre dragen de POP's bij aan het realiseren van het teamdoel?
Soort instrument	Stappenplan.
Beoogde activiteit in de school	Men maakt teamplannen, schoolplannen en individuele of persoonlijke ontwikkelplannen. Deze consistentiecheck laat teamleden en teams onderzoeken in hoeverre deze zaken echt aan elkaar gerelateerd zijn.
Benodigde tijd	2 uur
Deelnemers en hun functies in de school	6-8 teamleden
Bron	CPS (afkomstig uit een artikel van Liesbet Dreeuws en Harm van Vijfeijken)
Opmerkingen	Aanvullende literatuur: ■ CPS, (2005). Lerend Veranderen: Handreikingen voor scholen op weg naar een lerende organisatie. CPS onderwijs ontwikkeling en advies, Amersfoort. ■ Vijfeijken, H.T.G.A. van, (2004a). Managing Team Performance: Interdependence, Goals and Rewards. Proefschrift, Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven. ■ Van Vijfeijken, H.T.G.A., Kleingeld P.A.M., Van Tuijl H.F.J.M., Algera, J.A. & Thierry, H., (2004b). Doel- en beloningsafhankelijkheid als sleutel voor het ontwerpen van effectieve combinaties van prestatiedoelen en prestatiebeloning voor het verbeteren van teamprestaties, Gedrag en Organisatie, 17 (6), 460-471.

In de pas met het team

Een POP-consistentiecheck

Inleiding

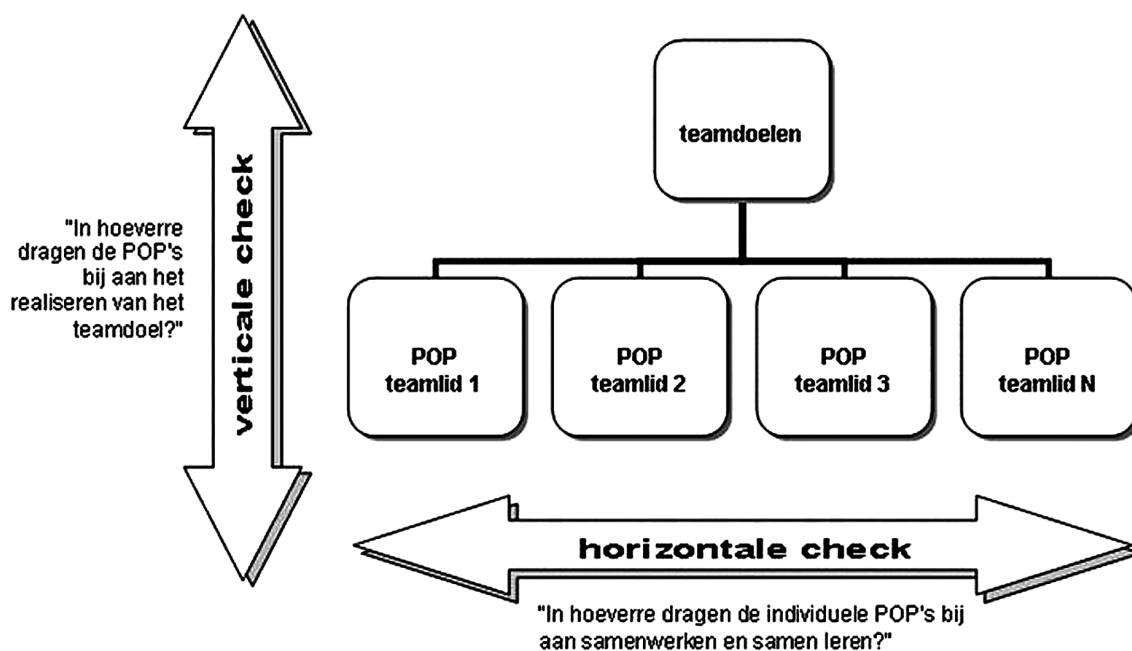
De figuur hieronder geeft de kerngedachte achter de POP-consistentiecheck weer. Centraal in de figuur staan de teamleden die elk hun individuele Persoonlijk OntwikkelingsPlan (POP) hebben. Bij wijze van voorbeeld staan er vier teamleden afgebeeld (dit kunnen er uiteraard meer of minder zijn, afhankelijk van de schoolorganisatie).

Verder valt te zien dat de teamleden en hun POP's met elkaar verbonden zijn via de doelen van het team. De teamdoelen kunnen ruim opgevat worden. Het kan bijvoorbeeld een document zijn zoals een jaarplan, teamplan, teamontwikkelingsplan (TOP). Maar het kunnen ook de impliciete doelen zijn, ideeën over het doel en de missie van het team die teamleden in hun hoofd hebben en niet ergens zijn vastgelegd.

Wat houdt de POP-consistentiecheck nu in?

In feite bestaat de check uit twee delen. De horizontale pijl geeft het eerste deel weer. Hierin staat de vraag centraal: "In hoeverre dragen de individuele POP's bij aan samenwerken en samen leren?" Teamleden onderzoeken dit door elkaars POP te lezen en te vergelijken met hun eigen POP, en zich daarbij af te vragen in hoeverre de POP's van collega's bijdraagt aan het behalen en leren van de eigen doelstellingen, zoals opgenomen in het POP. Dit onderdeel geeft zicht op de mate waarin individuele plannen op een logische wijze samenhangen: ondersteunen ze bijvoorbeeld wel de samenwerking die er tussen teamleden van dag tot dag nodig is?

Het tweede deel van de check wordt weergegeven door de verticale pijl. In dit onderdeel staat de vraag centraal: "In hoeverre dragen de POP's bij aan het realiseren van het teamdoel?" Teamleden onderzoeken in dit deel of het team haar doelstellingen behaalt indien alle individuele teamleden hun POP's succesvol uitvoeren. Uit deze analyse kan bijvoorbeeld naar voren komen dat een belangrijk doel van het team eigenlijk helemaal niet terugkomt in de individuele plannen van teamleden, of juist wel.



De POP-consistentiecheck

Stappenplan voor uitvoering van een POP-consistentiecheck op uw school

Stap 1. Wie doet mee?

Zoek collega's die deel willen nemen aan een POP-consistentiecheck.

Tip: maak de groep niet te groot, denk aan 3 - 8 deelnemers.

Stap 2. Voorbereiding – verzamel de documenten

Zorg ervoor dat de collega's die deelnemen aan de POP-consistentiecheck een kopie van elkaars POP hebben.

Zorg, in verband met de verticale check, er ook voor dat de deelnemers een teamplan en/of schoolplan (afhankelijk van de samenstelling van de groep) hebben.

Stap 3. Uitvoering (1) – Drie vragen

Leg aan de groepsleden de volgende drie vragen voor:

1. Op welke manier scherpt het lezen van de andere POP's mijn eigen persoonlijk ontwikkelingsplan?
2. In hoeverre geloof je dat de schooldoelstellingen gehaald worden, door jullie als groep (team), nu je alle POP's hebt gelezen? (verticale check)
3. Welke invloed hebben de doelstellingen, zoals collega's die in hun POP hebben beschreven, op het behalen van jouw eigen doelstellingen? (horizontale check)

Stap 4. Uitvoering (2) – Samenvoegen bevindingen en formuleren aanbevelingen

Leg de antwoorden op de drie vragen, zoals genoemd in stap 3, bij elkaar en bespreek de opvallende zaken: in hoeverre dragen de POP's bij aan samen leren?

Formuleer op basis van de bevindingen aanbevelingen: hoe kunnen de POP's effectiever worden ingezet voor het leren van en met elkaar?

Het concretiseren van een aanbeveling:

1. Omschrijving van de aanbeveling, wat houdt deze in?
2. Wat wil je bereiken met deze aanbeveling? Hoe toets je of de doelstelling is bereikt?
3. Wat moet er gebeuren om de aanbeveling in te voeren? Indien aan de orde, geef ook aan welke plek de aanbeveling in neemt binnen de gesprekkencyclus. Waar haakt het aan?
4. Wie gaat dit doen (uitvoering)? Wie is eindverantwoordelijk?
5. Wanneer gebeurt dit?

Stap 5. Uitvoering (3) – Acties

Aanbevelingen alleen zijn niet voldoende. Beslis in deze stap welke aanbevelingen jullie gaan overnemen. Geef aan wat er precies gaat gebeuren, wie dit gaan doen en wanneer het af is.

Stap 6. Evaluatie

Bekijk na uitvoering van de acties wat de opbrengsten zijn. Zijn de gewenste effecten bereikt?

Tot slot

Heeft u een POP-consistentiecheck uitgevoerd?

Communiceer de ervaringen met collega's binnen de school, maar ook met andere scholen.

Vinger aan de pols

Doel	Periodiek inzicht geven in de stand van zaken met betrekking tot een lopende onderwijsontwikkeling.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Zijn de onderdelen van een voorgenomen of ingezette onderwijsontwikkeling voldoende of volgens planning en in samenhang uitgewerkt? ■ Is de communicatie met leerlingen, ouders, mededocenten en schoolleiding over en naar aanleiding van het nagestreefde onderwijs in orde? ■ Welke hiaten of discrepanties doen zich voor in het ontwikkelingsproces tot dusver?
Soort instrument	Scan.
Beoogde activiteit in de school	Regelmatig reflecteren op de uitwerking en invoering van een onderwijsontwikkeling en nagaan of er niets essentieels over het hoofd wordt gezien. Op basis daarvan vervolgstappen bepalen en zo nodig de oorspronkelijke ontwikkelplanning bijstellen.
Benodigde tijd	1 uur invullen en meermaals ongeveer 1 uur overleg (de eerste keer vermoedelijk langer)
Deelnemers en hun functies in de school	Een (ontwikkel)team met teamleider.
Bron	SLO
Opmerkingen	

Vinger aan de pols

Gebruiksaanwijzing

Met de onderstaande monitor kan een ontwikkelteam periodiek nagaan of alle ontwikkelwerkzaamheden naar wens verlopen. Dit aan de hand van 39 aandachtspunten, verdeeld over elf rubrieken. De monitor bestrijkt daarmee een stevige onderwijsontwikkeling met een behoorlijke looptijd, zoals het opzetten van een leergebied of het realiseren van meer activerend onderwijs in de onderbouw.

'Vinger aan de pols' is ontworpen voor vijf monitoringsmomenten gedurende het schooljaar; gerelateerd aan de gangbare schoolvakanties. Uiteraard zijn meer, minder of andere momenten mogelijk.

Ook de aandachtspunten kunnen naar believen worden gewijzigd of aangevuld. Als het ontwikkelteam maar op gezette tijden en aan de hand van een reeks gespreide items de vinger aan de pols houdt!

Kopieer de bijgaande monitor en zorg voor voldoende exemplaren: per monitoringsmoment een blanco monitor.

De monitor werkt 't best, als deze door het hele ontwikkelteam in goed overleg gezamenlijk wordt uitgevoerd, te beginnen bij de start van de ontwikkeling. Per aandachtspunt bepaalt het team de relevantie en de stand van zaken. De monitor geeft voor elk vier opties, zodat met vinkjes kan worden volstaan, desgewenst aangevuld met toelichtingen of bijzonderheden.

Verschillen van inzicht zijn gereede aanleiding dit aandachtspunt de komende tijd extra goed in de gaten te houden.

Bij elke volgende monitoring vult het team een blanco monitor in en vergelijkt deze met de laatst ingevulde monitor.

Is er voldoende voortgang te constateren?

Zijn bij de vorige monitoring gesignaleerde bijzonderheden of knelpunten bevredigend afgehandeld?

Dienen zich andere prioriteiten aan?

Welke consequenties heeft deze monitoring voor de ontwikkelactiviteiten van de komende periode?

Het beantwoorden van richtvragen rondt de monitoring af en zorgt dat deze productief bijdraagt tot het vervolg.

De monitor

monitoringsmoment:		relevantie*				stand van zaken*				bijzonderheden/aandachtspunten:
		belangrijk & urgent	belangrijk, minder urgent	minder belangrijk & urgent	kan/moet even blijven liggen	net mee begonnen	in behandeling; stagneert	in behandeling; gaat goed	afgehandeld	
	start									
	± herfstvakantie 20..									
	± kerstvakantie 20..									
	± krokusvakantie 20..									
	± meivakantie 20..									
	± zomervakantie 20..									
	[kruis aan wat van toepassing is]									
1	basisvisie									
	(a) Delen we als ontwikkelteam het waarom en waartoe van de onderwijsontwikkeling?									
	(b) Is er draagvlak en support voor van collega-docenten?									
	(c) Is de leiding bereid, de ontwikkeling en uitvoering van de onderwijsontwikkeling onder andere met de benodigde faciliteiten te ondersteunen?									
	(d) Zijn onderwijsondersteuners als roostermaker en [technisch] onderwijsassistenten bereid en in staat, pilots met en verdere invoering van de onderwijsontwikkeling te ondersteunen?									
	(e) Biedt een goed begin, bijvoorbeeld een geslaagde pilot, met de onderwijsontwikkeling perspectief op meer draagvlak en support van collega-docenten?									
2	leerdoelen									
	(a) Is helder wat de leerling beter wordt van de onderwijsontwikkeling?									
	(b) Zijn de beoogde leeropbrengsten voor de leerling [zie 2(a)] te toetsen en/of beoordeelbaar te maken?									
	(c) Is helder wat de betrokken docenten aan de onderwijsontwikkeling kunnen hebben?									
	(d) Zijn de beoogde leeropbrengsten voor de docenten [zie 2(c)] te evalueren en overdraagbaar te maken?									
3	leerinhoud									
	(a) Is helder welke kerndoelen/ eindtermen de onderwijsontwikkeling meer of beter dan voorheen dekt? Zijn de mate waarin en het beheersingsniveau aan te geven?									
	(b) Is helder op welke leerstof de onderwijsontwikkeling vooral betrekking heeft?									
	(c) Zijn timing en ordening van deze leerstof te verenigen met de lopende vakprogramma's? Zo nee, zijn aanpassingen nodig en mogelijk?									
	(d) Laat de onderwijsontwikkeling zich realiseren met gebruikmaking van de eigen methode of leermiddelen? Zo nee, zijn aanpassingen nodig en mogelijk?									
4	leeractiviteiten									
	(a) Is helder op welke leeractiviteiten en werkvormen de onderwijsontwikkeling vooral inzet?									
	(b) Is helder wanneer en waar de leerlingen deze activiteiten het beste kunnen uitvoeren: in lestijd, gedurende keuzewerkijd, op school, buitenschools, thuis...?									
	(c) Zijn schoolinrichting en -organisatie geschikt voor deze activiteiten? Zo nee, welke aanpassingen zijn nodig en mogelijk?									
	(d) Zijn de uitvoerende docenten voldoende in staat om de leerlingen bij de diverse leeractiviteiten te instrueren, te begeleiden en beoordelend te volgen? Zo nee, welke ondersteuning is nodig en mogelijk [zie ook 5(c)]?									

* plaats een vinkje [✓] in de kolom die het meest van toepassing is

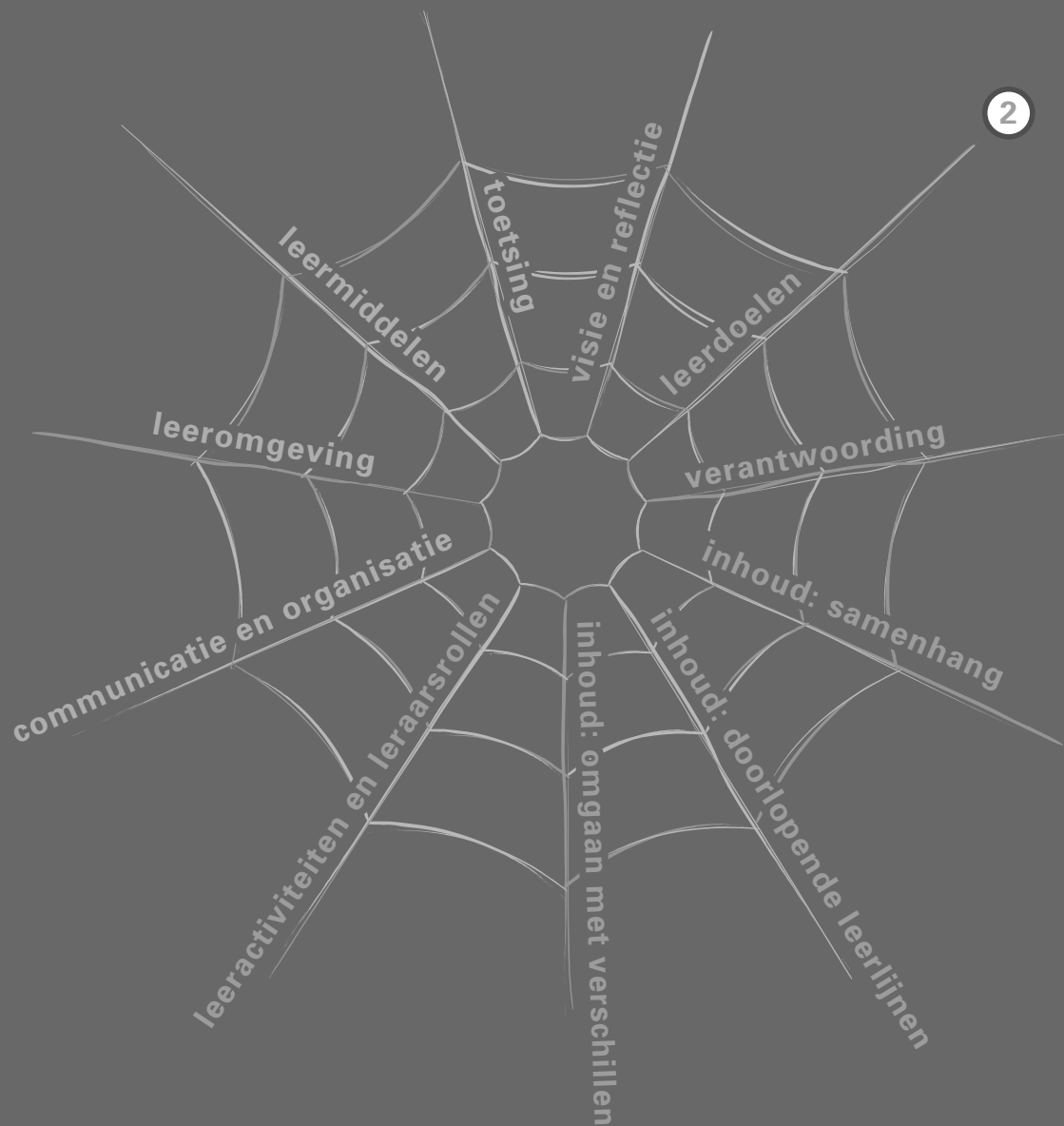
monitoringsmoment:		relevantie*				stand van zaken*			bijzonderheden/aandachtspunten:
	start	belangrijk & urgent	belangrijk, minder urgent	minder belangrijk & urgent	kan/moet even blijven liggen	net mee begonnen	in behandeling; stagneert	in behandeling; gaat goed	
	± herfstvakantie 20..								
	± kerstvakantie 20..								
	± krokusvakantie 20..								
	± meivakantie 20..								
	± zomervakantie 20..								
	[kruis aan wat van toepassing is]								
5	docentrollen								
	(a) Is de uitvoerende docenten helder wat hun bij deze onderwijsontwikkeling te doen staat? Moeten zij nieuwe onderwijsmaterialen samenstellen, nieuwe werkvormen aangaan, tot dusver ongebruikelijke pedagogisch-didactische rollen vervullen, hun repertoire bijstellen, anders toetsen en beoordelen?								
	(b) Is helder wie welke voorbereidende, uitvoerende, coördinerende en nazorgtaken op zich neemt?								
	(c) Achten de uitvoerende docenten zich voldoende in staat tot en toegerust voor hun rol bij de werkvormen en leeractiviteiten die in de onderwijsontwikkeling aan de orde komen? Zo nee, welke ondersteuning is daarvoor nodig en mogelijk [zie ook 4(d)]?								
6	leeromgeving								
	(a) Is helder welke extra aanspraken de onderwijsontwikkeling doet op [ICT-]voorzieningen, lokalen, leer/werkruimten, buitenschoolse contacten & activiteiten en dergelijke?								
	(b) Zijn de benodigde ruimten en voorzieningen realiseerbaar? Wie zorgt/zorgen daarvoor? Wie ziet daarop toe? Is er een <i>worst case</i> -scenario?								
7	leerbronnen en -middelen								
	(a) Is helder welke [extra] leerbronnen en leermiddelen nodig of gewenst zijn voor de onderwijsontwikkeling?								
	(b) Zijn de benodigde leerbronnen en leermiddelen tijdig beschikbaar? Wie zorgt/zorgen daarvoor? Wie ziet daarop toe? Is er een <i>worst case</i> -scenario?								
8	leerlinggroepering								
	(a) Is helder welke groeperingsvormen per vak en vakverbindend/-overstijgend de onderwijsontwikkeling met zich meebrengt?								
	(b) Lenen de schoolinrichting en -organisatie zich voor deze groeperingsvormen? Zo nee, welke aanpassingen zijn nodig en mogelijk?								
	(c) Kunnen de betrokken docenten met deze groeperingsvormen uit de voeten? Zo nee, welke alternatieven zijn dan mogelijk?								
	(d) Zijn rooster en roostermaker flexibel genoeg om afwijkende groeperingsvormen in te passen? Zo nee, welke alternatieven zijn dan mogelijk? Is er een <i>worst case</i> -scenario?								
9	onderwijstijd								
	(a) Is helder welke consequenties de onderwijsontwikkeling kan hebben voor de gangbare onderwijstijden van de school? Zijn, bijvoorbeeld langere lestijden [blokuren], vakverbindende/-overstijgende lessen of dagdelen nodig of gewenst?								
	(b) Zijn rooster en roostermaker flexibel genoeg om afwijkende onderwijstijden in te passen? Zo nee, welke alternatieven zijn dan mogelijk? Is er een <i>worst case</i> -scenario?								

monitoringsmoment:		relevantie*				stand van zaken*			bijzonderheden/aandachtspunten:	
		belangrijk & urgent	belangrijk, minder urgent	minder belangrijk & urgent	kan/moet even blijven liggen	net mee begonnen	in behandeling; stagneert	in behandeling; gaat goed		afgehandeld
	start									
	± herfstvakantie 20..									
	± kerstvakantie 20..									
	± krokusvakantie 20..									
	± meivakantie 20..									
	± zomervakantie 20..									
	[kruis aan wat van toepassing is]									
10	beoordeling									
	(a) Op welke kennis, inzicht en vaardigheden worden de leerlingen in of naar aanleiding van de onderwijsontwikkeling anders of meer dan voorheen getoetst en/of beoordeeld [zie ook 2(a)-(b) en 3(a) hierboven]?									
	(b) Welke beoordeling vindt vakoverschrijdend plaats, en welke per vak? En hoe tellen deze beoordelingen mee voor de overgang, dan wel het schoolexamen?									
	(c) Hoe [in welke vorm en op basis van wat voor prestatie[s] [werkstuk, logboek, presentatie, ontwerp, ...]] worden de leerlingen beoordeeld?									
	(d) Wat zijn de beoordelingscriteria van elke toets of beoordeling? Zijn deze verenigbaar met de diverse vakeisen en met de leerdoelen van het project [zie 2(a)-(b) en 3(a) hierboven]?									
	(e) Hoe zijn situaties als <i>inhalen</i> of <i>herkansen</i> geregeld?									
11	communicatie									
	(a) is het nodig of gewenst om leerlingen en ouders te informeren over de onderwijsontwikkeling: de bedoeling ervan, de gang van zaken, de verwachtingen ten aanzien van de leerlingen en hun beoordeling? Wie zorgt/zorgen daarvoor? Wie ziet daarop toe?									
	(b) Wie informeert de vakcollega's informeren over de onderwijsontwikkeling: de bedoeling ervan, de gang van zaken, de verwachtingen ten aanzien van de leerlingen en hun beoordeling?									
	(c) Wie informeert de leiding over de onderwijsontwikkeling en de daarvoor benodigde support en faciliteiten?									
	(d) Wie is aanspreekpunt voor vragen, opmerkingen en klachten over de pilot met de onderwijsontwikkeling?									

* plaats een vinkje [✓] in de kolom die het meest van toepassing is

Cluster A Concept

Leerdoelen



Denkraam voor leerdoelen

Doel	Integraal denken over leerdoelen op gang brengen op verschillende niveaus binnen de school en de opbrengsten daarvan vastleggen.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Aan welke leerdoelen zijn we als school, onderwijsteam, sectie of ontwikkelteam gehouden? En welke leerdoelen mogen, kunnen en willen we daar zelf aan toevoegen? ■ Hoe kom je tot relevante en zinvolle leerdoelen voor een les(senreeks), een module of project? En waar kun je die relevantie en zin aan afmeten?
Soort instrument	Gespreksleidraad en invulschema
Beoogde activiteit in de school	Overleg over en een bijdrage leveren aan een weldoordacht raamwerk van schooleigen en vak-, dan wel leergebied-, specifieke leerdoelen.
Benodigde tijd	Vijf werksessies (voor telkens een andere groep belanghebbenden), van elk ongeveer 2 uur, mits goed voorbereid en geleid met gevoel voor verhoudingen. (De sessies kunnen desgewenst gelijktijdig of opeenvolgend plaatsvinden. In de laatste sessie worden de resultaten van de eerste vier samengevoegd tot een consistent raamwerk met leerdoelen naar ieders zin).
Deelnemers en hun functies in de school	Schoolleiders (vensterrij "voorgeschreven leerdoelen") Onderwijsteams (vensterrij "schooleigen leerdoelen") Secties (vensterrij "vak- of leergebiedspecifieke leerdoelen") Ontwikkelteams (leerdoelen voor een concrete les(senreeks), module of project) (Steeds geleid door een procesbewaker met overzichtskennis van zaken.)
Bron	SLO
Opmerkingen	Hierbij treft u ingevulde formats als voorbeeld. Op de cd-rom zijn de lege formats te vinden.

Denkraam voor leerdoelen

Inleiding

Nieuw of eigen onderwijs begint meestal met een goed idee: een actuele kwestie of een boeiend onderwerp, waar je wat van je vak in kwijt kunt, en waarop leerlingen wel vooruit te branden zijn. Je *ziet* de mogelijkheden voor je.

Maar bij het uitwerken ervan slaat de twijfel toe.

Wat worden leerlingen hier uiteindelijk wijzer van?

Welke leerdoelen zijn met dit nieuwe stukje onderwijs gediend?

En wat zijn die waard in het licht van leerdoelen van hogere orde: die van het vak, het leergebied, de school of de overheid?

Vragen als deze kunnen verlamvend werken. Niet weten *waartoe* leerlingen leren en werken, beneemt je (én hun) de lust om daar nog veel energie in te steken.

Anderzijds: als je voor jezelf en je leerlingen kunt verhelderen dat wat er in jouw les of project aan de orde komt, direct verband houdt met wat voor hen, voor je vak of leergebied, ja zelfs voor school en samenleving wezenlijk is, *dán* is die investering wél de moeite waard.

Vanuit deze overweging is het onderstaande *denkraam voor leerdoelen* ontstaan.

Het biedt onderwijsontwikkelaars een kader om leerdoelen van uiteenlopend niveau en verschillende orde met elkaar te verbinden, en wel zó, dat per saldo concreet te ontwikkelen onderwijs (een les of project) gelegitimeerd wordt door heldere leerdoelen, die op hun beurt weer stoelen op telkens fundamentele doelen.

Schering en inslag van het denkraam zijn de *orde* en het *niveau* van de doelen.

Om met dat laatste te beginnen: onderscheiden worden leerdoelen op vier niveaus:

- macro^a: de leerdoelen die de overheid stelt (in termen van kerndoelen en eindtermen)
- macro^b: de leerdoelen vanuit maatschappelijke organisaties, hoger onderwijs of bedrijfsleven
- meso^a: de leerdoelen die de school van de macro-doelen afleidt of - in de vrije opleidingsruimte aanvult
- meso^b: de leerdoelen die een vak of leergebied zich, met inachtneming van de leerdoelen op macro en meso^a-niveau, binnen de school stelt
- micro: de leerdoelen van een les(senreeks), module of project.

Leerdoelen kunnen daarnaast van verschillende orde zijn, afhankelijk van de vraag *waarvoor* een leerling leert, of waarvoor de samenleving, de school, de leraar leerlingen wil laten leren.

Die leeroriëntatie kan zijn:

- algemene ontwikkeling
- een diploma
- werk, kansen op de arbeidsmarkt
- een vervolgopleiding
- het leven; maatschappelijk functioneren
- persoonlijke ontplooiing.

De bijbehorende leerdoelen nemen zijn dan gesteld in termen van:

- oriëntatie
- eindtermen, eindkwalificaties
- professionele vaardigheden, competenties
- instroomeisen
- normen en waarden
- persoonlijke leerdoelen.

Het denkraam voor leerdoelen ziet er, met deze schering en inslag, als volgt uit:

thema: vak*[ken]: opleiding: leerjaar:	☐ vmbo ^a ☐ vmbo ^k ☐ vmbo ^{GT} ☐ havo ☐ vwo	ORIENTATIE:	algemene ontwikkeling	diploma	vervolgopleiding	werk	maatschappelijk functioneren	persoonlijke ontplooiing
NIVEAU:	prioriteit:							
• macro ^a	leerdoelen die de overheid stelt:							
• macro ^b	leerdoelen die de samenleving voorstelt:							
• meso ^a	Welke uitwerkingen of aanvullingen voegt de school toe aan de macro-doelen?							
• meso ^b	Welke uitwerkingen of aanvullingen voegt het vak* toe aan de macro- en meso-doelen?							
• micro	leerdoelen op les**niveau: Wat is het onderwerp of thema? Wat moet de leerling: • kennen? • kunnen? • in gedrag laten zien? • bij reflectie laten blijken?	Verwijs voor dit leerdoel desgewenst naar: • boek/methode: • hoofdstuk/paragraaf: • voorbeeld/roefening[en]: • voorbeeld/opdracht[en]: • [voorbeeld/toetsopgave[n]]: • gewenst gedrag: • gewenste attitude:						
vensterrij 1								
vensterrij 2								
vensterrij 3								
vensterrij 4								

* of: leergebied

** of module- of project-

SCHOOL-
PROFIELVAK*-
PROFIEL

Gebruiksaanwijzing

Hoe *werkt* dit denkraam nu?

En wat levert het op?

Dit is de gebruiksaanwijzing:

- (1) Bepaal voor welk vak of leergebied, welke opleiding(en), en welk leerjaar, c.q. leerjaren, het denkraam en de vensterrijen worden ingevuld.
- (2) Prioriteer om te beginnen de leeroriëntaties, zodat duidelijk wordt, welk type leerdoelen 't hardst zijn voor de school. De op het denkraam aan te geven uitersten daarbij zijn:

■■■■■■■ = deze leeroriëntatie is voor onze school bij uitstek relevant

□□□□□ = deze leeroriëntatie is voor onze school niet relevant

- (3) Spreek vervolgens af wie de open vakjes van welke vensterrij invult.
Dat zijn bijvoorbeeld [vertegenwoordigers van] de verschillende belanghebbenden, te weten:

• vensterrij 1	macro ^a	leerdoelen die de overheid stelt	check door de schoolleiding
	macro ^b	leerdoelen die de samenleving (voor)stelt	check door de schoolleiding
• vensterrij 2	meso ^a	leerdoelen die school stelt	in te vullen door het desbetreffende onderwijs- of kernteam
• vensterrij 3	meso ^b	leerdoelen die het vak* binnen de school stelt	in te vullen door de sectie of vakgroep
• vensterrij 4	micro	leerdoelen op les**niveau	in te vullen door een ontwikkelteam

- (4) Laat de vensterrijen in vier gelijktijdige of aansluitende werksessies invullen.

Let daarbij op de horizontale consistentie:

- (i) *bij vensterrij 2:*

Tekent zich een helder, eensluidend schoolprofiel af, dat met enkele trefwoorden valt te typeren?

Trefwoorden als *cultuurschool*, *scienceschool*, *sportschool*, bijvoorbeeld. Of: *school voor uitblinkers*, *talentschool*, *zorg- of kansenschool*, *school voor het leven*, *school die óf een diploma óf een passend vervolg oplevert*?

- (ii) *bij vensterrij 3:*

Is er sprake van een duidelijk, gemeenschappelijk profiel voor het vak of leergebied, dat eveneens in een paar woorden is te kenschetsen? Bijvoorbeeld als *vak met extra's*, *vak dat de diepte in gaat*, *vak van de toekomst* of *vak dat de basis legt*.

- (iii) *bij vensterrij 4:*

Hangen de leerdoelen op lesniveau voldoende samen? Of verbrokkelen ze de les of het project? Zijn ze haalbaar? Passen ze goed bij het onderwerp of thema?

Bekijk bij vensterrij ook of de leerdoelen op microniveau zijn uit te werken in toets- of beoordeelbare prestaties. Zo niet, beslis dan of het zin heeft deze doelen te stellen. Of bieden andere vakken of misschien alternatieven?

- (5) Ga in een afrondende werksessie met (vertegenwoordigers van) de invullers na, of de vensterrijen goed op elkaar aansluiten en verticaal consistent zijn: Zijn de leerdoelen van macro naar micro - vice versa - in lijn? Passen ze als Russische Baboesjkapoppetjes in elkaar?
- Geef deze check aanleiding tot wijzigingen, bijvoorbeeld in aanvankelijk gestelde prioriteiten (zie (2), hierboven)?

De opbrengst van deze systematische aanpak is een hecht raamwerk van leerdoelen, waarin de belangrijkste beslissingsniveaus en leeroriëntaties elkaar vinden. Het is een heel gepuzzel, maar de winst is niet te versmaden: lessen, modules of projecten van stavast, vakken of leergebieden met smoel en een school die daarmee écht gezicht krijgt!

Het instrument

Het *denkraam voor leerdoelen* bestaat uit de volgende onderdelen:

- het *denkraam* als kader om het denken over leerdoelen op verschillende niveaus op gang te brengen en vervolgens bijeen te brengen
- vier setjes van twee formats om de opbrengsten van de diverse leerdoeldiscussies vast te leggen; als deze *vensterrijen* inhoudelijk goed op elkaar aansluiten kan daarmee een raamwerk voor de leerdoelen van een vak of leergebied, conform het *denkraam*, worden samengesteld.

Het *denkraam voor leerdoelen* kan in principe voor elke VO-opleiding worden ingezet. Het onderstaande instrument, in het bijzonder vensterrij 1, is geschikt voor toepassingen in de onderbouw VO.

Enkele kanttekeningen daarbij:

- (1) Bij de voor-invulling van vensterrij 1 is gebruik gemaakt van de volgende bronnen:
 - (a) De kerndoelen voor de nieuwe onderbouw (macro^a-leerdoelen gericht op *algemene ontwikkeling* en *persoonlijke ontplooiing*)
 - (b) Havisten competent naar het hbo. Competentieprofiel voor de overgang van havo naar hbo. Concept januari 2006 (macro^b-leerdoelen gericht op *vervolgopleiding*)
 - (c) Commissie van de Europese gemeenschappen. Voorstel voor een Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad inzake kerncompetenties voor levenslang leren. Brussel, 10.11.2005 (macro^a-leerdoelen gericht op *maatschappelijk functioneren*).
- (2) Bij toepassing op een bepaald vak of leergebied zal vensterrij 1 nog moeten worden gecompleteerd met de specifieke kerndoelen voor dat vak of leergebied. Daarbij is het goed, het volgende nog te weten:
 - (a) Voor diverse vakken en leergebieden zijn bij SLO overzichten op poster beschikbaar van de doorlopende leerlijn kerndoelen PO > kerndoelen Onderbouw VO > eindtermen Tweede Fase havo/vwo.
 - (b) Voor de moderne vreemde talen zijn de leerdoelen gerelateerd aan het Europees Referentie kader en uitgewerkt in concrete CAN-DO-statements. Voor meer informatie hierover: www.erk.nl.

Is met het *denkraam* voor een vak of leergebied eenmaal een raamwerk van leerdoelen geconstrueerd, dan kunnen individuele docenten of ontwikkelteams de vensterrij "leerdoelen op lesniveau" telkens weer benutten voor verder te ontwikkelen lessen, modules of projecten.

Het *Denkraam voor leerdoelen* is een instrument in ontwikkeling. Gebruikerservaringen zijn dus welkom!

Voorbeeldinvulling

Vensterij 1

Onderstaand raamwerk laat zien, hoe een Unesco-profielschool de leerdoelen van een jaarlijks project "Week van de zee" afleidt en inhangt in de leerdoelen van een overkoepelender thema Duurzame Ontwikkeling, respectievelijk de schoolspecifieke en voorgeschreven leerdoelen, al naar gelang de prioriteit die school ze voor de desbetreffende opleiding en leerjaren geeft:

thema:	Duurzame Ontwikkeling													
vakken:	NE, AK, BI, TE													
opleiding:	☒ vmbo ^B ☒ vmbo ^K ☒ vmbo ^{G/T} ☒ havo ☒ vwo													
leerjaar:	☒ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6								
NIVEAU:	prioriteit:													
• macro ^a	leerdoelen die de overheid stelt:													
							kerndoelen:	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	diploma	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	maatschappelijk functioneren	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	persoonlijke ontplooiing	
							kerndoelen:	eindtermen:	een maatschappelijke stage uitvoeren					
							Taal 9 taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voorbereiden en uitvoeren							
							Mens en Natuur 30 leren dat mensen, dieren en planten in wisselwerking staan met elkaar en hun omgeving (milieu), en dat technologische en natuurwetenschappelijke toepassingen de duurzame kwaliteit daarvan zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden.							
							Mens en Maatschappij 36 betekenisvolle vragen leren stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt innemen en verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek omgaan	AK VMBO D2 - de herkomst, het voorkomen en het gebruik van zoet en zout water in de eigen omgeving beschrijven en verklaren;						

vervolg vensterrij 1

• macro^b leerdoelen die de samenleving [voor]stelt:	38 een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld leren gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen 41 de atlas als informatiebron leren gebruiken en leren, kaarten te lezen en te analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden op vragen te vinden 45 betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie leren begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld 46 leren over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, de betekenis daarvan zien voor de bevolking en het milieu	- beschrijven welke afspraken Nederland met buurlanden Duitsland, België en Frankrijk maakt over (duurzaam) waterbeheer en -kwaliteit en hierover een beargumenteerde mening verwoorden; - actiepunten noemen voor een burger in Nederland en/of in Europa om duurzaam met water om te gaan.	AK HV <i>E1: Nationale en regionale vraagstukken</i> 9. De kandidaat kan zich een beargumenteerde mening vormen over actuele vraagstukken van overstromingen en wateroverlast in Nederland; hij betreft daarbij aspecten van duurzame ontwikkeling en plannen voor de ruimtelijke inrichting van Nederland.		
	Kunst en Cultuur 48 uitdrukken eigen gevoelens				
	voldoen aan het Unesco Schoolprofiel Duurzame Ontwikkeling			competenties met betrekking tot [Europees] burgerschap en duurzaamheid aanleren	

Vensterrij 2

• meso^a Welke uitwerkingen of aanvullingen voegt de school toe aan de macro-doelen?	• zich bewust worden van de staat van het milieu • zorg dragen voor het milieu	zelfstandig buiten school een onderzoek kunnen doen	duurzaamheid en burgerschap een vaste plaats geven in het persoonlijk leven	zichzelf ontplooiën in een veilige omgeving
--	--	--	--	--

◀ ▶ SCHOOLPROFIEL

Vensterrij 3

• meso ^b	Welke uitwerkingen of aanvullingen voegt het vak* toe aan de macro- en meso--doelen?	NE	gedichten/poëzie schrijven		- opkomen voor de staat van het milieu - onzorgvuldigheid m.b.t. het milieu aan de kaak stellen	- meedoen aan debatprogramma's - stukjes schrijven voor de (lokale) krant	◀▶	VAK*PROFIEL
		AK	veldwerk doen multiperspectiviteit toepassen	eindiem AK HV A2: <i>Geografisch onderzoek</i> 2. De kandidaat kan een geografisch onderzoek opzetten, uitvoeren, presenteren en evalueren.	- zorgvuldig omgaan met milieu - meehelpen aan de nationale dag van het zwerfvuil opruimen		◀▶	VAK*PROFIEL
		BI	de relatie tussen habitat en gebruikers onderzoeken en gevolgen van habitatgebruik herkennen		- de leefbaarheid van de directe woonomgeving verbeteren - een dag in het dierenasiel werken		◀▶	VAK*PROFIEL
		TE	emoties op papier uitbeelden		maatschappelijke betrokkenheid uitbeelden		◀▶	VAK*PROFIEL

Vensterrij 4

• micro	leerdoelen op les**niveau: onderwerp of thema: wat moet de leerling: • kennen?	NE	gedichten voor het schrijven van gedichten			
		AK	- maatregelen ter bevordering van kustverdediging - het proces van drinkwaterzuivering - de belangen van verschillende ruimtegebruikers			
		BI	- de gevolgen van waterverontreiniging voor de Noordzee - de gevolgen van de visserij op de Noordzee			

• kunnen?	TE	de theorie achter de technieken voor tekenen en schilderen			
	NE	een gedicht schrijven over wat de zee bij je oproept		de gevolgen van waterverontreiniging en overbevissing onder de aandacht brengen	
	AK	werken met de atlas			
	BI	waterkwaliteit meten			
	TE	een tekening of schilderij maken geïnspireerd door de zee		een poster maken tegen waterverontreiniging en overbevissing	

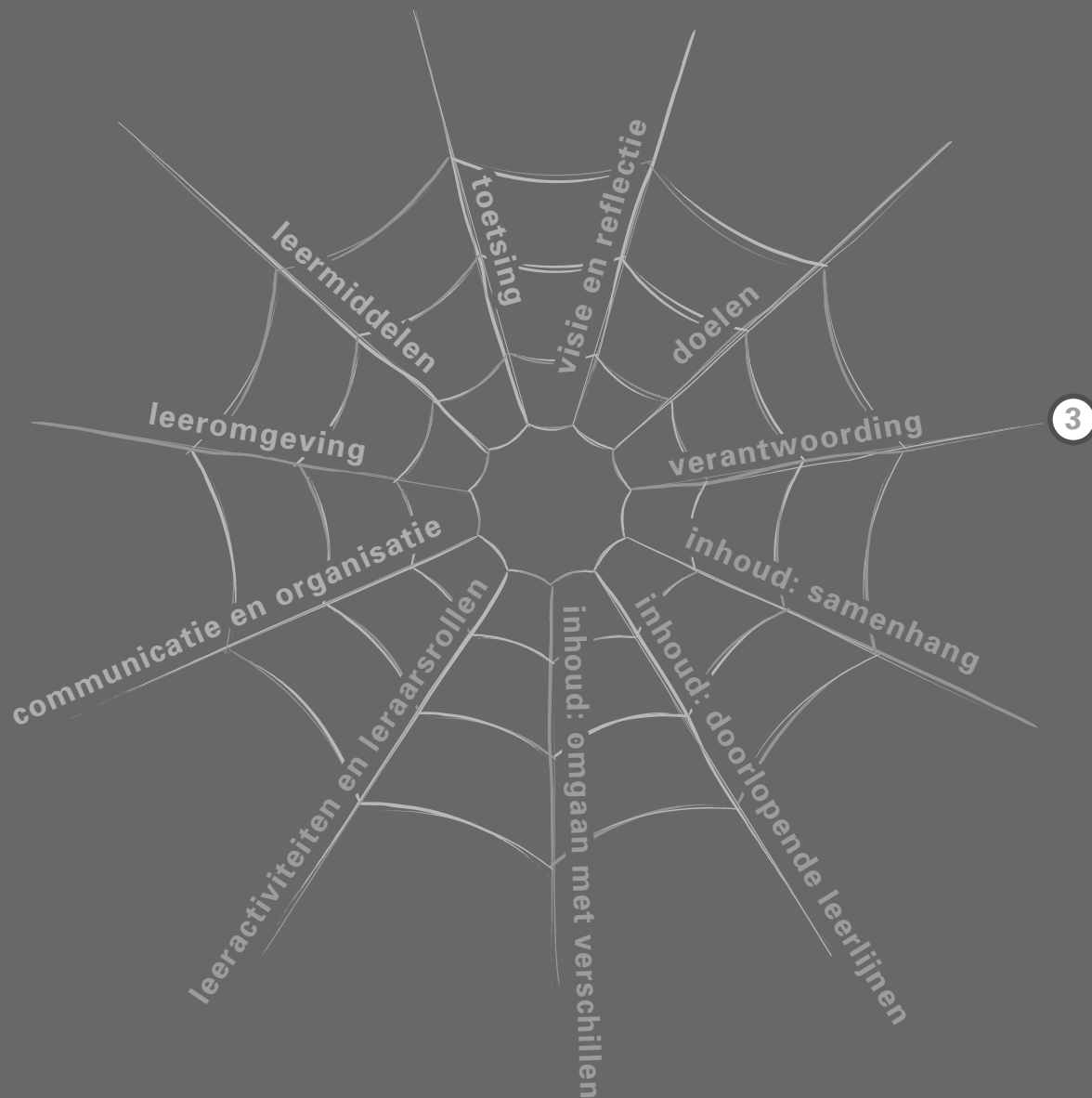
* of: leergebied

** of module- of project-

Op de cd-rom treft u een leeg format.

Cluster A Concept

Verantwoording



Doen wat je belooft!

Doel	Handvatten geven om het thema verantwoording op de agenda van de school te plaatsen en er op zinvolle wijze inhoud en vorm aan geven.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Aan wie leg je waarover verantwoording af?
Soort instrument	Handreiking en invulschema.
Beoogde activiteit in de school	Gezamenlijk bepalen op welke terreinen verantwoording moet worden afgelegd en wie belanghebbenden zijn.
Benodigde tijd	Meerdere dagdelen.
Deelnemers en hun functies in de school	Schoolbreed.
Bron	Publicatie van Onderbouw-VO: "Doen wat je belooft! Verantwoording op de agenda."
Opmerkingen	Dit instrument is een selectie uit genoemde publicatie. Het programma waarnaar verwezen wordt, staat NIET op de cd-rom, maar is in mei 2008 naar alle scholen gestuurd en te downloaden van: www.vensters-voor-verantwoording.nl . (Ook te bereiken via www.vo-raad.nl)

Doen wat je belooft!

Waarom verantwoording?

Scholen gaan om met kostbaar kapitaal. Ze hebben de taak om jongeren zodanige kennis, vaardigheden en attituden bij te brengen dat ze in de maatschappij als volwaardige burgers hun verantwoordelijkheid kunnen nemen. Goed onderwijs en een goed functionerende samenleving staan in directe wisselwerking met elkaar.

Sinds in 2006 de regelgeving veel meer beleidsruimte geeft, vertonen scholen onderling meer verschillen. Dit betekent dat scholen, en teams binnen scholen, het onderwijs kunnen inrichten op basis van meer eigen, specifieke keuzes, die optimaal passen bij de groep leerlingen en bij de profileringswensen van de school.

De mogelijkheid om schooleigen keuzes te maken brengt met zich mee dat het gesprek met de belanghebbenden belangrijker wordt. Daarmee wordt het gesprek tussen de docenten en tussen docenten en schoolleiding interessanter van karakter: wie zijn onze leerlingen, wat hebben ze nodig, wat hebben wij hun te bieden, wat voor school willen we zijn? Docententeams gaan het interne gesprek met elkaar beter voeren naarmate de contacten met de externe belanghebbenden intensiever en meer gereguleerd zijn. Daarmee is verantwoording niet alleen een zaak van het management, maar juist (ook) van de docenten: zij kunnen immers op basis van goede interne gesprekken de school naar buiten toe profileren.

Om de helpende hand te bieden bij het geven van invulling aan de contacten met belanghebbenden heeft Onderbouw-VO het instrument 'Doen wat je belooft!' ontwikkeld. Met deze handreiking willen we scholen handvatten geven om het thema verantwoording op hun agenda te plaatsen en er op een zinvolle wijze inhoud en vorm aan te geven.

Het instrument op deze plek beperkt zich tot een korte handleiding bij het programma op de cd-rom. Met dit programma kunnen scholen concrete verantwoordingsactiviteiten plannen.

Inleiding

In de publicatie “Doen wat je belooft” wordt stapsgewijs een gedachtegang uitgewerkt die tevens de structuur vormt van het programma dat op de CD-rom te vinden is. Het betreft software die kan worden geïnstalleerd binnen een gangbaar besturingssysteem van Microsoft Windows op zowel een afzonderlijke pc (stand-alone) als binnen een netwerkomgeving. Technische specificaties voor de netwerkbeheerder van de school zijn opgenomen in een handleiding die als pdf-bestand is meegeleverd op de CD-rom. Doelstelling van het programma is om met een groep medewerkers binnen de school een verantwoordingsmatrix op te stellen en vanuit die matrix activiteiten te concretiseren.

Betrek verschillende geledingen bij het werken met het programma

Een belangrijke ervaring van het Platform Verantwoording was dat het verstandig is om bij het nadenken over verantwoording verschillende geledingen binnen de school te betrekken. Juist de betrokkenheid van andere functionarissen binnen de school (teamleiders, docenten, zorgfunctionarissen) bij het vormgeven van de matrix en het concretiseren van activiteiten heeft een grote meerwaarde. Daarmee worden ook de beschikbare kennis en competenties binnen de school goed benut. Een teamleider kan goed inschatten bij welke reguliere contactmomenten hij een activiteit kan organiseren. Docenten weten op basis van hun contacten met ouders en leerlingen vaak goed welke vragen bij hen leven.

Overzichtelijk beeld van horizontale verantwoording

Met behulp van de matrix houdt de school overzicht over haar verantwoordingsactiviteiten. Het aantal activiteiten dat is ingevoerd, is in de matrix zichtbaar. De concretisering van de activiteiten vindt plaats in een scherm dat dezelfde opbouw heeft als de format zoals die in de vorige hoofdstukken met voorbeelden is beschreven.

Aan de slag met het programma

Voordat een school gaat werken met het programma, bepaalt zij eerst wie het programma gaat gebruiken en welke taakverdeling daarbij wordt gehanteerd. Het programma kent namelijk verschillende soorten gebruikers aan wie meer of minder rechten kunnen worden toegekend.

Beheerder

De beheerder heeft alle rechten en is de aangewezen persoon om de matrix in het programma aan te maken. Anders gezegd: hij voert de terreinen en de belanghebbenden in. De beheerder wijst ook gebruikers aan en kent hun een inlognaam, een wachtwoord en bepaalde rechten toe.



Aanmaken van een nieuwe matrix

Het is mogelijk om verschillende matrices naast elkaar in te voeren en op te slaan. Dit kan handig zijn wanneer een school het programma op een centrale plaats binnen het netwerk wil installeren, maar er tegelijk bewust voor kiest om verschillende locaties of onderwijssectoren hun eigen matrix te laten opstellen. Nadeel van een dergelijke benadering is dat er dan geen totale matrix is met een schoolbreed overzicht van alle activiteiten. De keuze voor één of meerdere matrices zal afhangen van de mate van autonomie die vestigingen hebben binnen de school. Een school die wel een gemeenschappelijke matrix wil ontwerpen, kan natuurlijk bij de verschillende activiteiten aangeven welk onderdeel van de schoolorganisatie het betreft.



Inrichten van de matrix

Zoals gezegd maakt de beheerder een matrix aan waarin de gebruikers kunnen werken. Daarbij kan hij kiezen uit een menu met suggesties, maar hij kan ook zelf aan terreinen en belanghebbenden benamingen geven en nieuwe terreinen toevoegen. Het is belangrijk dat het ontwerp van de matrix van tevoren binnen de school goed doordacht wordt. Achteraf bestaat altijd de mogelijkheid om terreinen en belanghebbenden toe te voegen, te verwijderen, of van naam te veranderen. Maar per ingevoerde activiteit moet dan wel opnieuw bekeken worden of de koppeling aan terreinen en/of belanghebbenden nog logisch is.



Voorbeeld van een matrix na het kiezen van terreinen en belanghebbenden:

	Leerlingen	Ouders	Basisscholen	Vervolgopleiding	Bedrijfsleven
Onderwijsleerproces	0	0	0	0	0
Doorlopende leerlijnen	0	0	0	0	0
Leerlingbegeleiding	0	0	0	0	0
Competenties personeel	0	0	0	0	0
Pedagogisch klimaat	0	0	0	0	0
Opbrengsten	0	0	0	0	0

Gebruikers invoeren en rechten toekennen

Wanneer de matrix is gevormd, kan de beheerder rechten gaan toekennen aan gebruikers. Daarvoor moet in het menu 'Matrix' de optie 'Matrix gegevens' worden aangeklikt. Er volgt dan een scherm waarbij kan worden aangevinkt dat meerdere personen de matrix gaan gebruiken. Vervolgens verschijnt in de menubalk een extra optie 'Gebruikers'. Hier kan de beheerder verschillende gebruikers toevoegen. De beheerder moet hier ook een wachtwoord opgeven. Standaard is het wachtwoord 'beheerder'.

Kenmerken van de matrix

Hier vindt u de gegevens van de matrix.
Vink het laatste hokje aan als u wilt dat de matrix door meerdere personen gebruikt kan worden.
Klik vervolgens op Gebruikers in het menu. Deze optie kan alleen door de beheerder worden gebruikt. Hier kan de beheerder zijn wachtwoord wijzigen (standaard wachtwoord is 'beheerder') en gebruikers toevoegen of verwijderen.

Aanmaakdatum: zondag 30 maart 2008 om 12:40
Laatste opgeslagen: De matrix is nog niet opgeslagen.

Matrixnaam:
School:
Soort: ☒ Deze matrix wordt door meerdere personen gebruikt en er moet ingelogd worden om deze te openen.

Met de knop 'Nieuwe' kunnen nieuwe gebruikers met verschillende rechten worden ingevoerd. Een 'normale gebruiker' kan alleen zijn eigen activiteiten beheren. Als de beheerder echter aanvinkt dat de gebruiker alle activiteiten mag beheren, kan de gebruiker ook de activiteiten van anderen wijzigen of verwijderen. Dit wordt een 'speciale gebruiker' genoemd. Iedere gebruiker heeft een wachtwoord nodig. Deze kan de beheerder zelf aanmaken door te klikken op 'Details'.

Gebruikers

Hieronder staan alle gebruikers die toegang hebben tot deze matrix:

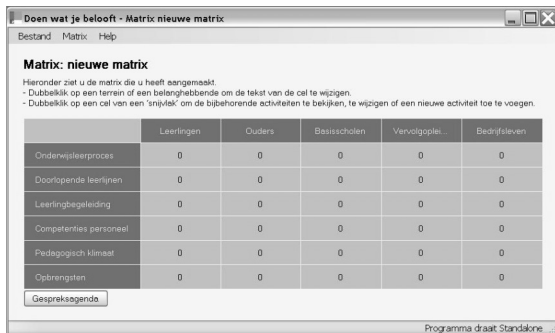
Login beheerder:
Wachtwoord beheerder:
Gebruikers:

Gebruikerdetails

Actief: ☒ gebruiker is actief
Naam:
Login:
Wachtwoord:
Rechten: ☒ Mag alle activiteiten beheren

Activiteiten invoeren

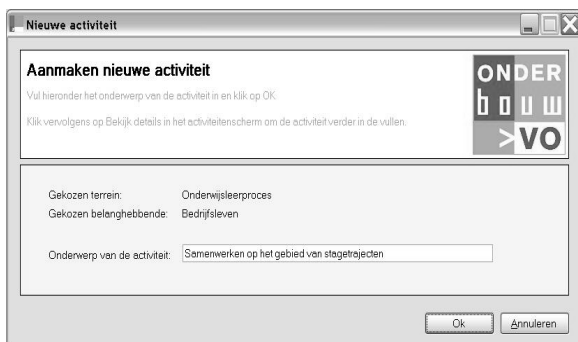
Als de matrix is ingericht en er zijn aan gebruikers rechten toegekend, kunnen activiteiten worden ingevoerd.



Door dubbel te klikken op een cel (bijvoorbeeld op het snijvlak van onderwijsleerproces en bedrijfsleven) komt men in het volgende invoerscherm. Terrein en belanghebbenden zijn reeds vermeld.



Via de button 'Nieuwe activiteit' komt men in een scherm waarbij gevraagd wordt om het onderwerp van de activiteit te beschrijven. De mogelijkheid tot importeren of exporteren is bedoeld om lossen activiteiten op te slaan. Bijvoorbeeld, omdat men het programma ook thuis heeft geïnstalleerd en daar ontworpen activiteiten wil opnemen binnen de matrix van de school.



Via 'Bekijk details' in het activiteitenscherm komt men in het onderstaande scherm. In het onderstaande scherm is een ingevulde activiteit weergegeven. Met dubbelklikken op de (lichtblauwe) rij onder het kopje 'activiteiten' wordt een scherm opgeroepen waarin gegevens kunnen worden ingevoerd.

Activiteit

Aangemaakt door: Beheerder

- Dubbelklik op een cel om de inhoud te bewerken
- Klik op Actuelen afdrucken om de activiteit af te drukken
- Klik op Voorbeelden Oberon/Sardes om voorbeeld documenten van Oberon/Sardes te bekijken en, indien van toepassing, toe te voegen in de cel Informatiebronnen in de activiteit

Terrein(en)	Activiteit
Onderwerp	Onderwijsproces
Belofte van school	Samenwerken op het gebied van stageprojecten
Belanghebbende(n)	Leerlingen zijn voldoende toegerust om stage te lopen
Frequentie	Bedrijfsleven
Inhoud & werkwijze	Een keer per twee jaar
Interne betrokkenen	De school nodig bedrijven uit waarmee wordt of kan worden samengewerkt. De school licht haar onderwijskundige overwegingen uit. Uitslagen van stage-evaluatie worden gepresenteerd. Het bedrijfsleven is met een enquête gericht bevestigd op de mate waarin leerlingen voor de stage relevante competenties behaalen. De school leest pen hoe deze competenties in het onderwijs aan bod komen en het bedrijfsleven wordt gevraagd commentaar te geven. De reacties worden samengevat in conclusies. Deze conclusies worden over twee jaar als vertrekpunt van deze activiteit genomen.
Informatiebronnen	Leerkrachten, stagebegeleiders
Overig	Er zijn geen bronnen gekozen.

Voorbeelden Oberon/Sardes Sluiten

Terreinen en belanghebbenden

Door in de matrix te klikken op een bepaalde cel zijn terreinen en belanghebbenden reeds bepaald. Het kan echter voorkomen dat een activiteit betrekking heeft op meer dan één terrein. Ook is het mogelijk dat men bij een activiteit verschillende belanghebbenden (bijvoorbeeld zowel ouders als leerlingen) wil betrekken. Binnen het scherm is daarom de mogelijkheid aangebracht om terreinen en belanghebbenden toe te voegen. Binnen de matrix wordt de activiteit dan ook toegankelijk via andere cellen.

Belofte van de school

De belofte van de school is een tekstveld waarin deze beschreven wordt.

Frequentie

Voor het bepalen van de frequentie van een bepaalde activiteit kan worden gekozen uit een meerkeuzemenu:

- 2 keer per jaar
- 1 keer per jaar
- 1 keer per 2 jaar
- 1 keer per 4 jaar
- Anders

Wanneer voor de optie 'anders' wordt gekozen, is er ruimte om de frequentie in tekst te beschrijven.

Inhoud en werkwijze

In dit tekstveld wordt de vormgeving van de activiteit beschreven.

Interne betrokkenen

De school beschrijft in dit tekstveld de functionarissen binnen de school die bij de uitvoering betrokken zijn.

Informatiebronnen

Hier kan de school tekstuele verwijzingen opnemen naar relevante documenten, eventueel als link naar de plaats op de server waar deze documenten opgeslagen liggen. Ook kunnen links naar websites worden opgenomen. Door met de muis op deze links te klikken, wordt automatisch het document of de website geopend.

Overig

In het tekstveld 'overig' kunnen aanvullende opmerkingen, aandachtspunten en dergelijke worden geschreven.

Oberon/Sardes: toolkit horizontale verantwoording

Vanuit het invoerscherm voor een activiteit is voorbeeldmateriaal van Oberon/Sardes op te vragen. Oberon en Sardes zijn onafhankelijke onderzoeks- en adviesbureaus voor onder andere onderwijs, welzijn en zorg. In opdracht van het ministerie van OCW hebben zij samen met tien vo-scholen een pilotproject over horizontale verantwoording uitgevoerd. De belangrijkste opbrengst van dit project is een toolkit, waarin werkwijzen en instrumenten worden beschreven die scholen kunnen gebruiken voor het afleggen van horizontale verantwoording.

Het pilotproject heeft waardevolle informatie opgeleverd over goede praktijken en deze zijn als inspirerende voorbeelden toegevoegd. Via een button in het scherm van een activiteit komt men bij het voorbeeldmateriaal dat geordend is op groepen belanghebbenden.



Een gespreksagenda genereren

Wanneer er een aantal activiteiten is ingevoerd in het programma, bestaat de mogelijkheid om deze beschrijvingen in een afzonderlijke rapportage onder te brengen en uit te printen. Bij het genereren van een gespreksagenda kan men ervoor kiezen om activiteiten te ordenen:

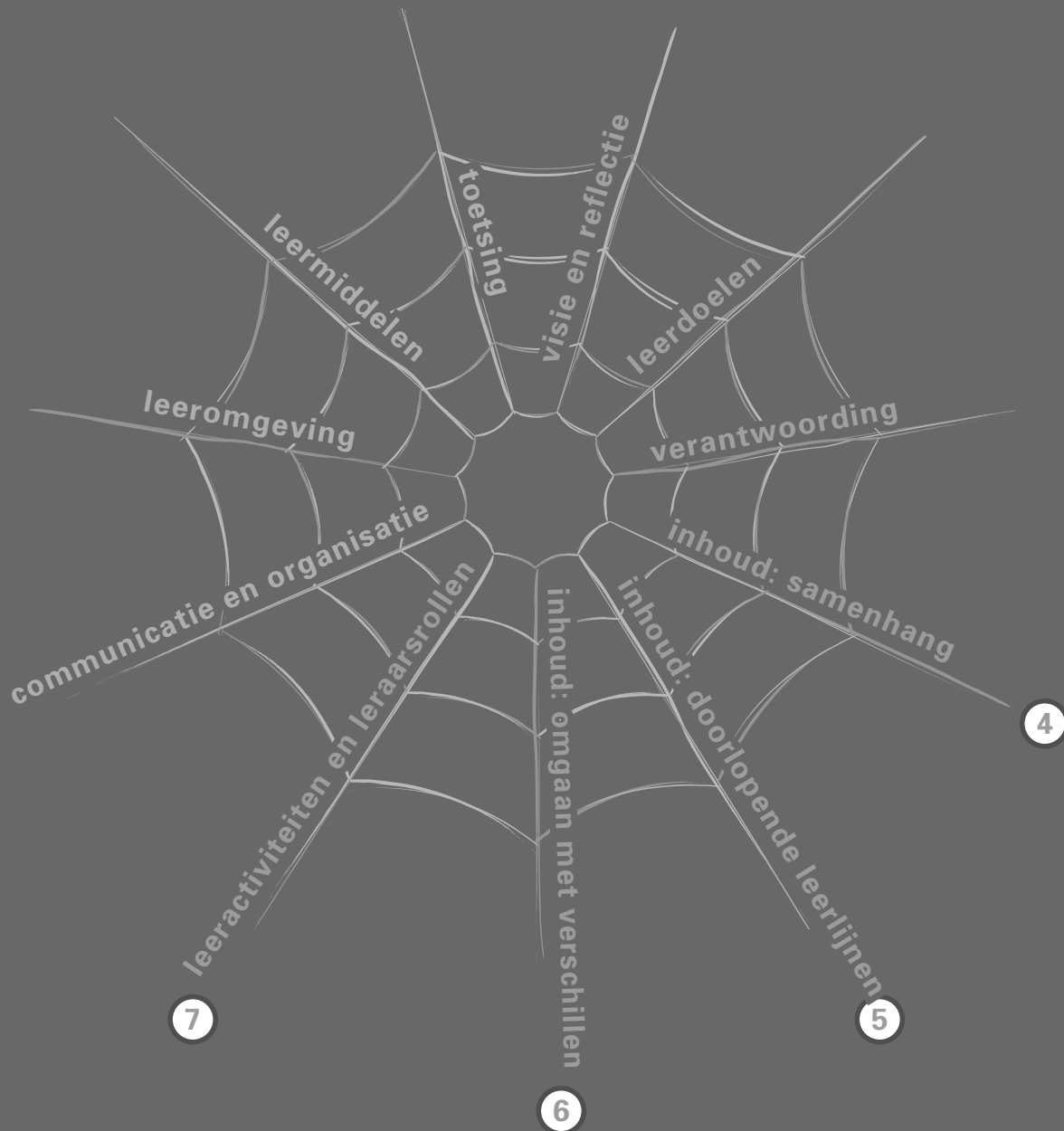
- op inhoudelijk *terrein*: bijvoorbeeld alle activiteiten die vallen binnen het terrein van het onderwijsleerproces worden onder elkaar geplaatst op volgorde van frequentie;
- op *belanghebbenden*: alle activiteiten die men bijvoorbeeld voor ouders of voor basisscholen organiseert, worden op volgorde van frequentie onder elkaar geplaatst.
- op frequentie: alle activiteiten van alle terreinen en belanghebbenden worden op volgorde van frequentie inzichtelijk gemaakt.



Deze rapportages kunnen voor verschillende doeleinden worden gebruikt, bijvoorbeeld om intern in een memo te communiceren over te organiseren verantwoordingsactiviteiten, als bijlagen bij planningen van overleggen met belanghebbenden, of bij beleidsdocumenten over kwaliteitszorg en/of verantwoording die aan de inspectie worden overhandigd.

Cluster B

Leerproces



2 - Het leerproces

De inhoud: samenhang, doorlopende leerlijnen en omgaan met verschillen

“Eigenlijk weten we helemaal niet van elkaar wie wat nu op welk moment doet,” verzucht een docent van het havo/vwo-team van een van de scholen die deelneemt aan een project om werk te maken van de nieuwe kerndoelen van de onderbouw. Op het bord tekent zich geleidelijk aan een compleet overzicht af van het programma van het eerste leerjaar. Per periode – van rapport tot rapport – staat van ieder vak beschreven welke onderwerpen of thema’s in de betreffende periode aan de orde zijn. Dat is ook de enige bedoeling van het team: zicht en overzicht krijgen om op zijn minst eens na te gaan of er inderdaad dubbelingen maar zeker ook hiaten in het programma zitten.

“Ik zeg altijd tegen leerlingen dat ze iets vast al wel bij Nederlands gehad hebben, maar ik zie nu dat dat helemaal het geval niet is.”

Voor veel docententeams is een overzicht, zoals hierboven beschreven, een eyeopener. Veronderstellingen, aannames, kunnen getoetst worden aan de werkelijkheid. Tegelijkertijd zien docenten van elkaar waar op welk moment aan wordt gewerkt. Zo’n schema laat zich makkelijk uitbreiden: van eerst eens de onderwerpen die in een bepaalde periode aan bod komen, naar het benoemen van vakgerelateerde vaardigheden en, vervolgens, algemene vaardigheden. De uitkomsten van zo’n bijeenkomst kunnen leiden tot een betere afstemming en/of spreiding: het koppelen van thema’s van verschillende vakken aan elkaar (naast elkaar, juist na elkaar), het nadrukkelijker verwijzen in lessen naar wat leerlingen in andere lessen geleerd hebben, het meer spreiden van algemene vaardigheden (niet allemaal zelf een onderzoek doen in dezelfde periode) en zeker ook nagaan of die algemene vaardigheden wel voldoende aan bod komen (missen we iets, zo ja, wat is dan de meest geëigende plek om dat onder te brengen).

Zo’n eerste stap kan leiden tot activiteiten in het team die beogen:

- meer samenhang aan te brengen in het programma;
- de doorlopende leerlijn voor leerlingen (basisschool, onderbouw-vo, bovenbouw-vo) te versterken.

Dat zijn ook precies de twee elementen uit de Algemene Karakteristiek waar scholen volgens de wet aan moeten werken:

- de leerling leert in samenhang;
- de leerling leert in een doorlopende leerlijn.

Inhoud: samenhang

In de afgelopen jaren zijn veel onderbouwteams aan het werk gegaan om meer samenhang aan te brengen in het aanbod aan leerlingen. In het kader van dit handboek zien we samenhang vooral in relatie tot het programma. Dus bijvoorbeeld op basis van het overzicht zoals in het begin van dit hoofdstuk is beschreven met elkaar nagaan waar de inhoud van verschillende vakken met elkaar te maken hebben. Dat kan gaan om thematische overeenkomsten (verstedelijking bij Aardrijkskunde en Geschiedenis), om vakgerelateerde inhoud (een grammaticaal onderwerp bij de verschillende moderne vreemde talen) en/of een algemene vaardigheid (het verzorgen van een presentatie).

In de praktijk van alledag zien we vier varianten waarop scholen die samenhang zichtbaar willen maken voor leerlingen. Vooraf moet worden opgemerkt dat die varianten in één en dezelfde school ook door elkaar kunnen lopen. Deze varianten volgen de lijnen van de scenario’s zoals die rond 2005 door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming zijn geïntroduceerd.

- 1 Samenhang in een vakkenstructuur:
secties en/of docenten maken afspraken over de afstemming van bepaalde inhoud en vaardigheden: Wie doet wat op welk moment, in welke mate spelen andere vakken daarop in?
- 2 Vakoverstijgende projecten (naast vakken):
de school brengt vakoverstijgende onderdelen (inhoud en/of vaardigheden) onder in projecten.
- 3 Leergebieden (i.c.m. vakken en/of projecten):
een samenvoeging van een aantal bestaande vakken. In sommige gevallen worden ook vakken als Nederlands en Wiskunde (gedeeltelijk) opgenomen in zo’n leergebied.

4 Vormen van vraag- en/of competentiegericht onderwijs:

een verzamelaar die niet echt recht doet aan al die scholen die verregaande keuzes hebben gemaakt over de inrichting van hun onderwijs en waar leerlingen veelal werken in grotere tijdseenheden (dagdelen, bijvoorbeeld) aan opdrachten die vanuit verschillende vakachtergronden zijn opgesteld. Overigens zien we ook op deze scholen soms nog (delen van) de gewone vakken terug, omdat die bijvoorbeeld lastig te integreren zijn.

Zoals hierboven al is opgemerkt zijn er allerlei varianten op en van deze 'scenario's', misschien wel evenveel als er ook scholen zijn. Bovendien kan een project op de ene school een heel andere opzet hebben als een project op een andere school, of houdt het werken in leergebieden op school A weer iets heel anders in als op school B. Opvallend is wel dat praktisch alle scholen, na invoering van de wetgeving in 2006, op zoek zijn gegaan naar het tegengaan van de versnippering zoals zij die kenden in de periode van de basisvorming en meer samenhang aanbrengen in hun programma's. Dat blijkt op veel scholen geen eenvoudige opgave. Het kost vaak al de nodige moeite om duidelijk te krijgen welke inhoud en vaardigheden er in de afzonderlijke programma's zijn ondergebracht, het wordt uiteraard nog lastiger om vervolgens echt tot afspraken te komen over een meer samenhangend programma.

Uit de gesprekken die we met scholen voeren, blijkt niet dat een keuze voor 'dicht bij het bestaande', bijvoorbeeld een beperkt aantal projecten naast de vakkenstructuur, ook makkelijker is dan bijvoorbeeld het opzetten van leergebieden. Misschien lukt het in het eerste geval om makkelijker tot afspraken op papier te komen, maar in de praktijk blijkt het lastig om ervoor te zorgen en op toe te zien dat die afspraken ook werkelijkheid worden.

Wanneer een team kiest voor activiteiten buiten de vakken om – vakoverstijgende projecten, leergebieden, werken met integrale opdrachten – vergt het bovendien een extra deskundigheid van leraren. Zij worden geacht om beslissingen te nemen op het gebied van het leerplan van de school. Voor veel leraren is dat een deskundigheid die zij noch in hun opleiding, noch in hun werk hebben ontwikkeld.

In het handboek zijn de volgende instrumenten opgenomen om teams van docenten te ondersteunen samenhang in het programma zichtbaar en merkbaar te maken:

- *Van concept naar project*: een informatief stuk dat laat zien waar een ontwikkelteam duidelijkheid over moet hebben bij het werken aan projecten
- *Leergebieden ontwerpen*: een werkwijzer die stap voor stap laat zien hoe docenten kunnen werken aan de vorming van een leergebied
- *Projecten ontwerpen*: een aantal werkwijzers die docenten kunnen gebruiken bij het opzetten van projecten
- *Samenhang in beeld*: een aantal gefilmd portretten van scholen die op uiteenlopende manieren werken aan samenhang in het programma, gecombineerd met een kijkwijzer (gesprekshandleiding).

Inhoud: doorlopende leerlijnen

Het zoeken naar meer samenhang beperkt zich overigens niet tot het verbinden van inhoud en vaardigheden van het ene vak met het andere. Ook binnen vakken en/of leergebieden zelf zoeken scholen naar aansluiting met wat leerlingen meenemen (vanuit de basisschool) en zullen tegenkomen (in de bovenbouw). De meeste scholen geven aan dat zij, als het gaat om de aansluiting met het basisonderwijs geleidelijk aan wel de overdracht van leerlingen goed hebben geregeld. Er zijn onderwijskundige rapporten, veel vo-scholen spreken leerlingen met leerkrachten van groep 8 door voor zij naar de vo-school komen en informeren de basisscholen over het verloop van de schoolloopbaan in het vo. In toenemende mate komt al die informatie ook terecht bij de mensen die met deze leerlingen te maken hebben: mentoren, interne begeleiders, docenten.

Echter, docenten in het primair en in het voortgezet onderwijs weten vaak weinig over hoe leerlingen werken en leren in respectievelijk het voortgezet en primair onderwijs. Ze grijpen terug op eigen ervaringen, soms op die van eigen kinderen of op de verhalen van hun leerlingen. Ook uit de monitorrapporten van Onderbouw-VO blijkt dat de bekendheid met de kerndoelen en met de onderwijspraktijk van het basisonderwijs gemiddeld genomen zeer gering is.

Voor de aansluiting met de bovenbouw ligt dat iets ingewikkelder. Zeker op kleinere scholen werken docenten vaak zowel in de onderbouw als in de bovenbouw. Daardoor is de bekendheid met het programma door de opleiding heen uiteraard al veel groter. In veel scholen is er echter sprake van een steeds striktere scheiding tussen onder- en bovenbouw. In toenemende mate zijn er aparte teams van docenten voor onder- en bovenbouw en ook in fysieke zin zijn die teams meer en meer van elkaar gescheiden door de vorming van onderbouw- en bovenbouwlocaties.

“Sinds een paar jaar spreken we vanuit de onderbouw nu wel al onze leerlingen door met de mentoren van de bovenbouw. De teamleiders onderbouw en bovenbouw roosteren daarvoor de overdrachtsgesprekken in. Natuurlijk spreken we daarbij de resultaten door die een leerling tot dusverre heeft behaald, maar het gaat eigenlijk toch vooral om meer algemene dingen: wat voor leerling is het, waar is hij of zij goed, waarin niet, waarom kiest een leerling voor een bepaald profiel.”

Zichtbaar is ook dat er steeds meer aandacht komt voor de overdracht van de leerling, maar dat er nog veel te verbeteren valt aan de aansluiting tussen de verschillende programma's. Dat geldt natuurlijk sterk voor de scholen die in de onderbouw bijvoorbeeld werken in leergebieden en in de bovenbouw in een vakkenstructuur. Daar is veelal de vraag hoe het leergebied (opgezet vanuit twee of drie vakken) in de onderbouw aansluit op de enkele vakken in de bovenbouw. Maar ook op scholen waar zowel onder- als bovenbouw in een zelfde structuur werken vinden leraren een betere afstemming vaak wenselijk. Over en weer leven er verwachtingen over wat leerlingen meenemen of mee zouden moeten krijgen, die vaak niet met elkaar besproken zijn.

Een ander aspect is het geleidelijk aan opbouwen en uitbreiden van allerlei vaardigheden. Een veelgehoorde uitspraak is dat leerlingen in de onderbouw vaak weer moeten afleren wat zij in het basisonderwijs geleerd hebben. Het gaat dan om het zelfstandig werken en leren, het samenwerken, presentaties verzorgen en dergelijke. Zowel in de bovenbouw van het vmbo als van het havo/vwo wordt daar weer vaker een beroep op gedaan. Zo'n uitspraak vraagt wel om de nodige nuancering, maar voor de leerling is het wel wenselijk dat hij in de verschillende fasen van zijn schoolloopbaan deze vaardigheden steeds meer kan ontwikkelen. Dat kan soms iets betekenen voor de intensiteit van de begeleiding en de mate van structuur, maar zeker ook voor complexiteit van taken en de moeilijkheidsgraad van vraagstukken en opdrachten.

De instrumenten in dit handboek richten zich op de volle breedte van die doorlopende leerlijn. Naast de instrumenten die we in dit handboek hebben opgenomen, verwijzen we hier ook nog graag naar de Leerlijnwijzer (www.leerlijnwijzer.nl). Deze Leerlijnwijzer stelt docententeams in staat om na te gaan of, en zo ja op welke terreinen, de scholen nog iets aan een doorlopende leerlijn heeft te verbeteren. Naast een diagnose levert de Leerlijnwijzer ook materiaal aan om daadwerkelijk aan de slag te gaan.

Voor het onderdeel Doorlopende leerlijnen zijn de volgende instrumenten opgenomen:

- *Aansluiting op het basisonderwijs*: een lijst met suggesties voor docenten in de onderbouw om meer te weten te komen over het basisonderwijs
- *Aansluiting bij de bovenbouw*: een aantal suggesties om te komen tot uitwisseling tussen docenten in onder- en bovenbouw over vakinhouden, vaardigheden en meer algemeen verwachtingen over en weer
- *Lijnen uitzetten*: een methodiek om voor zowel vakinhouden als vaardigheden doorlopende lijnen te ontwikkelen voor verschillende stadia van een opleiding.

Inhoud: omgaan met verschillen

In opdracht van Onderbouw-VO heeft ITS een onderzoek gedaan naar doorlopende leerlijnen. Onderdeel van dit onderzoek was ook de mate waarin scholen beleid hebben geformuleerd op een aantal terreinen en de mate waarin docenten dit beleid wenselijk en realiseerbaar vinden. Het ging daarbij om de volgende terreinen: differentiatie naar individueel niveau, differentiatie naar niveaugroep, meer aandacht voor specifieke groepen leerlingen en betere communicatie en overdracht van gegevens:

“Slechts een kleine minderheid van de docenten vindt bovengenoemde zaken wenselijk en ook nog realiseerbaar. Voor individuele differentiatie bestaat er bij de docenten vrijwel helemaal geen steun.”

De onderzoekers die we hierboven citeren staan niet alleen in hun bevindingen. Ook uit de monitorrapporten van Onderbouw-VO blijkt dat in de meeste gevallen leerlingen nog weinig keuzes kunnen en mogen maken in wat, hoe, wanneer en met wie zij leren. Met hier en daar wat bandbreedte is het aanbod in de lessen vaak gericht op de gemiddelde leerling. Dat is ook wel verklaarbaar. De werkelijke contactmomenten van leraren met leerlingen zijn vaak kort (50, 60 minuten), de meeste leraren zien al snel zo'n 6, 7 klassen per dag voorbij komen. De meeste leraren geloven dan ook niet dat het haalbaar is om werkelijk in te spelen op de verschillen die er – dat weten zij als geen ander – tussen leerlingen zijn. Bij de nieuwe wetgeving voor de onderbouw – te typeren als meer ruimte voor de school – is echter wel degelijk het idee geweest dat scholen beter in staat zijn in te spelen op hun eigen leerlingen en zeker ook op de verschillen tussen die leerlingen als 'Den Haag' niet langer meer voorschrijft hoe het onderwijs in de onderbouw er moet zien.

Een school die het belangrijk vindt dat docenten meer inspelen op die verschillen zou eigenlijk twee sporen moeten bewandelen. Het eerste is om te onderzoeken hoe het docententeam denkt over de noodzaak of wenselijkheid om meer uit te gaan van verschillen tussen leerlingen. Begint de docent Engels in leerjaar 1 gewoon bij nul of speelt hij in op het gegeven dat de ene basisschool nu eenmaal meer aandacht heeft besteed aan zijn vak dan de andere? Naast wenselijkheid is het ook van belang om met elkaar na te gaan welke omstandigheden belemmerend en bevorderend zijn voor het uitgaan van verschillen. Lukt het als je als docent 7 klassen per dag lesgeeft? Zijn er leermiddelen te vinden die rekening houden met interesses en/of niveauverschillen van leerlingen?

Interessant is ook om na te gaan over welke verschillen we het hebben: in aanleg, niveau, tempo, leerstijlen, interesses? En welke willen en kunnen we daarvan wel 'bedienen', welke niet?

Voor dit onderdeel biedt *Verder met de onderbouw* de volgende twee instrumenten:

- *Circuitmodel*: een praktische handreiking waarmee docenten een groep leerlingen op verschillende plekken in het lokaal kunnen laten werken aan verschillende opdrachten
- *Meervoudige Intelligenties*: dit instrument richt zich enerzijds op het signaleren en benoemen van verschillen tussen leerlingen (aan de hand van concrete gedragingen) en anderzijds biedt het mogelijkheden aan docenten om in hun doceerstijl rekening te houden met en in te spelen op die verschillen.

Leeractiviteiten en leraarsrollen

We hebben nu bij het projectonderwijs gezien dat het werkt. Leerlingen kunnen meer dan wij soms denken. Natuurlijk gaat het wel eens mis en grijp ik in, maar ik zie wel dat ze veel zelfstandiger kunnen werken dan ik aanvankelijk dacht. Maar het zal ons nog wel moeite kosten om dit – zelfstandig werken, red. – ook door te voeren naar de gewone lessen. Daar moeten we ons trouwens ook van afvragen of dat wel altijd moet, maar ik denk wel dat het meer moet gebeuren dan nu het geval is.

Op veel scholen zoeken lerarenteams naar een didactiek die meer aan lijkt te sluiten bij 12- tot 14-jarigen van nu. Scholen hebben daar allerlei benamingen voor maar in essentie sluiten die aan bij een aantal aspecten van de Algemene Karakteristiek van het leren in de onderbouw

- de leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig
- de leerling leert samen met anderen
- de leerling leert in een veilige, gezonde en uitdagende omgeving

Over die didactische ontwikkeling valt het nodige op te merken, vooral als we kijken naar wat docenten en leidinggevers daar zelf over zeggen. Opvallend is dat de ambities van leidinggevers vaak wat verder gaan dan die van docenten. Dat zal alles te maken hebben met de mate waarin zo'n ambitie voor jezelf, als docent, gevolgen heeft. Menig docent onderschrijft de noodzaak of wenselijkheid van activiteiten waarbij leerlingen meer zelfstandigheid hebben, zelf ook actief aan de slag zijn, maar voelt zich ook vaak persoonlijk verantwoordelijk voor de opbrengsten ervan.

Geleidelijk aan dringt ook het besef door dat een scholing op dit gebied meer moet inhouden dan een of meer studiedagen met elkaar rond de tafel zitten. Ook op scholen waar leraren enthousiast zijn over 'zelfstandig leren' is het vaak meer intentie dan werkelijkheid. Scholen die op dit gebied een ontwikkeling doormaken verbinden dat vaak met het werken in kleinere eenheden, waarin de didactiek ook onderwerp van gesprek is, aan intervisie-achtige activiteiten, aan lesbezoeken over en weer tussen collega's, eventueel aan individuele coaching.

Een gemeenschappelijke taal en gedeelde beelden

Het komt elders in dit handboek nog uitgebreider ter sprake: termen als 'zelfstandig leren' of een 'actieve leerling' kunnen voor iedereen iets anders betekenen. Je huiswerk maken is ook een vorm van zelfstandig werken, actief leren kan in alle stilte gebeuren. Daarover staan interessante bijdragen in allerlei vakbladen, die soms ook proberen om daarin normstellend te zijn. Voor een school is dat allemaal niet zo interessant. Daar gaat het er veel meer om dat het team van docenten met elkaar tot een gedeeld beeld komt over bijvoorbeeld 'samenwerkend leren'. Is daar sprake van als leerlingen met elkaar in een groepje werken aan individuele opdrachten, is er sprake van als de leden in zo'n groep met elkaar moeten werken aan een gezamenlijk product, mag of moet een groep samenwerkende leerlingen vastlopen als een van de leden zijn werk niet doet?

Afspraken in het team van docenten

Als eenmaal duidelijk wat het team ergens onder verstaat, is het ook makkelijker om afspraken te maken over wat een bepaalde keuze voor iedereen betekent. Er zijn tamelijk rigide voorbeelden bekend: Bij ons op school mag een leraar niet langer dan 10 minuten aan het woord zijn, dan moet er een volgende werkfase plaatsvinden. De vraag is of zoiets werkt. Aan de andere kant, geen afspraken maken betekent veelal dat het blijft bij goede voornemens.

Veel scholen kiezen in het begin meestal voor de vorm van een try-out. Gedurende een bepaalde periode hanteren alle docenten een aantal werkvormen, die dan later in het team met elkaar worden nabesproken.

Vervolgens kunnen de afspraken concreet worden gemaakt. Gelden ze voor alle lessen, vakken en docenten? In welke mate pakken we iets op (werken leerlingen iedere les zelfstandig, alleen een deel van de lessen) en wie ziet er op toe dat iedereen zich ook aan die afspraken houdt?

Leren

Op een andere manier gaan lesgeven, andere werkvormen hanteren, ander gedrag vertonen in de lessen vraagt wat van docenten. Dat maakt de bovengenoemde afspraak – maximaal 10 minuten instructie – ook al bijna tot een zinloze. Wie niet weet wat voor zinvolle activiteiten er in de overige tijd moeten plaatsvinden, zal zo'n afspraak al snel naast zich neerleggen. Scholen die zich op dit gebied meer en verder willen ontwikkelen investeren in leraren: zij krijgen de tijd en de gelegenheid om zich te verdiepen in het waarom van een andere didactiek, krijgen ook de tijd om uit te proberen in hun lessen, ook om met internen (collega's) of externen (begeleiders) lessituaties na te bespreken, op bezoek te gaan bij anderen, etc. Want ook dat is het verhaal van veel scholen: een of twee studiedagen 'activerende didactiek' leidt tot niets.

Leraarsrollen

De keuze om verandering aan te brengen in de didactiek leidt uiteraard ook tot andere activiteiten voor de leraar. Ook daar zijn inmiddels bekende termen voor: de leraar als coach, als begeleider, meer naast de leerling, etc. Hierboven is al aangegeven dat het tijd vergt om zich in die nieuwe rollen te bekwaamen en zich die ook eigen te maken. Zelfinzicht, weten wat je op dat gebied al doet, wat je belangrijk vindt en welke mogelijkheden je ziet om je daar verder in te ontwikkelen gaan daar uiteraard aan vooraf.

Maar ook andere keuzes die een school maakt voor de onderbouw zijn van invloed op het werken van de leraar. Het opzetten van projecten of leergebieden leidt ertoe dat docenten beslissingen moeten nemen over het leerplan, soms ook zelf materiaal voor lessen moeten ontwikkelen. Incidenteel doen veel leraren dat met enige regelmaat: een paar extra lessen ter ondersteuning van een excursie, een uur ter voorbereiding van een bezoek aan een museum. Zodra dat echter in de plaats gaat komen van de gebruikelijk lessen, doet dat een zwaarder beroep op de deskundigheid van docenten om dergelijke beslissingen over het leerplan ook te kunnen nemen.

Leerplanontwikkeling.... Niet iedere docent heeft er affiniteit mee zoals ook niet iedere docent de deskundigheid in huis heeft om zich hiermee bezig te houden.

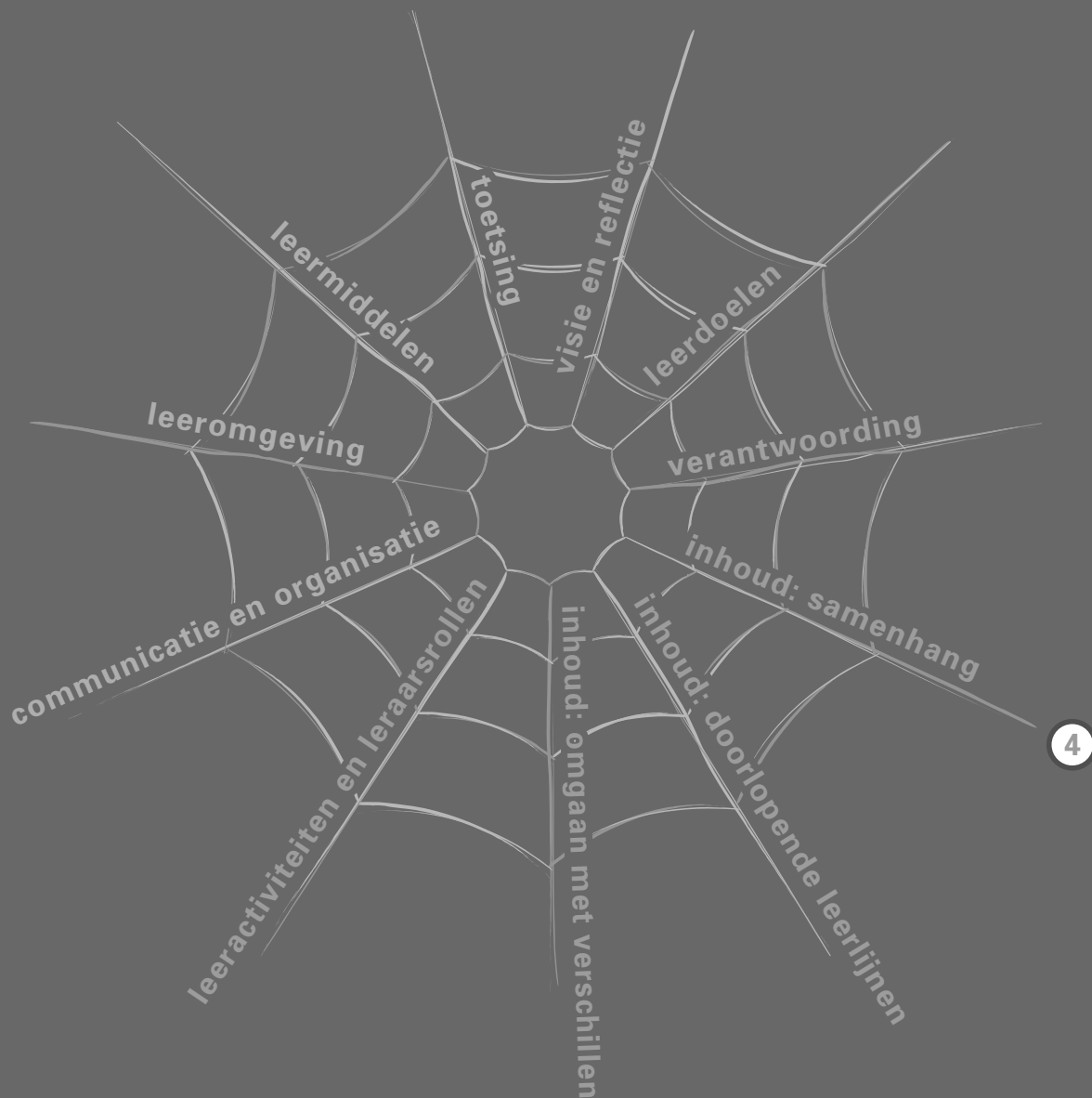
Zoals leerlingen van elkaar verschillen, verschillen leraren evenzeer. Er zijn docenten die juist wel graag willen werken aan een schooleigen curriculum. Dat kan gaan om kleine aanpassingen tot complete herontwerpen voor de onderbouw. Naarmate de verandering ingrijpend is, is die deskundigheid uiteraard nog meer een voorwaarde.

We beschrijven hier de instrumenten die vallen onder de kopjes Leeractiviteiten en Leraarsrollen. Die samenvoeging ligt voor de hand als het gaat om het werken in de klas. De manier waarop een leraar zijn lessen inricht bepaalt voor een groot deel welke activiteit de leerling onderneemt.

- **Kennismakingsvormen:** een belangrijke voorwaarde om passende leeractiviteiten te ontwerpen is dat een leraar zijn leerlingen kent en, zeker wanneer er wordt samengewerkt, leerlingen ook elkaar kennen
- **Van docent- naar leerlinggestuurd:** door lessen en docentrollen te analyseren gezamenlijk tot een bepaalde didactiek komen die gericht is op meer zelfstandig leren van leerlingen
- **Zelfscan "Activerende didactiek":** een mogelijkheid voor individuele leraren om na te gaan in welke mate hun eigen werkwijze de leerling activeert tot leren
- **Zelfscan "Omgaan met verschillen":** als boven, maar dan voor het onderwerp Omgaan met verschillen
- **Leren en/of leren:** een overzicht dat inzicht biedt in verschillende vormen van leren, waar een docent in de voorbereiding van zijn lessen gericht mee aan het werk kan
- **Ben ik een onderwijsarchitect?:** een uitgebreid instrument dat zowel de docent als de leidinggevende iets in handen geeft om de eigen competentie van een docent op dit terrein te onderzoeken en daarover in gesprek te gaan met zijn leidinggevende.

Cluster B Leerproces

Inhoud: samenhang



Van concept naar project

Doel	Een bruikbare aanpak bieden om een abstract concept voor vakoverschrijdend onderwijs om te zetten in concreet onderwijs dat vanuit verschillende vakken wordt ingevuld.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Hoe zet je vakoverschrijdende projecten of modules op? ■ Wat is een geschikt format om vakoverschrijdende projecten of modules voor de betrokken docenten en leerlingen overzichtelijk te beschrijven? ■ Hoe check je een opzet voor vakoverschrijdend onderwijs op kwaliteit en uitvoerbaarheid?
Soort instrument	Invulschema.
Beoogde activiteit in de school	Praktisch aan de slag gaan met het bedenken, vastleggen en uitvoeringsklaar maken van activerende vakoverschrijdende vormen van onderwijs.
Benodigde tijd	Drie werksessies van twee à drie klokuren. Per werksessie wordt een ontwikkelfase doorlopen, te weten: ■ sessie (1): thema's of onderwerpen bedenken, daar één (of enkele) veelbelovende uit kiezen en die in kleine groepjes op hoofdlijnen uitwerken in een aangereikt format tot een blauwdruk van vakoverschrijdend onderwijs; ■ sessie (2): in groepjes de blauwdruk(ken) uitwerken tot volledige beschrijvingen van een project of module; elk groepje levert één beschrijving op; ■ sessie (3): de project- of modulebeschrijvingen onderling uitwisselen en door tenminste één ander groepje laten becommentariëren; deze feed back benutten om de beschrijving bij te stellen en uit te werken tot een project- of module-informatie voor de betrokken leerlingen.
Deelnemers en hun functies in de school	Een ontwikkelteam met teamleider, bij voorkeur groot genoeg om uit te splitsen in een aantal kleinere groepjes van twee tot vier docenten.
Bron	SLO
Opmerkingen	De methodiek <i>Van concept naar project</i> doet aan de hand van een concreet voorbeeld suggesties om een leergebied als Kunst & Cultuur op te zetten. De methodiek bevat beschrijvingen van werkvormen en biedt checktips en formats die zich voor eigen gebruik laten aanpassen. Een ingevuld format is hier ter illustratie opgenomen. Op de cd-rom is een leeg format te vinden.

Van concept naar project

Een ontwikkelmethodiek voor vakoverschrijdende modules of projecten

Een schoolvoorbeeld

"De Tweesprong" is een brede scholengemeenschap vmbo/havo/vwo met locaties in twee verschillende plaatsen. Zelfontplooiing staat hoog in het vaandel. Daartoe vult de school het differentiële deel van de onderbouw met modules naar keuze van de leerling. Elk leergebied neemt de uitdaging aan, zulke modules te ontwikkelen. Het ontwikkelteam Cultuur en Talen heeft in drie werkmiddagen 17 modules geschreven onder begeleiding van SLO. Hoe is dat aangepakt?

Uiteraard door eerst een gezamenlijke basisvisie te formuleren en een daarop geënt programma van eisen voor de te ontwikkelen modules. Daarna is gezocht naar geschikte thema's. Voor het eigenlijke ontwikkelwerk pakte de mix *thema>taak>productbenadering, ontwikkelen in duo's, gebruik maken van een moduleformat en resultaten checken* productief uit.

Aanpak en instrumenten

De thema > taak > productbenadering

- Kies een thema uit de belevingswereld of de interessesfeer van de leerlingen, waar de betrokken vakken voldoende harde leerstof in kwijt kunnen.
- Werk het thema uit in een concrete taak voor de leerling.
- Laat de taak resulteren in een product.
- Koppel de taak aan kern- of leerdoelen.
- Stel voor taak en product een beheersings- of kwaliteitsniveau vast en werk dat uit in beoordelingscriteria.
- Deel de taak op in deelactiviteiten en verwerk die in een stappenplan voor de leerlingen.

Ontwikkelen in duo's

Werk een veelbelovend thema uit met een collega van een ander vak dat ook met dat thema uit de voeten kan.

Gebruik maken van een moduleformat

Maak gebruik van een gezamenlijk afgesproken format.

Hieronder staat een voorbeeld-invulling uit De Tweesprong:

Titel: <i>Maak je eigen soap</i>		Vakken: <i>Muziek - MVT</i>
Opdracht: <i>Bedenk en schrijf je eigen soapaflevering die eindigt met een cliffhanger. Bedenk je eigen personages, een aantal verhaallijnen. Een van de verhaallijnen moet gaan over een hedendaags maatschappelijk probleem (bijv. Aids, vluchtelingen of werkloosheid). Zorg voor een goede samenhang en spanningsopbouw, zodat je echt op het hoogtepunt van de aflevering stopt. Maak van deze aflevering een filmpje (10 min.)</i> <i>Een goede soap kan natuurlijk niet zonder een openingsliedje! Dus bedenk je eigen muziek en tekst en zing die in.</i>		
Leerdoelen: • een gekozen moderne vreemde taal mondeling en schriftelijk adequaat gebruiken • samenwerken • presenteren • een samengesteld verhaal met een boodschap ontwerpen en filmisch uitwerken • een song schrijven en componeren		
Presentatievorm: <i>Film</i>	Groepsvorm: <i>Minimaal 2, maximaal 5 leerlingen</i>	Urenbesteding: <i>4 weken</i>
Stappenplan: • Zoek en creëer passende locaties voor je soap. • Maak gebruik van passende kleding en voorwerpen. • Maak gebruik van verschillende cameratechnieken. • Gebruik geluidsfragmenten en sfeermuziek.		
Hulpbronnen: • eigen fantasie • bekende soaps • internet		
Beoordeling: <i>Voor de beoordeling tellen mee:</i> • de film: - zorg voor een openingsliedje - maak een goede aftiteling • de cameratechnieken • het taalgebruik en begrijpelijkheid van het verhaal: - je moet de hele soap in de door jou gekozen taal opvoeren + uitwerken. - maak voor ieder personage een rolbiografie in de door jou gekozen taal • de verhaalopbouw: - minimaal 3 verhaallijnen - het hedendaags maatschappelijk probleem moet er duidelijk in naar voren komen. • de procesbeschrijving in het logboek • de presentatie *: - presenteer zichtbaar en hoorbaar • de samenwerking in de groep *: - iedereen speelt minimaal 2 rollen of heeft minimaal 2 taken in het spel of maakproces (bijvoorbeeld: acteur, regisseur of scenarioschrijver).		Portfolio: <i>In het portfolio worden opgenomen:</i> • de procesbeschrijving (wat heb je geleerd, wat was je uitdaging, waar liep je tegenaan, wat zou je volgende keer anders doen?, wat vond je moeilijk en waarom?, wat vond je makkelijk en waarom?) • het verhaal/het script • de film • de rolbiografieën.

* Voor de beoordeling van vaardigheden als presenteren en samenwerken kan het instrument 'Stapsgewijs ontwikkelen' goede diensten bewijzen. Zie hiervoor Voorwaarden > Toetsing.

Ontwerpen over en weer checken

Laat een ingevuld format voor een vakverbindende of vakoverstijgende module door tenminste twee andere ontwikkelduo's checken. Richtvragen daarbij:

- Zijn alle rubrieken van het format ingevuld?
- Voldoet de module aan het vastgestelde programma van eisen?
- Is de beschrijving voor de leerlingen duidelijk?
- Is er genoeg variatie in de tot dusver ontwikkelde modules?

Ontwerpen en materialen checken op leerlinggerichtheid

Ga na of de leerlingen de module-opzet, de instructies en de teksten waarmee ze aan de slag moeten, voldoende kunnen begrijpen. Maak daarbij gebruik van de onderstaande aanwijzingen:

- Corrigeer als je klaar denkt te zijn.
Meestal schrijf je voor leerlingen, terwijl je nog aan het ontwikkelen en denken bent.
Dat levert doorgaans niet de duidelijkste teksten voor hen op.
Lees ze daarom nog eens na als je echt weet wat je wilt zeggen/bereiken en verbeter.
- Gebruik niet meer woorden dan strikt noodzakelijk is.
Je schrijft lesmateriaal voor leerlingen die doorgaans niet de tijd nemen om met aandacht te lezen houden (of dat lastig vinden). Doe dus niet teveel een beroep op de verbale intelligentie.
- Ga uit van het perspectief van de leerling.
Als schrijver zie je bijvoorbeeld overeenkomsten tussen opdrachten die op papier dichtbij elkaar staan, maar waar voor de leerling wel eens dagen tussen kunnen liggen. Je kunt dan wel schrijven 'werk weer samen', maar de leerling herkent dat 'weer' niet.
- Houd het zakelijk.
Lessen geven werkt heel anders dan lessen schrijven. Als lesgever kun je contact houden en sfeer maken door een babbeltje en uitroepen als 'Hè, hè, eindelijk aan de slag.' Gebruik die niet in geschreven lessen.
Dat vergroot onnodig het aantal woorden en is al snel misplaatst.
- Stel één vraag per (sub)opdracht.
Voor de (zwakke) lezer werkt het alleen maar verwarrend als je dezelfde vraag nog eens parafraseert of een 'vragenvuur' van meerdere vragen opent.
- Wees eenduidig in je instructietaal.
Niet: 'Probeer een antwoord te vinden...' (als lukken verplicht is), maar: 'Beantwoord.'
Vraag niet: 'Kun je ... aangeven?' als je een actie wilt in plaats van een ja/nee-antwoord.
- Beantwoord je eigen vragen, liefst even nadat je ze geformuleerd hebt.
Bedenk vanuit leerlingperspectief wat het antwoord kan zijn, niet wat volgens jou als auteur/docent het antwoord moet zijn.
- Gebruik dit controlelijstje bij het krijgen/geven van commentaar (of als je zelf nog een kritische blik werpt op materiaal).

Leergebieden ontwerpen

Doel	Vanuit een helder geformuleerde visie in acht stappen een leergebied ontwerpen.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Mogelijke vragen zijn: ■ Wat beoogt onze school met het werken in leergebieden? ■ Wat levert het de leerling en de docenten op? ■ Welke leergebieden willen we ontwikkelen, waarom en hoe? ■ Past het werken in leergebieden bij de verdere gang van zaken in de school (zie scenario's)? ■ Wat is het uiteindelijke doel dat we met dit leergebied bij leerlingen willen bereiken? ■ Waarin onderscheidt dit leergebied zich wezenlijk van andere leergebieden? ■ Welke onderwijskundige keuzes maakt de school en waar wil zij zich de komende jaren op richten? ■ Hoe ziet de totale ruimte eruit waarin leerlingen werken? ■ Welke leermiddelen zijn gewenst, wat is er al, wil men aanschaffen en welke vervaardigt men zelf?
Soort instrument	Vragenlijst, ontwerpmodellen en stappenplan.
Beoogde activiteit in de school	Op gestructureerde wijze samen het werken in leergebieden vormgeven door met elkaar na te gaan hoe het werken in leergebieden er in de praktijk uit zou kunnen zien en wat er voor nodig is om dit te realiseren.
Benodigde tijd	Werkbijeenkomst van meerdere uren
Deelnemers en hun functies in de school	Groep bestaande uit docenten en schoolleiding, die met elkaar een bepaalde visie op leren heeft.
Bron	APS
Opmerkingen	In dit document zijn bij 'ontwerpmodellen' verschillende mogelijkheden ingevuld. Op de cd-rom vindt u een leeg schema.

Leergebieden ontwerpen

Inleiding

Werken met leergebieden is een doeltreffende manier om samenhang te realiseren in het onderwijsaanbod. Het maakt dat een aantal zaken makkelijker te realiseren is, bijvoorbeeld het aanbieden van leerstof in de vorm van thema's, werken in projecten, werken met probleemgestuurde opdrachten en werken in grotere tijdseenheden.

Werken in leergebieden moet passen binnen de visie van de school. Door te werken in leergebieden kan een leerling meer in samenhang leren en is er minder overlap van de verschillende aanverwante vakken. Grotere opdrachten die vanuit de leergebieden worden aangeboden zijn dikwijls realistisch en betekenisvol voor leerlingen.

De visie op leren is gericht op de toekomst, het ontwikkelen van competenties, samen leren (gebruik maken van elkaars kwaliteiten) en de wijze waarop het leren tot stand komt (het leerproces naast het leerresultaat). Scholen streven hierbij naar doorlopende leerlijnen.

De 'ontwerpgroep' beoogt doelen als:

- leerlingen de mogelijkheid bieden om toepassingsgericht te leren
- leerling in samenhang laten leren
- leerling met diepgang laten leren
- aansluiten op het vervolgonderwijs (bovenbouw)
- samenwerkend leren van docenten

Een leergebied kan aangeduid worden als een verzameling (deel-) domeinen en vakken die een zekere mate van samenhang en integratie vertonen. Er is dan ook sprake van een gemeenschappelijke didactiek, een gedeelde visie op leren en een gemeenschappelijke inhoud. Werken in leergebieden behelst daarmee meer dan werken in projecten.

Dit instrument bestaat uit drie onderdelen die gebruikt kunnen worden bij het spreken over leergebieden en het ontwerpen ervan; een vragenlijst, ontwerpmodellen, en een acht-stappen-plan.

Vragenlijst

De vragenlijst dient als handreiking voor een eerste experiment met werken in een leergebied. Docenten die met elkaar een leergebied ontwikkelen, bespreken hun gezamenlijke doelen. De vragen die zij dan met elkaar beantwoorden zijn voorbeeldmatig opgenomen onder 'vragenlijst leergebieden'.

Ontwerpmodellen

De ontwerpmodellen geven schematisch weer dat er accentverschuivingen kunnen zijn bij het ontwerpen van een leergebied. De wijze waarop docenten willen werken met een boek en/of een methode kan verschillende accenten geven aan een leergebied. Het ontwerp kan met behulp van de dit schema 'schooleigen' gemaakt worden. Het gaat om gesprekken over:

- de werkwijze van leerlingen
- de werkwijze van docenten
- in welke mate er gebruik gemaakt zal worden van boeken/methodes
- in welke mate projectonderwijs een plek zal krijgen
- welke wijze van toetsing je voor ogen hebt
- in welke ruimtes je wilt gaan werken met de leerlingen.

Door te bespreken welke variant wenselijk is en past bij de school ontstaat een schooleigen ontwerp.

Acht-stappenplan

Het acht-stappenplan kan docenten helpen om een leergebied te ontwikkelen. Vanuit een gezamenlijk geformuleerde visie op het onderwijs wordt gestart met het ontwerp.

Een eerste stap is het formuleren van doelstellingen. Het zorgt voor gezamenlijk denken van docenten en geeft richting aan de verdere invulling van het leergebied. In een tweede stap gaan docenten na waarin dit leergebied zich onderscheidt van andere leergebieden. Pas na het formuleren van deze karakteristiek kan men een zogenaamde didactisch model kiezen. Dit didactische model moet aansluiten bij dat waar de school naar streeft. Bijvoorbeeld uren voor keuzewerktijd of profielmiddagen moeten passend zijn bij de onderwijskundige koers van de school.

Na het aanscherpen van de focus wordt in stap vier geprobeerd kwaliteiten van docenten te inventariseren. Nu duidelijk is welk denkrichting aangehouden wordt, kan er een taakverdeling ontstaan passend bij de aanwezige docenten. Voordat men daadwerkelijk aan de slag gaat met de taken, formuleren docenten in een vijfde stap leidende principes. Het ontwerpen van de leeromgeving en het bepalen van de leermiddelen moet dan nog plaatsvinden voor het maken van een daadwerkelijke planning.

Het acht-stappenplan richt zich op inhoud, organisatie en personele inzet bij het ontwerpen van een leergebied.

Vragenlijst voor het ontwikkelen van leergebieden

gebaseerd op de Kerndoelen

- 1 Hoe gaat jullie leergebied heten?
- 2 Welke oorspronkelijke vakken maken deel uit van jullie leergebied?
- 3 Wat is de karakteristiek van jullie leergebied?
(Hierin onderscheidt jullie leergebied zich van de anderen.)
- 4 Markeer in de kerndoelen van jullie leergebied de *handelingswerkwoorden*.
Maak hiervan een lijst met *vaardigheden*
- 5 Markeer in de kerndoelen van jullie leergebied de zelfstandige naamwoorden die aanwijzingen zijn voor vakinhoud. Maak hiervan een lijst met *kennis*.
- 6 Zet in de lijst, achter elke vaardigheid en achter elke vakinhoud, wie van jullie daarin een 'expert' is.
(Meerdere namen achter een woord is toegestaan.)
- 7 Maak met elkaar een plan om de vakken op elkaar af te stemmen.
Denk erom: de leerlingen moeten die samenhang ervaren!
- 8 Ontwerp voor een periode van zes weken een samenhangend aanbod in *projectvorm* voor de leerlingen. Oriënteer je ook op de leermiddelen die je gaat inzetten.
- 9 Wat ga je tot aan de zomervakantie en volgend cursusjaar doen om in het leergebied te kunnen werken?
- 10 Maak van de resultaten een plenaire presentatie van maximaal 10 minuten die één persoon van het leergebied doet met behulp van het bijgeleverde format.

Ontwerpmodellen

	Variant 1 Ook samenhang via projecten	Variant 2 Competenties van leerlingen ontwikkelen	Variant* Samenhang dankzij beschikbaarheid van methodes Mens- en maatschappij
Centrale vraag	<i>Hoe koppelen we de verschillende vakken hameren zinvol thema? Wat zijn zinvolle opdrachten?</i>	<i>Hoe maken we opdrachten betekenisvol?</i>	<i>Hoe behandel ik de leerstof en bereid ik leerlingen voor op het examen?</i>
Organiserend principe	<i>De secties in het leergebied.</i>	<i>De secties in het leergebied.</i>	<i>De secties in het leergebied</i>
Karakteristiek	<i>De vakgroepen werken samen met het boek als een van de hulpmiddelen. Het onderwijs is deels op basis van oefeningen, deels in een rijke context, bij projecten. Tijdens de projecten wordt er regelmatig een beroep gedaan op vaardigheden.</i>	<i>Het leergebied werkt in taken, met ondersteuning op maat (waarbij evt. het boek gebruikt wordt). Het onderwijs is taakgestuurd, in een rijke context. De taken zijn gericht op het toepassen van de leerstof. Leerlingen kunnen bij alle opdrachten aan het verbeteren van hun vaardigheden werken.</i>	<i>Iedere docent in het leergebied werkt met het boek als leidraad. Vaardigheden worden op dezelfde wijze aangeboden.</i>
Wat merken leerlingen	<i>Leerling ontdekt dat bij taak in levensechte contexten een beroep moet worden gedaan op verschillende vakken.</i>	<i>Leerling kan zelf vorm geven aan de taken en merkt dat docenten hem bij de meeste onderdelen kunnen begeleiden. Als het specialistisch wordt is een vakdocent nodig.</i>	<i>Mens en maatschappij is een apart vak. Leerlingen maken geen kennis meer met de afzonderlijke vakken.</i>
Toetsing	<i>De kennis en vaardigheden worden soms schriftelijk getoetst, maar meestal eindigt een project in de vorm van een verslag en/of presentatie.</i>	<i>Toetsing in de context van de taak of in de vorm van een verslag of presentatie. Kennistoetsen. Beoordeling en feedback aan de hand van criteria. Beoordeling m.b.v. portfolio.</i>	<i>Hoofdstukproefwerken. Alle kennis wordt schriftelijk getoetst.</i>
De ruimte	<i>Vaklokalen mens- en maatschappij. Met andere vakken gedeeld ICT-plein.</i>	<i>Werkplein/werklokalen Mens- en maatschappij met kleine werkruimtes en met gedeelde ict-mogelijkheden.</i>	<i>Willekeurig lokaal.</i>
Rol van de verschillende vakken in het leergebied	<i>Ieder vak staat op het rooster en in het rooster of op bepaalde dagen staan projecten op het rooster</i>	<i>De taken vormen de leidraad.</i>	<i>Het leergebied mens- en maatschappij staat op het rooster.</i>
Relatie met de schoolvisie	<i>Visieontwikkeling over opzet en inhoud van de projecten. De schoolleiding organiseert de projecten.</i>	<i>Visieontwikkeling De schoolleiding faciliteert de voorzieningen.</i>	<i>De schoolleiding organiseert het leergebied na instemming van de docenten.</i>

Op de cd-rom vindt u een leeg format.

Acht-stappenplan

Stap 1: doelstelling formuleren

Wat is het uiteindelijke doel dat we met dit leergebied bij leerlingen willen bereiken (t.a.v. houding, kennis en vaardigheden)? Het formuleren van het doel zorgt voor gemeenschappelijkheid in het denken van de betrokken docenten en geeft richting aan de verdere invulling van het leergebied.

Stap 2: karakteristiek formuleren

Waarin onderscheidt dit leergebied zich wezenlijk van andere leergebieden?

Stap 3: didactisch model kiezen

Het didactisch model is in overeenstemming met het onderwijskundig concept van de school. Het onderwijskundig concept geeft antwoorden op vragen als: wat zijn de kernwaarden van de school, welke onderwijskundige keuzes maakt de school en waar wil zij zich de komende jaren op richten?

Stap 4: kwaliteiten van docenten inventariseren

Het is goed om nu een overzicht te maken van elkaars kwaliteiten. Wie is waar goed in? Zo'n overzicht kan helpen om in een latere fase van het ontwerp een goede taakverdeling te maken.

Stap 5: Leidende principes formuleren

Een belangrijk onderdeel van het ontwikkelen van een leergebied is het samen formuleren van leidende principes, ook wel ontwerpprincipes genoemd. Heel kort gezegd beantwoorden de docenten hierbij de vraag welke eisen ze stellen aan werkvormen, personeel en leermiddelen.

Stap 6: Leeromgeving ontwerpen

Bij dit onderdeel geven de docenten antwoord op de vraag: Hoe ziet de totale ruimte eruit waarin leerlingen werken?

Stap 7: Leermiddelen kiezen

Ga na aan welke eisen leermiddelen moeten voldoen (zie ook stap 5) en bepaal vervolgens een definitieve keuze en of de middelen aangeschaft of zelf vervaardigd zullen worden?

Stap 8: planning maken

Wie gaat welke activiteiten ondernemen? Wanneer is wat klaar? Wie is waarvoor verantwoordelijk?

Projecten ontwerpen

Doel	De school/docenten die aan het project werken handvatten geven om een lijn (in samenhang) aan te brengen, waar een ieder voor staat.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Hoe denken we met elkaar over de projecten die we willen uitvoeren, en welke beelden hebben we daarbij voor ogen? ■ Hoe geven we projecten vorm? ■ Wat zijn de kwaliteitseisen ? ■ Wat zijn onze gemeenschappelijke uitgangspunten? ■ Hoe ontwikkelen we dezelfde taal als het gaat om vormgeven en begeleiden van leerlingen bij het werken met projecten? ■ Hoe geven we de projecten samenhang binnen de aangegeven kaders? ■ Zijn we niets vergeten?
Soort instrument	Stappenplan, invulschema's en checklist.
Beoogde activiteit in de school	Boven tafel halen van de verschillende beelden die ontwerpers van projecten hebben bij de start van het ontwerpen van een project. Vaststellen van gezamenlijke uitgangspunten waar projecten in de school aan moeten voldoen, zodat er samenhang wordt gecreëerd. Een stappenplan en uitwerking om te komen tot opzet en invulling van projecten.
Benodigde tijd	Variërend van één tot meer dagdelen, afhankelijk van de gemaakte keuzes.
Deelnemers en hun functies in de school	Groep docenten (minimaal 4) die aan de slag gaan met het ontwikkelen of gebruiken van projecten, de 'trekkers' van een project. Kan ook meerdere groepen zijn, die parallel met elkaar aan het werk zijn.
Bron	APS, KPC Groep, SLO, CPS
Opmerkingen	In dit instrument vindt u een aantal formats en checklists, zoals op de hierna volgende pagina beschreven staat. De formats zijn hierna (ingevuld als voorbeeld) opgenomen en leeg op de cd-rom als Word-document geplaatst. Van de checklists is er één als kopieerblad opgenomen in dit document (A), en één staat er op de cd-rom (B). De laatste wordt in dit document toegelicht.

Projecten ontwerpen

Dit instrument bestaat uit de volgende onderdelen:

- instructies voor een startbijeenkomst
- overzicht: stappen bij het werken aan projecten
- format 1 - voor grove invulling van een project (ook op de cd-rom)
- format 2 - voor gedetailleerder invulling van een project (ingevuld als voorbeeld, leeg op de cd-rom)
- een checklist (A): voor degenen die het project uitvoeren (kopieerblad)
- een checklist (B): "Vragen en stellingen over projecten" (alleen op cd-rom, hierbij toegelicht)
- bijlage 1: info over projectmatig werken
- bijlage 2: links naar projecten.

Instructies voor een startbijeenkomst

Maak een groep docenten, die samen een project willen ontwerpen.

Besprek in de groep welke beelden er leven bij 'project', met behulp van de vragen:

- Waaraan moet ons project voldoen?
- Welke principes willen we terugzien in ons project?
- Hoe wordt het project getoetst?
- Hoe willen we dat leerlingen leren tijdens het project?
- Waaraan moeten leersituaties voldoen tijdens het project?

Doe dit op een actieve manier: Laat eerst een ieder deze vragen in stilte op papier beantwoorden. Wissel daarna de antwoorden uit zonder discussie. Vraag daarna goed door.

Destilleer daarna gezamenlijk welke elementen voor de groep als geheel van belang zijn: dit zijn de ontwerpprincipes voor de projecten. Voorbeelden van ontwerpprincipes:

- Leerlingen leren in realistische situaties.
- De leerling heeft veel invloed op het ontwerpen en uitvoeren van opdracht(en). Er wordt iets geproduceerd.
- Sociale vaardigheden zijn van belang.
- Leerlingen moeten keuzes kunnen maken.
- Doen/praktijk is van groot belang: het 'doen' roept vragen op: praktijk stuurt theorie.

Alternatief

Deze activiteit kan ook in meerdere groepen tegelijkertijd gedaan worden. Het is dan wel zaak om datgene wat gezamenlijk als uitgangsprincipes genomen gaat worden goed vast te leggen en elkaar de vraag voor te leggen: kan een ieder zich in deze samenvatting vinden om verder te gaan met het uitwerken van het project. Het delen van de ontwerpprincipes brengt vooral ook samenhang en duidelijkheid in de school en naar leerlingen toe.

Nadat de kaders (lees ontwerpprincipes) vastgesteld zijn, kunnen er verschillende groepen in de school aan de slag gaan met het verder invullen van de projecten. De toegevoegde formats en checklists, die uiteraard kunnen worden aangepast, dienen hierbij als hulpmiddel.

Overzicht: stappen bij het werken met projecten

A	Secties kiezen samenwerkingspartners.
B	Partners kiezen gezamenlijk onderwerp/thema.
C	Kiezen voor één of meerdere vaardigheden die toegepast worden.
D	Helder krijgen welke input verdiept/verwerkt wordt.
E	Opdrachten en werkvormen ontwerpen die aansluiten bij de gekozen vaardigheid.
F	Ontwerpen van stappenplannen om het leren van vaardigheden te ondersteunen.
G	Inzichtelijk maken welke leerbronnen nog meer ter beschikking staan.
H	Eindproduct/beoordeling afstemmen op onderwerp en procesdoelen.

Format 1 - voor grove invulling van een project

Bij het ontwerpen van een project moeten over verschillende elementen besluiten worden genomen.

Het format op de volgende pagina kan daarbij een hulpmiddel zijn.

Toelichting op de elementen uit het format zie volgende bladzijde) :

A Wie doet wat?

Het project omvat meerdere vakken. Het project wordt meestal uit leergebieden ontwikkeld. Daarnaast zijn ook andere combinaties mogelijk. Er is samenwerking tussen vakken: bepalen welke vakken met elkaar een project gaan ontwikkelen (wie bepaalt?).

B Thema

Het project is vakoverstijgend. Bepaal met elkaar een vakoverstijgend thema dat gekoppeld wordt aan één of meerdere onderzoeksvragen. Bijvoorbeeld door onderzoeksvragen te benoemen en leerlingen hieruit te laten kiezen, of leerlingen zelf voorstellen voor onderzoeksvragen te laten indienen.

C Procesdoelen

Het project oefent één of meer van de door de school gekozen vaardigheden in. Formuleer vooraf helder welke vaardigheid centraal staat, welk gedrag van de leerling je daarbij wilt zien en hoe je de voortgang van de leerling kunt volgen. Als leerlingen moeten samenwerken, betekent dat ze daarvoor in de gelegenheid moeten worden gesteld. De leersituatie komt dus overeen met wat je van de leerlingen verwacht. Vaststellen welke gedragingen van belang zijn: vanuit persoonlijk niveau (kunnen plannen, vragen kunnen stellen), vanuit sociaal niveau (kunnen samenwerken, kunnen overleggen), vanuit leerdoelen (kunnen reflecteren op gemaakt werk), etc.

D Vakinhoudelijke doelen

Het project dekt de vakinhouden (= kennis + vaardigheden) van de betrokken vakken. Denk daarbij aan het volgende: bepaal vooraf welke cognitieve input centraal verwerkt wordt binnen het project. Dit betekent dat deze cognitieve input al behandeld en getoetst is binnen de reguliere setting. Onderzoek welke specifieke vakvaardigheden geoefend (kunnen) worden, bijvoorbeeld het hanteren van materialen, het toepassen van grammaticale regels, het maken van een verslag voor Nederlands of het gebruik van bronnen bij geschiedenis en aardrijkskunde. Dit levert stappenplannen op, die ingezet kunnen worden door leerlingen.

E Werkvormen voor leren

Verwerkingsvormen die binnen het project centraal staan hebben betrekking op inoefenen/toepassen, actief en zelfstandig (samen) leren, en presenteren. Dit betekent dat de ontwikkelaars van het project vooraf gericht kijken welke verwerkingsvormen relevant zijn binnen het project.

F Stappenplannen vanuit vakinhoud/procesdoel

Ga na welke stappenplannen leerlingen nodig hebben om met de onderzoeksvragen aan de slag te kunnen gaan. Denk hierbij aan stappenplannen behorend bij C en ook stappenplannen bij de drie gekozen vaardigheden, verwijzing naar leerbronnen behorend bij G, criteria ter beoordeling behorend bij H, heldere werkopdracht behorend bij E.

G Welke leerbronnen

Benoem welke andere leerbronnen naast de reguliere methodes tot de beschikking van leerlingen zijn. Je kunt daarbij denken aan de mediatheek, internet, deskundigen, medeleerlingen. De leerdoelen dienen afgestemd te worden op het mogelijk bronnengebruik.

H Eindproduct/beoordeling

Geef helder aan uit welke presentatievormen leerlingen kunnen kiezen. Bied ook de keuzemogelijkheid aan om met een eigen voorstel te komen dat aansluit bij de gestelde leer- en procesdoelen.

Format 1 - voor grove invulling van een project

A Wie doet wat?	B Thema	C Procesdoelen	D Vakinhoudelijke doelen	E Werkvormen voor leren	F Stappenplannen vanuit vakinhoud/ procesdoel	G Welke leerbronnen?	H Eindproduct/ beoordeling
Vak A Vak B Vak C	Geldt voor alle deelnemende vakken	Samen overeenkomen wat procesdoelen kunnen zijn en daar een keuze in maken per project.	Welke cognitieve doelen zijn er? Vaardigheden komen aan bod en moeten afgestemd worden.	<i>Samenwerkend leren:</i> - groepsopdracht - projectgestuurd onderwijs - taken verdelen Hierbij kun je denken aan doceren, een onderwijsleergesprek, het vertellen van een verhaal, experts of een brainstorm. <i>Individueel leren:</i> - uitzoeken, verwerken	Deze hebben te maken met: <i>Procesdoelen:</i> - Hoe plan je? - Hoe werk je samen? - Hoe onderzoek je? - Reflecteren <i>Cognitieve doelen:</i> - Hoe maak je een verslag? - Hoe kun je snel kennis vergaren en leren? <i>Routines:</i> - Hoe vervoeg je werkwoorden? De docent levert dit aan!	Welke bronnen hebben leerlingen ter beschikking naast methodes? <i>Voorbeelden:</i> - mediatheek - internet - deskundigen - medeleerling etc.	Wat levert het op? Omschrijf hier wat je met je project wilt bereiken. M.a.w. wat kunnen of weten leerlingen aan het einde van het project. Resultaten van: - cognitieve doelen; - procesdoelen; - bronnengebruik; - presentatie eindproduct. Hierbij kun je denken aan een proefwerk, een werkstuk, maar ook een logboek of een leerverslag (correspondeert met voorafgaande kolommen).

Dit format vindt u als Word-document op de cd-rom.

Format 2 - voor gedetailleerder invulling van een project

Onderstaande projectbeschrijving is afkomstig van een school die voor de onderbouw wekelijks een projectmiddag á drie lesuren van 50 minuten heeft ingeroosterd, en die verzekerd wil zijn van een behoorlijk en structureel aanbod.

		leerlingversie: Hoe heet het project?
1.	de titel van het project:	Wijs de weg!
	<i>(indien gewenst)</i> verduidelijkende ondertitel:	
	vakken die bij het project betrokken zijn:	Nederlands, tekenen en handvaardigheid.
2.	de opdracht	
	a. Wat is, in één zin, de opdracht?	Ontwerp een heldere bewegwijzering voor de school.
	b. Wat is de aanleiding voor of de zin van deze opdracht?	Op stations, op Schiphol, op straat en in veel grote gebouwen (ziekenhuizen, scholen) hangen overal borden en bordjes om mensen de weg te wijzen. Naar de receptie, naar afdelingen, naar toiletten, lokalen, het restaurant, de uitgang, enzovoort. Die aanwijzingen moeten goed leesbaar zijn en op logische plekken hangen. Aan welke eisen moet bewegwijzering nog meer voldoen? Welke kleuren en lettertypen zijn geschikt? Hoe maak je zo'n systeem van borden en pictogrammen?
	c. Wat gaan de leerlingen doen of maken?	Een ontwerp voor bewegwijzering in de school, dat aantoonbaar voldoet aan tenminste drie zelf deugdelijkheidseisen.
	d. Welke tijd staat daarvoor?	Je hebt vier weken de tijd, in de projectlessen. Elke week drie uur. In totaal dus 12 lesuren.
	e. Hoe wordt er gewerkt?	Je mag alleen werken, met z'n tweeën, of in een groepje van drie.
	f. Welk eindproduct levert het project op, en voor wie is dat bestemd en met welk doel?	• een deugdelijk ontwerp voor bewegwijzering in de school • tenminste tien voor buitenstaanders duidelijke wegwijzers in de school.

		Wat leer je daarvan?	
3. de leerdoelen			
	Wat leert de leerling van dit project:		
	a. aan vaardigheden:	samenwerken, plannen, informatie verzamelen en presenteren	
	b. aan kennis:	door eigen vooronderzoek en uitproberen: inzicht in de voorwaarden waaraan een goede bewegwijzering in een gebouw moet voldoen	
4. de materialen			
	a. Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig? En wie zorgt/zorgen daarvoor?	informatie over bewegwijzering	te regelen/verzorgen door: ontvang je van je docent
	b. Welke hulpmiddelen, verbruiksmaterialen en/of bijzondere lokalen zijn nodig? En wie zorgt/zorgen daarvoor?	• computer, printer • karton, schaar, tekenmateriaal, lijm, etc. • twee proefpersonen die de school nog niet kennen	zorgt je docent voor zelf regelen
5. de aanpak			
	Uit welke stappen of deelactiviteiten bestaat het werkproces van de opdracht (zie ook 8., hieronder):	• Als altijd verken je eerst de opdracht (met je groepje) en maak je een werkplan. Het werkplan laat je voor goedkeuring zien aan je begeleider. • Je stelt minstens drie voorwaarden (criteria) op waar goede bewegwijzering in een school aan moet voldoen. Je moet hierbij minstens twee deskundige bronnen vermelden. • Je maakt een ontwerp voor bewegwijzering in jouw school, dat aantoonbaar aan deze voorwaarden voldoet. • Voor een deel van het schoolgebouw voer je de bewegwijzering ook uit. Je maakt minstens tien bordjes en die hang je op. • Als je het helemaal goed wil doen onderzoek je met minstens twee proefpersonen of de bewegwijzering werkt en maak je een kort onderzoeksverslag waaruit blijkt wat wel en wat niet goed is aan het ontwerp en hoe het ontwerp nog verbeterd kan worden. (<i>facultatief</i>) • Je houdt een korte presentatie waarin je de voorwaarden, het ontwerp, de voorbeeldbordjes en het onderzoek (als je dat gedaan hebt) toelicht voor je klasgenoten en voor de medewerkers van de school die zorgen voor het gebouw.	Hoe ga je het aanpakken?

6. tips		Tips?																																																																																																
<i>(indien gewenst)</i> extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de leeringen om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen:		• Ga kijken in een groot gebouw hoe de bewegwijzering daar in elkaar zit. • Vraag informatie bij een bureau voor grafische vormgeving. • Onderzoek de huidige bewegwijzering in je school en kijk wat er verbeterd moet worden. • Zoek of maak een plattegrond van (een deel) van het schoolgebouw. • Informeer de conciërge en vraag toestemming voor het ophangen van borden in de school.																																																																																																
7 de beoordeling		Waarop en hoe word je beoordeeld?																																																																																																
a.	Aan welke eisen moeten eindproduct en werkproces voldoen:																																																																																																	
	- eisen ten aanzien van de inhoud van het eindproduct: - eisen ten aanzien van de vormgeving van het eindproduct: - eisen ten aanzien van de toegepaste vaardigheden:	- Zijn er ten minste drie relevante criteria verzameld voor bewegwijzering in een school? - Is er een duidelijk ontwerp gemaakt waarin met deze criteria rekening is gehouden? - Zijn er tien duidelijke, uitgewerkte bordjes gemaakt? - Toont het onderzoek aan wat goed is en wat nog verbeterd moet worden? - Hoe is de artistieke waarde en de verzorging van ontwerp en bordjes?																																																																																																
Na het project blik je terug op de gang van zaken aan de hand van de onderstaande vragen. Je antwoorden bespreek je met je begeleider.																																																																																																		
		<table><tr><td>(1)</td><td>(a)</td><td>Hoe ging de samenwerking?</td><td>--</td><td>-</td><td>±</td><td>+</td><td>++</td></tr><tr><td></td><td>(b)</td><td>Wat kan er volgende keer beter bij het samenwerken?</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td></td><td>(c)</td><td>Hoe ga jij dat aanpakken?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>(2)</td><td>(a)</td><td>Hoe ging het plannen?</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td></td><td>(b)</td><td>Wat kan er volgende keer beter bij het plannen?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>(c)</td><td>Hoe ga jij dat aanpakken?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>(3)</td><td>(a)</td><td>Hoe ging het informatie verzamelen?</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td></td><td>(b)</td><td>Wat kan er volgende keer beter bij het informatie verzamelen?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>(c)</td><td>Hoe ga jij dat aanpakken?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>(4)</td><td>(a)</td><td>Hoe ging de presentatie van het eindproduct?</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td></td><td>(b)</td><td>Wat kan er volgende keer beter bij de presentatie?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>(c)</td><td>Hoe ga jij dat aanpakken?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	(1)	(a)	Hoe ging de samenwerking?	--	-	±	+	++		(b)	Wat kan er volgende keer beter bij het samenwerken?	☐	☐	☐	☐	☐		(c)	Hoe ga jij dat aanpakken?						(2)	(a)	Hoe ging het plannen?	☐	☐	☐	☐	☐		(b)	Wat kan er volgende keer beter bij het plannen?							(c)	Hoe ga jij dat aanpakken?						(3)	(a)	Hoe ging het informatie verzamelen?	☐	☐	☐	☐	☐		(b)	Wat kan er volgende keer beter bij het informatie verzamelen?							(c)	Hoe ga jij dat aanpakken?						(4)	(a)	Hoe ging de presentatie van het eindproduct?	☐	☐	☐	☐	☐		(b)	Wat kan er volgende keer beter bij de presentatie?							(c)	Hoe ga jij dat aanpakken?					
(1)	(a)	Hoe ging de samenwerking?	--	-	±	+	++																																																																																											
	(b)	Wat kan er volgende keer beter bij het samenwerken?	☐	☐	☐	☐	☐																																																																																											
	(c)	Hoe ga jij dat aanpakken?																																																																																																
(2)	(a)	Hoe ging het plannen?	☐	☐	☐	☐	☐																																																																																											
	(b)	Wat kan er volgende keer beter bij het plannen?																																																																																																
	(c)	Hoe ga jij dat aanpakken?																																																																																																
(3)	(a)	Hoe ging het informatie verzamelen?	☐	☐	☐	☐	☐																																																																																											
	(b)	Wat kan er volgende keer beter bij het informatie verzamelen?																																																																																																
	(c)	Hoe ga jij dat aanpakken?																																																																																																
(4)	(a)	Hoe ging de presentatie van het eindproduct?	☐	☐	☐	☐	☐																																																																																											
	(b)	Wat kan er volgende keer beter bij de presentatie?																																																																																																
	(c)	Hoe ga jij dat aanpakken?																																																																																																

b. Wie beoordeelt/beoordelen het eindresultaat?	☐ inhoud en vorm ☐ de docent ☐ klasgenoten ☐ aanpak en vaardigheden ☐ de leerling zelf					
c. Voor welke vakken telt de beoordeling? En hoe zwaar?						
d. <i>(indien gewenst)</i> Met wat voor eindtoets wordt het project afgesloten?						
8. de werkplanner						
Hoe ziet het tijdspad van het project eruit (zie ook 6., hierboven)?	week:	les:	projectfase:	verwachte activiteit van de leerlingen:	check door docent:	
	1	1	start project			
	1	1	oriëntatie	werkplan maken		
	1	2	voorbereiding	voonderzoek doen		
			uitvoering	ontwerp voor een bewegwijzering maken		
				het ontwerp met tien voorbeeldbordjes uitproberen		
				de voorbeeldbordjes testen met proefpersonen		
	3	3		een testverslag maken		
	4	1-3	oplevering eindproduct	het ontwerp (en de testopbrengsten) presenteren		
			reflectie			
			beoordeling product:			
			toetsing			
	4	3	afsluiting project			

Op de cd-rom vindt u een leeg format

Checklist (A): voor degenen die het project uitvoeren

Een ingevuld format betekent nog niet, dat het project meteen tussen de oren zit van de docenten die het zullen uitvoeren. De ontwikkelaars doen er daarom goed aan, hun projectbeschrijving goed door te spreken met de uitvoerenden. Onderstaande checklist helpt om eventuele onvolkomenheden op te sporen en te verhelpen.

	ja	kan beter	moet verbeterd	verbetertips:
(1) Is duidelijk omschreven wat de leerlingen gaan doen en maken?	☐	☐	☐	
(2) Is het duidelijk welk[e] eindproduct[en] de leerlingen moeten leveren?	☐	☐	☐	
(3) Is er een duidelijke doelgroep benoemd [opdrachtgever, afnemer, klant, publiek] die past bij taak en eindproduct(en)?	☐	☐	☐	
(4) Is het duidelijk aan welke eisen de eindproducten moeten voldoen en hoe zwaar iedere eis meetelt in de beoordeling?	☐	☐	☐	
(5) Is het duidelijk welke vaardigheden beoordeeld worden en wat daar de criteria voor zijn?	☐	☐	☐	
(6) Kan de leerling uit de beoordelingscriteria opmaken wat het verschil is tussen een 6 en een 8?	☐	☐	☐	
(7) Zijn de richtlijnen voor de aanpak en planning van de opdracht duidelijk?	☐	☐	☐	
(8) Staat duidelijk genoemd welke materialen en teksten leerlingen nodig hebben voor de opdracht?	☐	☐	☐	
(9) Staat duidelijk genoemd hoeveel tijd (per week en in totaal) er is voor de opdracht?	☐	☐	☐	
(10) Is alle informatie in de projectomschrijving echt relevant voor het uitvoeren van de opdracht? (Staat er geen overbodige informatie in of informatie dubbel?)	☐	☐	☐	
(11) Vind je de opdracht aantrekkelijk voor leerlingen? Zou je het zelf leuk vinden om deze opdracht uit te voeren?	☐	☐	☐	
(12) Is het taalgebruik van de projectomschrijving zonder fouten? (Denk aan spelling, zinsbouw, structuur van de tekst)	☐	☐	☐	
(13) Ziet de projectomschrijving er overzichtelijk en verzorgd uit?	☐	☐	☐	

Checklist (B): vragen en stellingen over projecten

De checklist “Vragen en stellingen over projecten” is een uitgebreide lijst met stellingen om te controleren of je overal aan gedacht hebt (deze is op de cd-rom te vinden). Deze checklist werkt als volgt:

Er wordt aan de hand van 16 vragen een standpunt ingenomen over wat de school belangrijk vindt of wat de school wil uitvoeren. Nadat deze lijst is ingevuld, vindt men achter elke aangevinkte stellingname een aantal verwijsvragen genummerd V1 t/m V58. Deze nummers corresponderen met de verwijsvragen onderaan het document. Dit zijn verhelderende vragen die inzicht geven in diverse aspecten, die belangrijk zijn bij het maken en uitvoeren van projecten. De vragen (en met name de antwoorden) helpen bij het verkrijgen van inzicht in de diverse werkwijzen binnen het project, te weten: de schoolorganisatie, de docenten, de leerlingen, de inhoud van de projecten, de opzet en de ontwikkeling van de projecten, het zelfstandig werken en leren, en het gebruik van studiewijzers.

Bijlage 1: Info over projectmatig werken

Waarom projecten?

Het werken aan projecten biedt leerlingen de gelegenheid om belangrijke vaardigheden te laten verwerven en te versterken, zoals plannen en organiseren, samenwerken, informatie verzamelen, presenteren en reflecteren.

Projectmatig werken sluit aan bij de karakteristiek van de onderbouw VO:

Karakteristiek van de onderbouw VO:

- De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig.
- De leerling leert samen met anderen.
- De leerling leert in samenhang.
- De leerling oriënteert zich.
- De leerling leert in een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving.
- De leerling leert in een doorlopende leerlijn.

Kenmerken van projectmatig werken:

- In een project leren leerlingen actief. Projecten bevorderen de zelfwerkzaamheid en zelfstudie.
- Projectwerk is groepswerk.
- Een project verbindt vakken, kennen & kunnen, theorie en praktijk.
- Een project verbreedt de horizon.
- In een project *gebeurt* wat.
- Elk project smaakt naar meer. Een project rondt af met reflectie als stimulans tot verder leren.

Consequenties van projectmatig werken

- Wat betekent projectmatig werken voor de leerling?

Bij een project stuurt de projectopdracht de leerlingen aan en niet de docent of het boek. Het eigen initiatief en de creativiteit van de leerling staan centraal. Nieuwsgierigheid loont. Projectwerk is groepswerk, dus sociale vaardigheden zijn belangrijk. De leerlingen moeten zich meer en meer zelf kunnen redden. De leerlingen mogen kiezen, maar moeten de keuzes wel kunnen verantwoorden. De leerlingen moeten kunnen reflecteren op de gemaakte producten en het proces wat daarbij is doorlopen. Projectmatig werken is voor de leerlingen complex. Kan en wil de leerling projectmatig werken?

- Wat betekent projectmatig werken voor de docent?

Projectmatig werken betekent voor de docent als eerste dat er collegiaal moet worden samengewerkt. Een project vraagt van een docententeam een intensieve voorbereiding. Gedurende de uitvoering van het project is de docent meer begeleider en minder overdrager van kennis. Een project is minder beheersbaar dan een klassikale les. De docent laat leerlingen in groepjes werken. Verschillen in interesse, leerstijl, tempo en niveau van leerlingen horen erbij. De leerlingen moeten wat te kiezen krijgen. De docent moet de leerlingen laten reflecteren. De beoordeling van proces en resultaat vraagt duidelijke opdrachten, heldere criteria vooraf en een stelselmatig voortgangscontact. Ook voor de docenten is projectmatig werken complex. Kan en wil de docent dat?

- Wat betekent projectmatig werken voor het rooster?

Het rooster vereist overlegtijd van de betrokken docenten (een vergadermiddag), langere contacturen (blokuren; verlengde lessen), gelegenheid tot teamteaching (voor projecten van meer vakken). Het rooster van de leerlingen vereist een structureel rooster met wekelijkse projectdagdelen en/of projectweken gedurende het schooljaar. Kan en lukt de roostermaker dat?

- Wat betekent projectmatig werken voor de leeromgeving?

De leeromgeving vergt ruimtes waarin groepjes leerlingen verschillende leer- en werkactiviteiten kunnen uitvoeren, met aanvullende ruimtes voor instructie, workshops en practica. Leerlingen moeten toegang hebben tot ICT en de mediatheek voor het verwerven en verwerken van informatie. De leerlingen moeten

gelegenheid krijgen tot buitenschools leren, zoals buurtonderzoek, veldwerk, excursie of stage. Is de school daarop ingericht?

- **Wat betekent projectmatig werken voor de schoolorganisatie?**

In hoeverre is er budget voor het ontwikkelen en samenstellen van projecten, respectievelijk voor materialen en extra kosten? In hoeverre is voorzien in de jaartaak van docenten? Wie coördineert de projecten? Wie is bevoegd om lastige knopen door te hakken? Wie bewaakt de inhoudelijke en onderwijskundige kwaliteit van de projecten?

In hoeverre maken de leerlingenactiviteiten deel uit van verplichte urennorm? In welke mate en voor welke vakken worden vakuren omgezet in projecturen? In hoeverre gaat het ten koste van de beweegtijd van de leerlingen? Hoe telt de projectbeoordeling mee voor het rapport/de overgang?

Is de organisatie hier klaar voor?

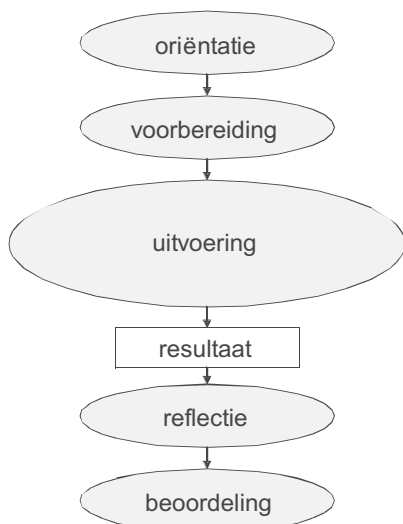
Beslispunten en opties bij projectmatig werken

Gezien de bovenstaande consequenties valt er nogal wat vooraf te doordenken, wil projectmatig werken kans van slagen hebben:

- (1) Voor hoeveel projecten per leerjaar kiest een school en met welke omvang? Kiest de school voor kleine projecten met een omvang van 1-5 dagdelen, 5-10 dagdelen of voor grote projecten van meer dan 10 dagdelen? Hoeveel en welke vakken doen ermee aan een project? Eén, enkele of verscheidene vakken? Welk vak of welke vakken zijn hoofdaannemer van het project en welke vakken zijn hierbij ondersteunend?
- (2) Is er samenhang tussen verschillende projecten, bijvoorbeeld binnen een leerjaar of tussen verschillende leerjaren? Maakt het project deel uit van een vaardighedenlijn? Is er een verbinding met de vakkenkeuze, de keuze van de vervolgopleiding, met beroepscontexten, maatschappelijke thema's en/of contexten uit de leefwereld van de leerling?
- (3) Wat is de samenstelling van het docenten-projectteam? In hoeverre benut het de kennis en kunde van vakspecialisten, generalisten, leercoaches en het kernteam?
- (4) Hoe zijn de nodige docentrollen verdeeld? Wie plannen/coördineren van het project? Wie stellen de nodige projectmaterialen samen, wie begeleiden de leerlingen vakinhoudelijk en wie toetsen/beoordelen ze?
- (5) Hoe worden de leerlingengroepjes samengesteld? Willekeurig of geselecteerd, bijvoorbeeld op leerstijl, niveau of sociaal gedrag.
- (6) Welke differentiatie en keuzevrijheid is er voor leerlingen? Naar belangstelling, leerstijl, tempo en/of niveau?
- (7) Wat zijn de werkvormen binnen het project? Groepswerk/samenwerkend leren; practica/veldwerk/excursie/stage; zelfinstructie/zelfstudie; instructielessen/workshops/colleges?
- (8) Wat wordt beoordeeld? Het resultaat en/of het proces?
- (9) Wie beoordeelt? De docent(en), het leerlingengroepje en/of medeleerlingen?
- (10) Wat zijn de roosterwensen? Vast projectteamoverleg, langere lestijden, mogelijkheden tot teamteaching, projectdagdelen per week en/of projectweken per jaar?
- (11) Welke wensen zijn er ten aanzien van de leeromgeving? Eén vaklokaal, een multifunctionele ruimte, meer, aangrenzende (vak)lokalen, gelegenheid tot buitenschools leren?

Hoe zet je een project op?

Bij een volwaardig project doorloopt de leerling zes fasen, te weten, de oriëntatie-, voorbereidings-, uitvoerings-, resultaat-, reflectie- en beoordelingsfase:



Zorg dat deze fasen herkenbaar in het project aanwezig zijn.

- **De oriëntatie**

In de oriëntatiefase staan de volgende vragen centraal:

- Wat is de opdracht?
- Wat is de zin van die opdracht?
- Wat leer je als leerling van die opdracht?
- Wat moet je al weten en kunnen?
- Welke keuzevrijheid heb je bij de uitvoering van de opdracht?
- Hoe en waarop wordt de uitgevoerde opdracht beoordeeld?

- **De voorbereiding**

In de voorbereidingsfase gaat het om de volgende vragen:

- Met wie mag of moet de leerling de opdracht uitvoeren?
- Welk resultaat moet worden bereikt en hoe gaat het leerlingenprojectgroepje dat aanpakken?
- Welke taakverdeling spreekt het leerlingenprojectgroepje af?
- Wat moet het leerlingenprojectgroepje regelen om de opdracht met succes te kunnen uitvoeren?
- Gaat de docent akkoord met de plannen van het leerlingenprojectgroepje?

- **De uitvoering**

In deze fase werkt het leerlingenprojectgroepje aan zijn product(en) en gaat aan de slag met zelfinstructie, instructielessen, workshops, colleges, zelfstudie en/of voortgangscontacten met hun begeleider.

- **Het resultaat**

Het resultaat is bijvoorbeeld een verslag, een werkstuk, een tentoonstelling, een collage, een powerpointpresentatie voor medeleerlingen en/of ouders, een informatiefolder, een performance, een gastles of een webpage. Heel belangrijk is dat bij verschillende projecten niet steeds voor dezelfde producten wordt gekozen.

- **De reflectie**

In de reflectiefase stelt elke leerling zichzelf de volgende vragen:

- Hoe is het gegaan?
- Wat verliep naar wens en wat niet?
- In hoeverre heb ik het resultaat bereikt dat ik wilde?

- Wat ga ik een volgende keer anders doen?
 - Wat heb ik van dit project opgestoken?
 - Wat weet en kan ik dankzij dit project beter?
 - Wat weet en kan ik nog niet zo goed?
 - Waar moet ik bij een volgend project extra aan werken?
- **De beoordeling**
- De docent, de leerling, het leerlingenprojectgroepje en/of medeleerlingen beoordelen:
- Hoe heeft het groepje aan de opdracht gewerkt?
 - Wat is het eindoordeel over het bereikte resultaat?
 - Wordt de leerstof beheerst die in dit project aan bod kwam?
 - Worden de vaardigheden beheerst waar het in dit project om ging?
 - Heeft de leerling naar behoren gereflecteerd?

Hoe beoordeel je of een project de moeite waard is?

Projecten kun je zelf opzetten. Maar er bestaan ook kant-en-klare projecten. Waar je ook voor kiest, check altijd of een project of projectontwerp voldoende kwaliteit heeft om er daadwerkelijk aan te beginnen. Benut daarvoor de volgende checklisten:

- **Deugt het project voor de leerling?**
 - (1) Maakt het projectmateriaal de leerling duidelijk, welke kennis, inzicht en vaardigheden hij via het project verwerft en versterkt, en hoe dat wordt beoordeeld?
 - (2) Is de leerstof van het project te relateren aan kerndoelen: verwerft en versterkt het de leerling relevante kennis, inzicht en vaardigheden? Is het projectmateriaal methodevervangend?
 - (3) Is het project voldoende op maat? Veronderstelt het niet teveel voorkennis of vaardigheden van leerlingen?
 - (4) Geeft het materiaal de totale projecttijd en -duur aan? En hoeveel tijd gaan de opdrachten de leerlingen (en docenten) kosten?
 - (5) Is het materiaal inhoudelijk toereikend om de leerdoelen van het project te realiseren? Wat moeten docent of vakonderwijs eventueel zelf nog aanvullen?
 - (6) Is het project aantrekkelijk en uitdagend?
 - (7) Zijn taal en beeldmateriaal voldoende op de doelgroep afgestemd?
 - (8) Kunnen leerlingen voldoende zelfstandig met het projectmateriaal werken? Bevat het projectmateriaal heldere instructies en informatie, zijn er reflectieopdrachten?
 - (9) Biedt het materiaal de leerlingen keuzemogelijkheden? Valt ermee te differentiëren naar interesse, leerstijl, tempo en niveau?
 - (10) Geeft het materiaal extra hulp bij lastige taken, bijvoorbeeld in de vorm van voorbeelden, suggesties of verwijzingen naar extra informatie?
- **Deugt het project voor de betrokken docenten?**
 - (1) Hebben de betrokken docenten affiniteit met het project?
 - (2) Geeft het materiaal de docent voldoende aanwijzingen voor en ondersteuning bij zijn rol gedurende het project?
 - (3) Bevat het materiaal bruikbare voorbeelden, suggesties of verwijzingen voor:
 - (a) de beoordeling van de samenwerking, de voortgang en het bereikte resultaat?
 - (b) de beoordeling van de kennis, inzichten en vaardigheden die de leerlingen via het project hebben verworven?
 - (c) de reflectie op aanpak, voortgang en bereikte resultaten?

- **Past het project binnen de school?**

- (1) Is het project uitvoerbaar in de beschikbare ruimten en met de beschikbare voorzieningen?
- (2) Is het project uitvoerbaar met de beschikbare ondersteuning?
- (3) Is het project te realiseren binnen de beschikbare les- of contacttijd?
- (4) Is het project te realiseren binnen de roosterstructuur?
- (5) Is het project uitvoeringsklaar te maken binnen de daarvoor beschikbare voorbereidingstijd?

Bijlage 2: Links naar projecten

Site	Doorklikken	Bijzonderheden
www.onderbouwd.nl	probeer eens een project, lees verder, overzicht van alle projecten.	Webpagina van ThiemeMeulenhoff. Per project zijn één of twee pagina's in te zien. Een set van 30 projecten plus docentenhandleiding is te bestellen voor €150,-. Een losse set van 5 kost € 35,-.
www.ontwikkelcentrum.nl/pom	voorbeelden van projecten op maat.	Scholen kunnen lid worden van zogenaamde communities en vervolgens gebruik maken van de 40 projecten voor VMBO 1 en 2 uit de database. Op deze site zijn enkele voorbeeldprojecten te zien. Kosten: €10,- per gebruikende leerling.
www.ontwikkelcentrum.nl/linc	voorbeeldmateriaal linc.	Scholen kunnen lid worden van zogenaamde communities om gebruik te maken van 90 opdrachten voor leren in een nieuwe context voor VMBO 1 en 2. Op deze site zijn enkele voorbeelden te zien. Kosten €10,- per gebruikende leerling.
www.cultuurplein.nl/vo/praktijk	praktijkbeschrijvingen, projecten VMBO	Enkele beschrijvingen van projecten op het gebied van fotografie/video, theater, museum, beeldende kunst en een inspiratielijst.
www.projectchaos.nl	projecten	Beschrijving van een aantal projecten waaronder: intercultureel taalproject, digitale schoolkrant, moordspel, event cubicle enzovoorts. Voor uitvoering van de projecten dient men contact op te nemen via de site met de oprichters van chaos. Wellicht dienen de voorbeelden ter inspiratie.
www.euroschool.nl		Site met diverse netwerken en projecten op het gebied van internationalisering. Scholen dienen lid te worden van de meeste netwerken.
www.ikstaervoor.wolters.nl	Succes projecten	Vijf voorbeelden van succesvolle projecten voor o.a. Nederlands, Engels, M&N, Aardrijkskunde en Duits.
www.digischool.nl	Docenten, vak naar keuze	Docenten kunnen gratis lid worden en vervolgens inloggen om leermaterialen uit te wisselen.
www.grassroots.nl	Zoeken in de projecten, vervolgens bijvoorbeeld op vak zoeken	Grassroots is een stimuleringsinstrument om veranderingen in het onderwijs te bewerkstelligen. Docenten kunnen inloggen, maar ook zonder inlogcode zijn de beschikbare projecten te bekijken. Sommige zijn ook voor de bovenbouw.
www.werkstuknetwerk.nl	'Zoek pakket'	Honderden werkstukpakketten per vak, per profiel, per instelling (TU, UU, RUG enz.) en per project. Leerlingen kunnen gratis inloggen en vinden hier hulp bij het zoeken van een probleemstelling, plannen en studiekeuze.
www.tweedefase-loket.nl	'vakken' bij Nederlands 'vakken' bij S&B	* Voorbeelden van enkele projecten met Engels en Godsdienst * Link naar www.collegenet.nl voor profielwerkstuk LO * Info over netwerk voor vakoverstijgende projecten met biologie en verzorging. Vaksecties LO kunnen zich nog aanmelden.

Site	Doorklikken	Bijzonderheden
www.nvvw.nl	lesmateriaal, 11 projecten	Suggesties voor wiskunde
www.vwo-campus.net	profielwerkstuk suggesties	Suggesties voor ANW, aardrijkskunde, biologie, economie, natuurkunde en scheikunde
www.tweedefase.startpagina.nl	profielwerkstuk algemeen of profielwerkstuk per profiel	Titels en ideeën voor profielwerkstukken.
www.rug.nl/scholieren	profielwerkstukken, alfasteunpunt, bètasteunpunt, gammasteunpunt	Suggesties voor profielwerkstukken voor diverse vakken.
www.scholierenlab.tudelft.nl	onderwerpen, suggesties	Suggesties voor profielwerkstukken voor bètavakken.
www.stepnet.nl	Over Stepnet en/of opdrachten.	Project van ThiemeMeulenhoff gebaseerd op web based learning. Gratis voor docenten en leerlingen. Het zijn tekst- en ICT-opdrachten geschreven bij de zgn. A4-krant, speciaal voor scholieren.
www.hetadviesbureau.nl	Meedoen geeft informatie over de opzet, het idee achter het adviesbureau enzovoorts. Een vergelijkbaar aanbod vindt u op www.scholen-voor-duurzaamheid.nl en op www.educatief-ontwerpen.nl	Jongeren adviseren in opdracht bedrijven, maatschappelijke organisaties of personen. Zij doen onderzoek of maken een ontwerp. Bij een geschikt onderwerp voor een profielwerkstuk kunnen jongeren hier solliciteren. Een school gaat voor twee jaar een contract aan waarna het adviesbureau op de betreffende school is ingevoerd. Kosten: €1500,- per jaar per school.

Samenhang in beeld

Doel	Inspiratie opdoen om samenhang aan te brengen in de onderbouw.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Hoe kunnen we het leren in samenhang versterken in de onderbouw?
Soort instrument	Gesprekshandreikingen
Beoogde activiteit in de school	Bekijken van filmpjes, bespreken van opvattingen en mogelijkheden.
Benodigde tijd	Meerdere bijeenkomsten
Deelnemers en hun functies in de school	Een compleet onderbouwteam.
Bron	Onderbouw-VO
Opmerkingen	Het instrument dat u hier aantreft, is een kijkwijzer bij de filmpjes die op de cd-rom staan.

Samenhang in beeld

Schoolvoorbeelden om de discussie op te starten

Dit instrument is een kijkwijzer bij de filmpjes “Samenhang in beeld”, gemaakt om u en uw team te inspireren door een kijkje te nemen in de keukens van zes scholen:

school	samenhang door:
- Holland College, Naaldwijk (vmbo) - Bonhoeffer College, Enschede (havo / vwo)	leergebieden
- RSG Brokdele, Breukelen (havo / vwo) - Bonhoeffer College, Enschede (havo / vwo) - OSG Het Baken, Almere (vmbo-t / havo)	projecten
- CSG Noordik, Almelo (vmbo) - Rientjes Mavo, Maarssen (vmbo-t)	vakkenlijnen

Deze kijkwijzer bestaat uit twee delen:

In het eerste deel staan kijk-vragen, -stellingen en -opdrachten om het gesprek over leren, schoolorganisatie en werk te voeren. In het tweede deel staan vervolgoopdrachten waarmee uw team aan de slag kan.

Deel 1.a - Kijkvragen

Visie op leren

- Zou u leerling willen zijn op de school uit het filmpje? Waarom wel/niet?
- Hoe beoordeelt u een gemiddelde lesdag voor leerlingen op de school van het filmpje t.o.v. uw school? Leren leerlingen anders?
- Komt de getoonde manier van lesgeven meer of minder tegemoet aan de verschillende leerstijlen van leerlingen t.o.v. uw school?
- Wordt op deze school meer samenhang in de onderbouw behaald dan op uw school?
- Welk onderdeel van leren heeft u enthousiast gemaakt en zou u graag op uw school willen invoeren?
- Welk onderdeel uit de getoonde manier van leren zou u niet invoeren?

Visie op werk

- Zou u docent willen zijn op deze school? Waarom wel/niet?
- Vergelijk een lesdag op de getoonde school met uw school. Wat zijn de verschillen voor u als docent?
- Als uw school zo zou gaan werken, zou u dan het bestaande lesmateriaal opnieuw arrangeren of nieuw lesmateriaal ontwerpen?

Visie op schoolorganisatie

- Welke randvoorwaarden zijn al aanwezig, welke zijn aanvullend en welke moeten er veranderen om de onderbouw zo te organiseren als op het filmpje?
- Wat vindt u een belangrijk winstpunt voor de schoolorganisatie als u de getoonde manier van leren zou overnemen?
- En wat is dan volgens u een belangrijk zorgpunt?

Samenvattende opdracht

Formuleer in enkele zinnen hoe u het leren in samenhang in de onderbouw zou kunnen versterken. Geef daarbij aan wat de winst is voor de leerlingen, de docenten en de school. Wat is makkelijk en wat is moeilijk te realiseren?

Deel 1.b - Kijkstellingen

Onderstaande stellingen kunnen op verschillende manieren besproken worden. Bijvoorbeeld in groepjes waarbij de docenten samen de stellingen over twee kolommen verdelen: eens en oneens. Een ander voorbeeld is de ren-je-rot-methode, waarvoor de ruimte in tweeën gedeeld wordt: een eens-zijde en een oneens-zijde. Na het noemen van de stelling gaan de deelnemers aan de eens- of oneens-zijde staan. Ze krijgen de gelegenheid hun keuze toe te lichten.

Visie op leren

- Deze manier van leren is afwisselender voor leerlingen dan bij ons.
- Leerlingen doen zo minder kennis op dan bij traditioneel leren.
- Leerlingen leren zo beter samenwerken.
- Vaardigheden worden op deze school beter geoefend dan bij ons.

Visie op werk

- Voor docenten wordt het werk afwisselender en uitdagender.
- Vakoverstijgend werken is onverantwoord als docenten niet bevoegd zijn.
- Docenten hebben onvoldoende tijd en middelen om goed lesmateriaal te ontwikkelen.

Visie op schoolorganisatie

- Als u het onderwijs zo organiseert, wordt de leertijd effectiever.
- Deze manier van leren kan alleen als de randvoorwaarden (gebouw, computers etc.) perfect zijn.

Samenvattende opdracht

Formuleer in een of enkele zinnen hoe u het leren in samenhang in de onderbouw zou kunnen verbeteren. Geef daarbij aan wat makkelijk en moeilijk te realiseren is.

Deel 1.c - Kijkopdrachten

Stel u komt als teamleider op de school van het filmpje te werken.

- Welke complimenten zou u aan het team uitdelen?
- Welke zaken zou de school zo snel mogelijk moeten verbeteren?
- Wat zou u direct anders organiseren? (En hoe dan?)

Samenvattende opdracht

Formuleer in een of enkele zinnen hoe u het leren in samenhang in de onderbouw zou kunnen versterken. Geef daarbij aan wat de winst is voor leerlingen, docenten en de school. Wat is makkelijk en moeilijk te realiseren?

Deel 2. In uw team aan de slag!

Afhankelijk van de ontwikkelfase waarin uw school zich bevindt, zal de manier waarop u met uw team aan de slag gaat er anders uitzien. Enkele voorbeelden die uitgaan van de volgende kernvragen:

- Wat willen we behouden in de manier van lesgeven op onze school?
- Wat willen we veranderen in de manier van lesgeven om meer samenhang te creëren voor onze leerlingen?

Placemat-methode

In groepen van vier worden flappen beschreven, die in vijf vakken verdeeld zijn; één vak per persoon en één gezamenlijk vak. Ieder schrijft in zijn eigen vak positieve en negatieve punten op naar aanleiding van de getoonde filmpjes, waarna dit in de groep uitgewisseld wordt. Vervolgens wordt bepaald welke punten in het gezamenlijke vak worden overgenomen en waarop actie wordt ondernomen.

Interview een collega

In teams die niet zo vaak samenkomen of in grote docententeams kan het interessant zijn om docenten elkaar te laten interviewen over een bepaald onderwerp. Bijvoorbeeld over het leren in samenhang, het begeleiden en beoordelen van groepswork, toetsen etc. Alle docenten stellen enkele interviewvragen en stellen die aan een collega die ze niet zo vaak spreken. Daarna kan een schets worden gemaakt van een gewenste onderwijsontwikkeling.

Muurtje bouwen

Beeldkaarten: deze beeldkaarten bevatten een foto van een onderwerp (bijvoorbeeld stills uit filmpjes: leerling met boek of schrift, leerling achter pc, open leercentrum, groepswork, toetsmoment, kinderen die buiten aan 't werk zijn, docent voor de klas etc). De beeldkaarten kunnen worden gebruikt om een gemeenschappelijk beeld samen te stellen: zo zou onze school eruit moeten zien. Nu kun je een muurtje metselen. Op de onderste rij komen beelden die je dagelijks zou willen zien en op de bovenste rij beelden die je af en toe zou willen zien. Niet alle beeldkaarten hoeven gebruikt te worden. Vervolgens kan een abstracter muurtje worden gebouwd door er begrippen aan te koppelen. De opbrengst kan zijn om vanuit dit begrippenmuurtje enkele doelstellingen voor het leren in samenhang in de onderbouw te formuleren.

Gedachte-experiment 1

Stel Onderbouw-VO komt op uw school een film opnemen. Wat zou de film zeker moeten tonen? Op welke ontwikkeling bent u trots? Wat zou u noemen als ontwikkelpunten om leren in samenhang te verbeteren op uw school? Schrijf een script voor het filmpje.

Aansluitend kunnen de verbeterpunten in actiepunten worden omgezet. Hiervan kunt u een prioriteitenlijstje maken. Vraag ook aan uw collega's wat zij nodig hebben (scholing, voorzieningen) om die actiepunten te halen.

Gedachte-experiment 2

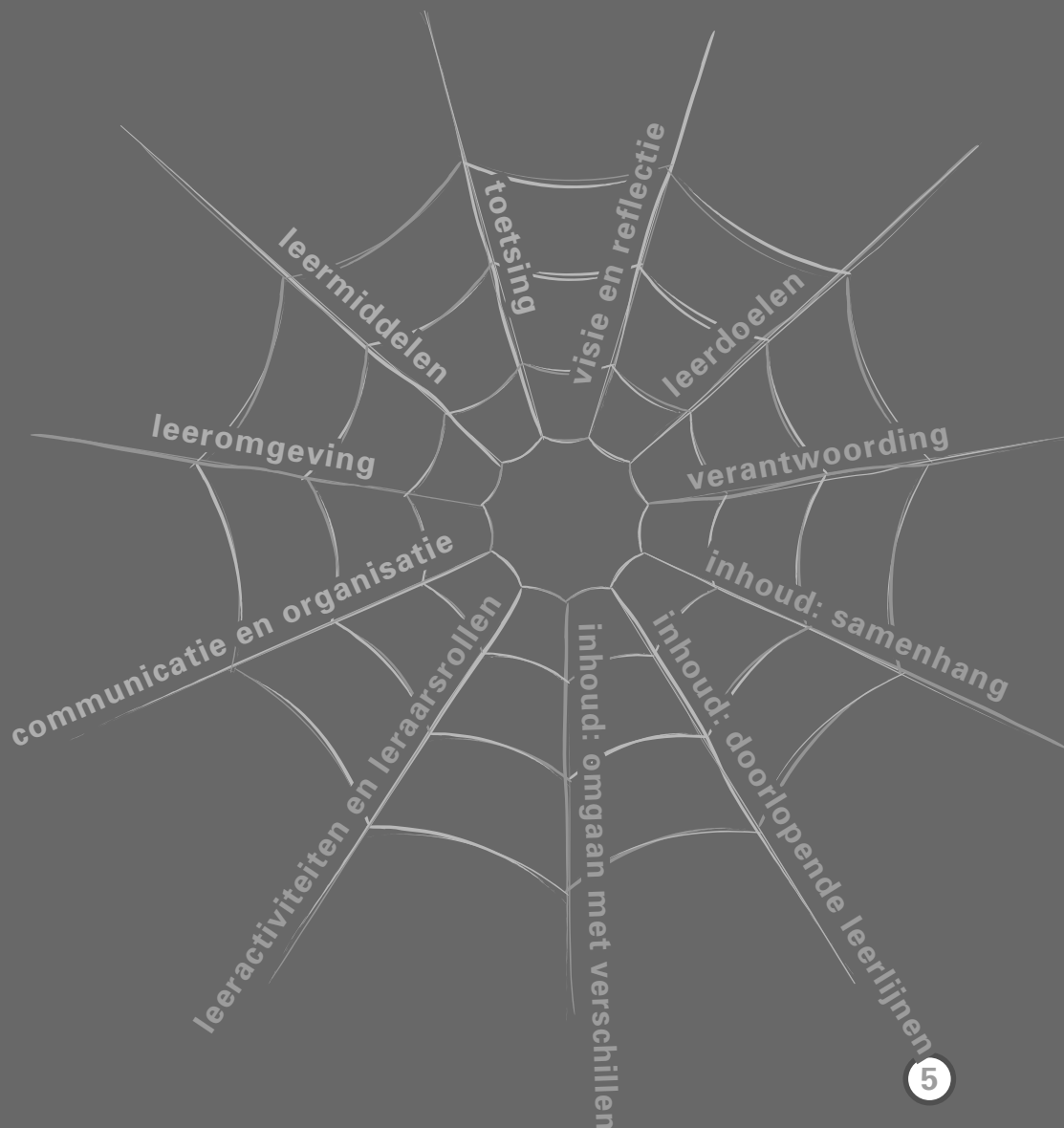
Dit experiment zou u, nadat u enkele filmpjes heeft bekeken, met uw team kunnen uitproberen.

Stel je voor dat deze school en dit gebouw er niet zouden zijn. Je mag een nieuwe school bouwen. Te beginnen met de onderbouw. Wat zou je doen? Hoe zou de school eruit zien? Vanuit welke visie zou je de school opzetten? De school moet wel voldoen aan de wettelijke eisen.

Elke docent schrijft of tekent in enkele minuten zijn of haar school als hij een nieuwe school zou mogen starten. Vanuit deze ideaalbeelden kunnen doelstellingen voor de school worden geformuleerd. Van belang is dat docenten ook formuleren wat nodig is om deze doelstellingen te behalen.

Cluster B Leerproces

Inhoud doorlopende leerlijnen



Aansluiten op het basisonderwijs

Doel	Kennis nemen van alle relevante factoren (subsystemen) in het overgangsgebied po-vo en afstemming bereiken.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Welke factoren spelen een rol bij de overgang van po en vo en hoe?
Soort instrument	Informatie en tips.
Beoogde activiteit in de school	Gesprekken, bezoeken, onderzoeken, kennismaking
Benodigde tijd	Meerdere dagdelen
Deelnemers en hun functies in de school	Deelnemers uit de verschillende 'subsystemen': leerlingen, docenten PO en VO, ouders.
Bron	■ "Afstemming van het Basisonderwijs en Voortgezet Onderwijs" (KPC Groep) ■ POVO-Kijkwijzer, www.overgangpovo.nl/povo-kijkwijzer (KPC Groep) ■ "Bruggenbouwers" (Onderbouw-VO).
Opmerkingen	Veel van de handreikingen zijn ook terug te vinden op www.leerlijnwijzer.nl .

Aansluiten op het basisonderwijs

Inleiding

Bij de afstemming van basisonderwijs en voortgezet onderwijs zullen er op verschillende niveaus zaken geregeld moeten worden. Maar uiteindelijk draait het toch om het primaire proces, om de interactie tussen leraar en leerling en de onderlinge contacten tussen leraren om de ontwikkeling van de leerling optimaal te kunnen begeleiden. In dat proces is het persoonlijk contact, het met elkaar in gesprek gaan, een onontbeerlijke voorwaarde om tot afstemming en samenwerking te komen.

In de praktijk zien we dat de aandacht vooral gericht is op de overdracht van leerlinginformatie (het onderwijskundig rapport) en op het indicatietraject voor lwoo en praktijkonderwijs. Maar in het overgangsgebied is veel meer aan de orde. Om die reden hebben we voor de samenwerking tussen basis- en voortgezet onderwijs een instrument ontwikkeld dat bedoeld is om de blik te verbreden en om de samenhang tussen de verschillende factoren zichtbaar te maken.

In eerste instantie is het bedoeld voor beleidsmakers, schoolmanagement en coördinatoren. De onderliggende structuur van het instrument is echter ook bruikbaar om vanuit het primaire proces naar de overgang van het po naar het vo te kijken en er handreikingen aan te koppelen. Zo krijgen we een aangepast en handzaam instrument voor het primaire proces.

Hieronder volgt eerst een korte beschrijving van de structuur aan de hand van zes factoren of subsystemen in het overgangsgebied van po naar vo. Daarna geven we per subsysteem verschillende handreikingen. Op deze wijze is het aangepaste instrument een bron van ideeën, welke in samenhang zijn geordend. Dat maakt het mogelijk oog te hebben voor de integraliteit van de activiteiten die we oppakken.

De subsystemen

De subsystemen zijn logische vertrekpunten van waaruit je naar de totaliteit kunt kijken en zaken in beweging kunt zetten. Elk van deze subsystemen biedt aanknopingspunten voor de afstemming van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs:

- *De leerling*, in het bijzonder zijn perspectieven en de mate waarin deze is toegerust om de overstap te kunnen maken;
- *Het gezin van herkomst / de ouders van de leerling*. In het bijzonder de mate waarin ze een brugfunctie kunnen vervullen;
- *School A, het primair onderwijs*. Het betreft zowel de kenmerken van de afzonderlijke basisschool, als die van het primair onderwijs als groep van scholen. In het bijzonder is er aandacht voor het anticiperend vermogen.
- *School B, het voortgezet onderwijs*. Ook hier gaat het zowel om de afzonderlijke school als voortgezet onderwijs als groep van scholen. Hier is de aandacht in het bijzonder voor het adaptief vermogen.
- *De relatie tussen beide schoolsystemen*, zowel de één-op-één-relatie als de relatie tussen de systemen zoals ze bijvoorbeeld in de regio vorm krijgen tussen samenwerkingsverbanden;
- *De (maatschappelijke) context*, zowel in brede zin (o.a. gangbare opvattingen) als in enge zin. In het laatste geval gaat het om andere systemen waar de leerling mee van doen heeft (de buurt waar de leerling vandaan komt, maar ook instellingen van jeugdzorg e.d.). Maar als we vanuit de scholen denken ook de collega-scholen, samenwerkingsverbanden e.d.

De leerling

Voor de leerling is het ontwikkelingsperspectief relevant. Daar waar in het onderwijs transitie momenten aan de orde zijn, is het van belang er zicht op te houden wat dit voor het ontwikkelingsperspectief van de leerling kan betekenen.

Relevante kenmerken zijn:

- leeftijd/ontwikkelingsfase; in hoeverre is de leerling in staat autonoom te kiezen voor een systeem en zijn handelen aan te passen aan het systeem?
- zelfbeeld; in hoeverre heeft de jongere een realistisch zelfbeeld of een goed beeld van zijn eigen ontwikkelingsperspectief?
- persoonskenmerken; met welk gemak past een jongere zich aan aan een nieuwe omgeving en ontstaat er een nieuwe pedagogische relatie?
- motivatie; hoe stevig is de jongere zijn/haar oriëntatie op de eigen toekomst / de relevantie van participatie in het systeem voor diens eigen ontwikkeling?
- leermogelijkheden/capaciteiten; in hoeverre sluiten de competenties van de leerling aan bij de eisen die het systeem aan hem/haar stelt? Zijn er elementen in het profiel (bijv. een handicap) die belemmerend werken tenzij aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan?
- participatie van de jongere in de overgang tussen primair en voortgezet onderwijs.

“Mag ik mij even voorstellen?”

Aan het einde van groep 8 schrijven de leerlingen een werkstuk over de nieuwe school. Dit doen ze door middel van het opdrachtenblad ‘Mag ik mij even voorstellen?’. Op deze manier geven basisschoolleerlingen informatie over zichzelf en geven ze aan hoe ze tot de keuze voor een school voor voortgezet onderwijs zijn gekomen. Het succes van het project hangt af van de bereidheid van docenten in het voortgezet onderwijs het werkstuk/portfolio daadwerkelijk bij de kennismakingsgesprekken te gebruiken. Het is ook mogelijk er een groeidocument/portfolio van te maken en te gebruiken bij periodiek te houden voortgangsgesprekken.

(Zie ter inspiratie het opdrachtenblad op de volgende bladzijde).

Mag ik mij even voorstellen?

Wie ben ik!

Schrijf een inleiding over jezelf waarin je jezelf voorstelt.

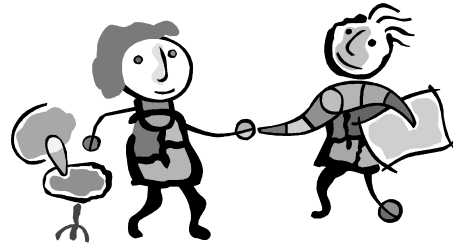
De titel van de inleiding is: "Mag ik me even voorstellen"

Je vertelt over de samenstelling van jullie gezin, huisdieren, enz.

Je vertelt over je hobby, sport, verzameling en interesses.

Vertel iets over je kamer. Vertel iets waarvan je denkt, dat je nieuwe juf of meneer het best leuk zou vinden om dat te weten.

Deze inleiding is minstens 1 pagina groot.



Hoe ziet de nieuwe school er uit?



Wat stel je jezelf voor van je nieuwe school?

Wat hoop je dat er zal zijn?

Waar kijk je naar uit?

Wat hoop je dat er niet zal zijn?

Wat zijn, denk je, de grootste veranderingen?

Hoe vond je het op de basisschool? Wat was er goed? Wat was er minder?

Welk vak vind je niks meer aan op de basisschool? Leg uit waarom.

Welk vak lijkt je moeilijk op het voortgezet onderwijs? Leg uit waarom.

Wat zijn volgens jou vooroordelen over het voortgezet onderwijs?

Wat heb je al gehoord van je nieuwe school zogenaamde open dagen, snuffeldagen of infodagen?

Wat heb je gehoord van broer of zus, meneer, juf, van je vader of moeder of van iemand anders?

Deze kern is minstens 2 pagina's groot.

www.nl

Bezoek de webpagina van je nieuwe school.

Haal hieruit belangrijke informatie voor jou, eventueel ook plaatjes.

Bewaar het logo van de nieuwe school voor op je kافت.

Deze kern is minstens 1 pagina groot.



De kافت

Bedenk voor de kافت een leuke titel. bijv. "Van po naar vo" o.i.d.

Zorg ervoor dat in een mooi lettertype jouw naam en de naam en het logo van je nieuwe school erop komt te staan, en zorg voor een recente foto van jezelf op de kافت.

Dit werkstuk gaat naar je nieuwe school, naar je nieuwe juf of meneer die je in het begin zal begeleiden.

Hij of zij weet dan al iets van jou als je binnenkomt. Het werkstuk zal op je eerste schooldag in de klas zijn.

Schoolbezoeken door basisschoolleerlingen

Door samen met leerlingen van de brugklas een ochtend mee te draaien vormen de leerlingen van het primair onderwijs zich een beeld van hun toekomstige school. Gedurende het schoolbezoek fungeert een leerling van het voortgezet onderwijs als maatje voor de basisschoolleerling die op bezoek komt. Zij bereiden dit bezoek voor met hun mentor.

Tijdens het eerste lesuur bedenken de bezoekers samen met hun maatje vragen, die zij aan de verschillende mensen in de school kunnen stellen. De bezoekende leerlingen volgen samen met hun maatje twee lessen.

Tijdens het vierde lesuur gaan de basisschoolleerlingen naar het open leercentrum om daar hun ervaringen vast te leggen in hun werkstuk/portfolio.

De organisatie wordt uiteraard lastiger naarmate het aantal basisscholen toeneemt.

(Zie ter inspiratie de kijkwijzer op de volgende bladzijde).

Schoolbezoeken door basisschoolleerlingen - Kijkwijzer

Beste gastleerlingen,

Vandaag komen jullie een kijkje nemen op onze school en zullen 2 lessen volgen. Tijdens de les zitten jullie naast je begeleider en kan je aan hem/haar vragen stellen en zal hij/zij je het een en ander uitleggen over hoe het er op onze school aan toe gaat.

Jullie gaan je ervaringen straks verwerken in een verslag. Om goed te kijken wat er in een les gebeurt staan hieronder een aantal punten waar je op kunt letten. Schrijf erbij wat je opvalt.

Waar je op kan letten tijdens de les

Hoe begint de les?

.....

Welke boeken/schriften gebruiken de leerlingen?

.....

Wordt er gebruik gemaakt van ander materiaal dan boeken en schrift en zo ja wat dan?

.....

Wat doen de leerlingen tijdens de les?

.....

Werken de leerlingen individueel of in groepjes?

.....

Hoe gaan de leerlingen met elkaar en met de docenten om?

.....

Wat vind je van het klaslokaal?

.....

Wordt er huiswerk gegeven?

.....

Wat vind je van de lestijd (50 minuten)?

.....

Zijn er duidelijke regels in de klas?

.....

Hoe eindigt de les?

.....

Wat gaat er hier anders dan bij jullie op de basisschool?

.....

Het gezin van herkomst / de ouders van de leerling

De relatie tussen ouders en kind is een van een heel bijzondere soort. Hun verbondenheid is onverbreekbaar. De aard van de relatie is in de opeenvolgende levensfasen verschillend, maar de ouders zijn een constante factor in de ontwikkelingslijn van de jongere. Bovendien zijn ouders eindverantwoordelijk en regisseur voor de opvoeding van hun kind. Vanuit dit perspectief is het essentieel dat medeopvoeders een partnerschapsrelatie aangaan met de ouders.

Belangrijke kenmerken:

- de relatie tussen de ouders en hun kind en het zicht dat de ouders hebben op het perspectief of de oriëntatie van hun kind
- het opvoedingsperspectief van de ouders en de opvattingen die zij hebben over hun rol daarin
- bekendheid van de ouders met zowel het PO als het VO
- de mate waarin de ouders in staat zijn hun kind voor te bereiden en te ondersteunen in de overgang
- de mate waarin ouders in staat zijn bij een intakegesprek aan te geven hoe ze aankijken tegen de opvoeding van hun kind en het perspectief van hun kind
- de rol die de ouders zichzelf toebedelen bij die overgang en hoe ze zich verhouden tot de basisschool en de school voor voortgezet onderwijs
- de mate waarin ouders in staat zijn zich aan te passen aan de werkwijze van en de verwachtingen vanuit de beide systemen
- de mate waarin ouders door medeopvoeders gezien worden als partners.

Ouders kunnen een menselijke brug vormen tussen twee systemen aangezien zij een constante factor zijn in de omgeving van de jongere. In hoeverre de ouders echter ook een aangrijpingspunt zijn voor het optimaliseren van de overgang is sterk afhankelijk van de manier waarop het partnerschap met ouders door de betreffende systemen wordt opgepakt c.q. van de ruimte die ze aan ouders bieden om als partner op te treden.

Bijzondere ouderavond

Om ouders beter toe te rusten de eigen kinderen te ondersteunen zal aanvullend aan alle voorlichting die gegeven wordt, specifiek aandacht gegeven worden aan deze ondersteunende rol. Een manier om dat te doen is het organiseren van een uitwisselingsavond voor de ouders van de leerlingen van de mentorgroep. Op die avond staat de volgende vraag centraal:

U kunt heeft de overstap naar deze school gemaakt. Wat heeft dat voor u betekend?

Aanvullende vragen kunnen zijn:

- Welke rol had u in de schoolkeuze?
- Wat denkt u dat er gaat veranderen in de verhouding die u tot de school heeft?
- Op welke wijze ondersteunt u uw kind bij (eventuele problemen met) school?
- Waar loopt u tegen aan? Hoe gaat u daar nu mee om?
- Hebt u ook tips voor andere ouders?

Laat ouders vooral met elkaar uitwisselen en elkaar tips en ideeën geven.

School A, het primair onderwijs

Het gaat hierbij zowel om het primair onderwijs in z'n algemeenheid, c.q. het in een WSNS-samenwerkingsverband georganiseerde primair onderwijs in de regio, als om de specifieke basisschool die in het geding is.

Kenmerken hebben betrekking op:

- de specifieke maatschappelijke en pedagogische opdracht die het primair onderwijs heeft
- de manier waarop de pedagogische relatie met de jongere vorm krijgt in dit onderwijs
- de manier waarop het partnerschap met ouders gedefinieerd wordt in dit onderwijs
- de visie van de school op de overgang.

Bepalend voor de mate waarin de overgang geoptimaliseerd is, is de mate waarin primair onderwijs en het voortgezet onderwijs zicht hebben op hun eigen kenmerken en deze communiceren naar de betrokken personen en instanties. Dit komt voor het primair onderwijs tot uitdrukking in het anticiperend vermogen van het primair onderwijs. Door het vergroten van dit anticiperend vermogen valt winst te behalen. Denk aan een goede persoonlijke begeleiding van jongeren voorafgaand aan en tijdens de overgang. In een basisschool bijvoorbeeld betekent dit: een voorbereiding op meer zelfstandig werken, het werken aan competenties als planning, huiswerk maken, toetsen voorbereiden, het begeleiden van het keuzetraject richting VO, de ontwikkeling – in de loop der jaren – van eenzelfde perspectief op de mogelijkheden van een jongere in de dialoog tussen school-ouders-leerling, maatwerk bij jongeren met specifieke profielen. Veelal vraagt dat een daarop afgestemde toerusting van professionals: qua vaardigheden, maar bijvoorbeeld ook qua kennis van het voortgezet onderwijs.

Bespreken werkvormen tussen docenten po en vo

Middels een vragenlijst over werkvormen wordt een handreiking geboden om met elkaar in gesprek te gaan over de verschillende werkvormen die in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs gehanteerd worden. Nadat docenten van het voortgezet onderwijs de vragenlijst hebben ingevuld, kan er een moment worden gekozen waarop docenten van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs met elkaar communiceren over de resultaten. Zo kunnen de werkvormen op beide schooltypen beter op elkaar afgestemd worden.

Het succes van het project hangt af van de bereidheid van docenten in het voortgezet onderwijs om andere didactische werkvormen in te voeren. Dit is vaak lastiger dan in het basisonderwijs. Door de vakkenstructuur in het voortgezet onderwijs zijn de mogelijkheden vaak beperkt.

(Zie ter inspiratie de vragenlijst werkvormen op de volgende bladzijde).

Vragenlijst werkvormen

INSTRUCTIE-werkvormen met omschrijving:	Wat doe ik al?	Wat wil ik?	Wat kan ik?
1. Ik geef instructie aan de groep/klas. De kinderen luisteren en maken eventueel aantekeningen. Het is vooral "eenrichtingsverkeer".	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
2. Ik geef instructie aan de groep/klas. De kinderen denken mee. Er is volop interactie.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
3. Ik geef instructie aan een of meer groepjes. Ik bepaal zelf aan welke kinderen (groepjes) ik instructie geef. De andere kinderen werken zelfstandig verder.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
4. Ik geef instructie aan een groepje kinderen. De kinderen bepalen zelf of ze aan de instructie meedoen. De andere kinderen werken zelfstandig verder.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
5. Ik geef de instructie aan de groep/klas op papier. De kinderen verwerken deze instructie zelf. Ik loop rond en help daar waar dat nodig is.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
6. Ik geef een instructieles aan de groep/klas. De kinderen geven elkaar in groepjes instructie. Ik loop rond en help daar waar het nodig is.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
7. Ik geef instructie aan de groep/klas m.b.v. computers.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
8. Ik geef instructie aan de groep/klas. Hierbij gebruik ik aanschouwelijk materiaal.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
9. Bij de instructie helpen kinderen uit een hogere klas de kinderen uit een lagere klas.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐

VERWERKING-werkvormen met omschrijving:	Wat doe ik al?	Wat wil ik?	Wat kan ik?
10. Na de instructie verwerken de kinderen de les zelfstandig. Zij doen dit individueel. Zij krijgen van mij geen hulp.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
11. Na de instructie verwerken de kinderen de les zelfstandig. Zij doen dit individueel. Zij krijgen van mij hulp.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
12. De kinderen verwerken de les in tweetallen. Zij geven elkaar daarbij hulp. Hulp geven is niet elkaar voorzeggen.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
13. De kinderen verwerken de les in groepjes. Zij geven elkaar daarbij hulp. Hulp geven is niet elkaar voorzeggen.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
14. De kinderen geven hun verwerking aan de groep/klas in de vorm van presentaties en/of spreekbeurten.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
15. De kinderen verwerken de stof in projectvorm, waarbij het onderling verdelen van de taken binnen de groepjes belangrijk is.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
16. De kinderen maken hun verwerking in de vorm van een werkstuk. Zij mogen daarbij elkaar helpen.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
17. De kinderen maken de verwerking in de vorm van een tentoonstelling. Het onderling verdelen van de taken binnen de groepjes is hierbij belangrijk.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
18. De kinderen maken hun verwerking op de computer.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐
19. Bij de verwerking helpen kinderen uit een hogere klas de kinderen uit een lagere klas.	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐	☐ ja, regelmatig ☐ nee, nooit ☐

Na de Cito

'Na de Cito...' is een verzameling lesideeën en -materialen en enkele suggesties voor doorstroomactiviteiten, die op verschillende manieren in te zetten zijn. Er zitten producten bij die al helemaal uitgewerkt en gebruiksklaar zijn, maar ook globale suggesties die de docent (eventueel in samenspraak met de leerlingen) zelf nog verder uit kan werken.

'Na de Cito...' bevat een handleiding voor docenten (met gebruiksideeën en een overzicht van alle onderdelen); een werkplan, waarmee leerlingen hun eigen planning voor de laatste schoolmaanden kunnen maken en bijhouden; een agenda, waarin de leerlingen hun vorderingen bij kunnen houden en ook nog eens de nodige tips meekrijgen; lesideeën voor negen vakken, compleet met opdrachtbeschrijving en uitwerking; diverse suggesties voor activiteiten om gezamenlijk met één of meer vo-scholen uit te voeren. Alle materialen zijn gratis te downloaden van www.slo.nl.

School B, het voortgezet onderwijs

Het gaat hierbij zowel om het voortgezet onderwijs in z'n algemeenheid, c.q. het in een vo-samenwerkingsverband georganiseerde voortgezet onderwijs in de regio, als om de specifieke school voor voortgezet onderwijs die in het geding is.

Kenmerken hebben betrekking op:

- de specifieke maatschappelijke en pedagogische opdracht die het voortgezet onderwijs heeft in de ontwikkeling van de jongere
- de manier waarop de pedagogische relatie met de jongere vorm krijgt in het voortgezet onderwijs
- de manier waarop het partnerschap met ouders gedefinieerd wordt op de school
- de visie van de school op de overgang.

Bepalend voor de mate waarin de overgang geoptimaliseerd is, is de mate waarin primair onderwijs en het voortgezet onderwijs zicht hebben op hun eigen kenmerken en deze communiceren naar de betrokken personen en instanties. Dit komt voor het voortgezet onderwijs tot uitdrukking in het adaptief vermogen van het voortgezet onderwijs. Hoe groter het adaptief vermogen van de school, des te meer krijgt de overgang een dynamisch karakter. De aanpassing hoeft niet alleen meer van de kant van de jongere te komen, maar is ook een zaak van de nieuwe school. Verder is ook hier van belang een goede persoonlijke begeleiding, in algemene zin (bijvoorbeeld door een mentor) of intensief (bijvoorbeeld door een personal coach in het geval van jongeren met een specifiek profiel). Ook hier is veelal een specifieke toerusting van professionals nodig.

8+ groepen

Middels 8+ groepen wordt leerlingen van groep 8 na het schoolkeuzeadvies de gelegenheid geboden gedurende 10 weken, lessen te volgen op de school voor voortgezet onderwijs. Een uitdagend programma-aanbod moet bijdragen aan een goede voorbereiding op de overstap naar de school voor voortgezet onderwijs. De leerlingen maken kennis met het schoolgebouw, een aantal leraren en de manier van lesgeven op het voortgezet onderwijs. Aan het eind krijgen de leerlingen het 8+certificaat en geven ze een presentatie voor hun ouders en de leraren van de groepen 8 van de basisscholen.

(Zie ter inspiratie een mogelijk programma-aanbod op de volgende bladzijde).

Programma van een 8+project

Do you speak English?	Steelpannetje
Kunst voor Kinderen	Engels voor eight-plussers (TTO)
Puzzelen met wiskunde	Water
Robot bouwen	Kunstenmakers en -kijkers
Computer Kids	Een duik in de klassieke oudheid
Robot bouwen	Puzzelen met een basketbalveld

Enkele uitwerkingen:

Locatie	...
Titel onderdeel	Do you speak English?
Korte omschrijving van het onderdeel	If you can read and understand this you can take part in lessons which concentrate on speaking English. We use all kinds of materials to help you speak.
Maximaal aantal deelnemende leerlingen	Tussen de 5 en 10
Duur van de cursus in weken	twee rondes van 5 weken
Begindatum	28 februari en 4 april
Einddatum	28 maart en 9 mei
Tijdstip in de week	dinsdag van 13.15 – 15.00 uur
Presentatie	wordt overlegd tussen docent en leerlingen
Docenten / begeleiding	...

Locatie	...
Titel onderdeel	Kunst voor Kinderen
Korte omschrijving van het onderdeel	Kunst is er niet alleen voor volwassenen. Kinderen vinden alle vormen van kunst ook interessant en leuk. Leer iets over de geschiedenis en het nu en ga mee naar het museum.
Maximaal aantal deelnemende leerlingen	Tussen de 5 en 10
Duur van de cursus in weken	twee rondes van 5 weken
Begindatum	28 februari en 4 april
Einddatum	28 maart en 9 mei
Tijdstip in de week	dinsdag van 13.15 – 15.00 uur
Presentatie	wordt overlegd tussen docent en leerlingen
Docenten / begeleiding	...

De relatie tussen beide schoolsystemen

Afstemming begint met weten hoe het andere onderwijssysteem werkt, met andere woorden met kennis van de kenmerken van het andere systeem. Ken je dat onderwijssysteem, dan kun je erop anticiperen (basisonderwijs) c.q. ermee rekening houden of je eigen handelen er tot op zekere hoogte op afstemmen (voortgezet onderwijs). Hoe beter de systemen A en B elkaar kennen, des te gemakkelijker is het te werken aan een versterking van hun anticiperend c.q. adaptief vermogen. Daarop aansluitend gaat het ook over de wijze waarop ze met elkaar contact onderhouden en vormen van samenwerking aangaan.

In de relatie tussen primair en voortgezet onderwijs denken we niet alleen aan de afzonderlijke scholen en een-op-een relaties, maar ook aan de relaties vanuit de samenwerkingsverbanden van het primair en voortgezet onderwijs.

Bruggenbouwers

In de publicatie "Bruggenbouwers" wordt afstemming besproken rond vijf thema's, t.w. de les, de leerstof, de relatie leerling-docent, didactiek en hulp, en medeleerlingen/samenwerking. Hieronder volgt per thema een aantal vragen, bedoeld als handreiking om als docenten PO en VO met elkaar in gesprek te gaan.

- De les
 1. De leerkracht voor de klas zorgt voor betrokkenheid van de leerling bij zijn/haar les. Hoe bereiken we optimale betrokkenheid?
 2. Kunt u omschrijven of bedenken hoe een gemiddelde les in het primair onderwijs en/of in de onderbouw van het voortgezet onderwijs wordt vormgegeven?
 3. Kunt u aangeven hoe de structuur van een les(dag) eruit ziet binnen het primair onderwijs en/of binnen de onderbouw van het voortgezet onderwijs?
- De leerstof
 1. Als uw leerlingen huiswerk krijgen, hoe gaat u dan om met de hoeveelheid huiswerk die zij krijgen?
 2. Bent u op de hoogte van de kerndoelen van het primair onderwijs en/of van de onderbouw van het voortgezet onderwijs?
 3. Sluit de aangeboden leerstof van uw school voor primair onderwijs aan bij de verschillende niveaus van het voortgezet onderwijs, of:
Sluit de leerstof van uw school voor voortgezet onderwijs aan bij dat wat de leerlingen op het primair onderwijs hebben gehad? Zijn er lacunes in uw kennis over 'de andere kant'?
- De relatie leerling-docent
 1. Hoe geeft u invulling aan deze relatie?
 2. Welke middelen heeft u daarvoor ter beschikking?
- Didactiek en hulp
 1. Kunt u aangeven hoe uw school de leerstof afstemt op de behoeftes van de individuele leerlingen?
 2. Hoe bewaakt uw school de vorderingen van de leerlingen?
- Medeleerlingen/samenwerking
 1. Welke voor- en nadelen ziet u in het samenwerken van leerlingen in uw klas?
 2. Stemt uw school het aanbod van samenwerkend leren af op wat er van de leerlingen in het vervolgonderwijs wordt verwacht?

De (maatschappelijke) context

De impact van de overgang van primair naar voortgezet onderwijs is ook afhankelijk van kenmerken van personen en organisaties in de maatschappelijke context, die mogelijk bij de ontwikkeling van de jongere betrokken zijn.

Relevante kenmerken zijn:

- de specifieke maatschappelijke en pedagogische opdracht die deze personen en organisaties hebben in de ontwikkeling van de jongere
- de manier waarop de pedagogische relatie met de jongere vorm krijgt
- de manier waarop het partnerschap met ouders gedefinieerd wordt en invulling krijgt
- de informatie die deze personen en organisaties hebben over de overgang van primair naar voortgezet onderwijs de visie van deze personen en organisaties op de overgang van primair naar voortgezet onderwijs.

In de praktijk is de mate waarin er contact en afstemming is tussen verschillende personen en organisaties in de maatschappelijke context bepalend. Die afstemming kan een gevolg zijn van de relatie (communicatie of samenwerking) tussen (een van) beide onderwijssystemen en de andere maatschappelijke instanties, maar kan ook door andere actoren worden bevorderd. Bijvoorbeeld expertisecentra die het werken met zelfde of doorgaande leerlijnen stimuleren, uitgevers van methoden, gemeenten die kiezen voor het werken met eenzelfde VVE-methode of dat keuzeprocessen bevorderen, samenwerkingsverbanden als pleitbezorgers van doorgaande leerlijnen of het werken met dezelfde protocollen.

Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs wordt een relatie onderhouden met externe jeugdzorg, maatschappelijk werk en andere gespecialiseerde instellingen. Het Zorg advies team (ZAT) is het overlegorgaan bij uitstek waar de afstemming tussen onderwijs en deze instellingen aan de orde is.

Bijzondere stage

Een bijzonder stage voor een leraar/mentor uit de onderbouw in het kader van zijn professionalisering is een stage op een brede school. De leraar kan zich een beeld vormen van wat een brede school is en nagaan op welke wijze het voortgezet onderwijs hier al dan niet op aansluit.

N.b. buurt- en jongerenwerkers leren jongeren op een heel andere wijze kennen. De leraar zou een na kunnen gaan in hoeverre die kennis ook voor hem zinvol kan zijn.

Interessante websites

Websites die meer informatie bieden rondom dit subsysteem: www.zat.nl en www.zios.nl.

Aansluiten op de bovenbouw

Doel	De dialoog bevorderen tussen vakdocenten uit onderbouw en bovenbouw, over een betere onderlinge afstemming van het vakonderwijs.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Programma onderbouw: ■ Hoe ziet het vakprogramma in de onderbouw eruit? ■ Welke programmatische afstemming is over en weer mogelijk? Top 7: ■ Wat vinden de vakdocenten van de onderbouw, respectievelijk de bovenbouw, de meest wezenlijke onderdelen van het vak? ■ Welke afstemming is over en weer op dit gebied mogelijk? Leerlingenwerk: ■ Welke vakeisen stellen onderbouw-, respectievelijk bovenbouw docenten aan het werk van hun leerlingen? ■ Welke afstemming is over en weer op dit gebied mogelijk? Onderbouw en bovenbouw naast elkaar: ■ Welke prioriteiten en knelpunten doen zich in de onderbouw, respectievelijk de bovenbouw voor op het gebied van vakspecifieke kennis en vaardigheden, algemene vaardigheden en werkvormen? ■ Welke afstemming is over en weer op dit gebied mogelijk? Tips voor leidinggevend: ■ Welke maatregelen of interventies bevorderen de samenwerking tussen onder- en bovenbouwdocenten?
Soort instrument	Handreiking, stappenplan, invulschema's en tips.
Beoogde activiteit in de school	Elkaar informeren over de lopende onderwijsprogrammering en -praktijk in onder- en bovenbouw, mogelijkheden tot meer afstemming en aansluiting nagaan, en afspraken maken over het benutten van die mogelijkheden.
Benodigde tijd	Met de nodige voorbereiding (het gebruiksklaar maken van voorbeelden en formats): per instrument twee klokuren.
Deelnemers en hun functies in de school	Afhankelijk van het ingezette instrument en de eigen behoefte één of meer onderbouw- én bovenbouwdocenten die hetzelfde vak geven, of de complete sectie of vakgroep.
Bron	SLO, in opdracht van Onderbouw-VO
Opmerkingen	Alle instrumenten zijn geschikt om op een werkmiddag of op een sectievergadering in te zetten. De instrumenten kunnen onafhankelijk van elkaar en in willekeurige volgorde gebruikt worden. Gebruikte formats voor de verschillende onderdelen van dit instrument zijn leeg als Word-document op de cd-rom te vinden.

Aansluiten op de bovenbouw

Een toolkit met vier instrumenten en zes tips om de aansluiting tussen onder- en bovenbouw in vmbo, havo en vwo aan de praat te krijgen.

Dit instrument bestaat uit de volgende onderdelen, met elk een gebruiksaanwijzing:

- Programma onderbouw
- Top 7
- Leerlingenwerk
- Onderbouw en bovenbouw naast elkaar.

Tenslotte volgt er nog een zestal tips voor leidinggevers.

Programma onderbouw

Gebruiksaanwijzing

“Programma onderbouw” is in eerste instantie bedoeld voor vakdocenten in de onderbouw. Het is een programmaformat waarmee onderbouwdocenten uitgaande van hun methode en andere leermiddelen, een overzicht per periode kunnen maken van het aanbod voor hun vak in de twee onderbouwjaren, desgewenst met toetsmomenten en kerndoelen. Dit overzicht presenteren ze aan collega's die vooral in de bovenbouw lesgeven.

Deze presentatie is de opmaat voor een dialoog over de mogelijkheden tot meer programmatische afstemming tussen onder- en bovenbouw.

Het programmaformat laat zich als volgt invullen:

voorbereiding (door de sectieleider of vakgroepvoorzitter):		• Bekijk het onderstaande instrument. Pas het programmaformat desgewenst aan de eigen situatie of behoeften aan. • Maak voor iedere onderbouwdocent een blanco programmaformat aan. • Lever ook het voorbeeldprogramma mee. • Zorg ervoor, dat de onderbouwdocenten die het schema gaan invullen, beschikken over de kerndoelen voor het vak, de gebruikte methode en eventueel andere relevante leermiddelen.
uitvoering:	stap 1	• Na een korte inleiding over het waarom en hoe van deze werksessie bekijken de uitgenodigde vakdocenten onderbouw het voorbeeldprogramma om zo grip te krijgen op het door het te vullen blanco programmaformat.
	stap 2	• Vakdocenten onderbouw vullen individueel het blanco programmaformat kort en duidelijk met de leerstofonderdelen voor het eigen vak, en wel zo, dat vakcollega's het vlot kunnen begrijpen. • Naar keuze geven zij in het format ook de toetsmomenten en de wijze van toetsen/beoordelen aan, en welke kerndoelen de leerstof dekt.
	stap 3	• De individuele vakprogramma's worden nu samengevoegd. Eerst in tweetallen of kleine groepjes en vervolgens plenair. Houd daarbij een bandbreedte aan: individueel zullen zich varianten voordoen binnen het gezamenlijke programma, maar in welke mate mag dat?
	stap 4	• Bespreek hoe, wanneer en door wie het onderbouwprogramma aan de bovenbouwcollega's gepresenteerd wordt.

Het programmaformat

(Bij wijze van voorbeeld vindt u hieronder een ingevuld format, op de cd-rom vindt u een leeg format).

programma voor het vak / leergebied:	biologie
leerjaar:	vmbo 1
methode:	Nectar

periode 1	periode 2	periode 3
H 1 - Over biologie - Torso, ademhaling, vertering - Gegevens noteren: aantallen noteren in tabel, lijndiagram en staafdiagram; lezen en maken - Microscop - Organen en orgaanstelsels kerndoelen: 28-29-34 H 2 - Bewegen - Lopen, hoe doe je dat? - Skelet, gewrichten, spieren - Blessures, tillen - Vergelijken van mens en dierskelet kerndoelen: 28-29-32-34 <i>Project: Bio en Vz en Lo</i> <i>Vaardigheden: samenwerken</i>	H 3 - Prikfels - Hoe en wat neem je waar? - Ogen, oren, proeven, voelen kerndoelen: 29-32-33-34 H 4 - Gedrag - Wat is gedrag? - Hoe leer je? - Lichaamstaal - Samen leven - Kijken naar diergedrag (op video en bij dieren in het lokaal van de afdeling groen) kerndoelen: 28-29-30-31-35 <i>Volgend schooljaar willen we graag op excursie naar de dierentuin.</i>	H 5 - Voeding - Wat zit er in? - Energie, bouwstoffen, gezond eten kerndoelen: 28-31-34-35 <i>Project: Bio en Vz</i> <i>Vaardigheden: presenteren</i> H 6 - Planten - Hoe ziet een plant eruit? - Hoe groeien planten, hoe eten ze? - Bestuiving en stekken. kerndoelen: 28-29-30-31 H 7 - Je groene omgeving - Planten determineren - Voedselketen en kringloop - Fotosynthese. kerndoelen: 30-31-32 <i>Project: Verken je omgeving</i>

programma voor het vak / leergebied:	biologie
leerjaar:	vmbo 2
methode:	Nectar

periode 1	periode 2	periode 3
<i>Project Waddenzee</i> H 1 - Organen en orgaanstelsel • Verteringsstelsel • Ademhalingsstelsel • Bloedvatstelsel kerndoelen: 29-34-35 Afstemming: Vz	H 2 - De huid Hoe verdedigt het lichaam zich tegen bacteriën en andere ziekteverwekkers? • Uitscheidingsstelsel • Gezond blijven • Donorcodicil • Verslaving kerndoelen: 34-35 Afstemming: Vz	H 5 - Voortplantingsorganen • Man - vrouw • Bevruchting en zwangerschap • Erfelijkheid – op wie lijkt jij? kerndoelen: 34-35 H 4 - Puberteit Hoe verandert het lichaam van jongens en meisjes? • Relaties • Soa's kerndoelen: 34-35 <i>Project: Bio en Vz 'Lang leve de liefde'</i> H 6 - Milieu • Wat heb je nodig om in leven te blijven? • Hoe wordt voedsel verbouwd? • Hoe wordt vlees geproduceerd? • Vervuiling: Hoe gaan we bewust met ons milieu om? kerndoelen: 28-29- vmbo BK: PSO Groen: verbreding Module: bewust omgaan met het milieu
H 3 - Dieren • Planteneter, vleeseter, alleseter • Hoe eten planten? • Ademhaling bij vissen en insecten • Hoe beschermen dieren en planten zich tegen hitte en koude? kerndoelen: 28-30-34-35	H 3 - Dieren • Planteneter, vleeseter, alleseter • Hoe eten planten? • Ademhaling bij vissen en insecten • Hoe beschermen dieren en planten zich tegen hitte en koude? kerndoelen: 28-30-34-35	of: H 3 - Dieren • Planteneter, vleeseter, alleseter • Hoe eten planten? • Ademhaling bij vissen en insecten • Hoe beschermen dieren en planten zich tegen hitte en koude? kerndoelen: 28-30-34-35

Top 7

Gebruiksaanwijzing

Top 7 helpt docenten onderbouw en docenten bovenbouw uitwisselen wat ze essenties van hun vak vinden, wat volgens hen de belangrijkste vakonderdelen, thema's, projecten, vaardigheden zijn. Daartoe maken zij eerst elk een Top 7-lijstje van de belangrijkste leerstof (in termen van onderwerpen, thema's, vaardigheden, projecten en dergelijke) en wisselen die vervolgens uit, met het doel, tot een gezamenlijke Top 7 voor onder- en bovenbouw te komen.

Het instrument

Top 7 is een gesprekshandleiding in vijf stappen:

stap 1 een individuele Top 7 maken:

Onder- én bovenbouwdocenten van hetzelfde vak of leergebied stellen ieder voor zich een persoonlijke Top 7 van de huns inziens belangrijkste (de belangrijkste bovenaan) leerstof: de onderwerpen, thema's, vaardigheden, projecten en dergelijke die zij voor hun bouw onmisbaar vinden.

stap 2 individuele Top 7's verenigen tot een bouw-Top 7:

De onderbouwdocenten vergelijken hun persoonlijke top-7-lijsten en maken er in goed overleg een gezamenlijke Top 7 van. De bovenbouwdocenten doen hetzelfde. Bestaat de sectie of vakgroep uit veel docenten, dan is het handiger, het samenvoegen van de Top 7's stapsgewijs te doen, bijvoorbeeld eerst in tweetallen en vervolgens plenair.

stap 3 de Top 7 onderbouw en Top 7 bovenbouw presenteren:

Een docent onderbouw presenteert de Top 7 van de onderbouw aan de bovenbouwcollega's en licht die desgewenst toe. Een docent bovenbouw legt deze Top 7 voor iedereen zichtbaar vast (op een flap, een white board of een laptop met beamer). Daarop presenteert een bovenbouwdocent op dezelfde wijze de Top 7 van de bovenbouw. Een onderbouwdocent noteert de bovenbouw-Top 7 naast die van de onderbouw.

stap 4 reflecteren op doorloop:

Gemengde groepjes van vier sectieleden bespreken met elkaar de volgende vragen:

- *Bij welke onderwerpen uit de Top 7-lijstjes komt de leerstof uit de onderbouw terug in de bovenbouw en is dus sprake van een mogelijk doorlopende leerlijn?*
- *Wat doet de onderbouw precies bij deze leerstofonderdelen?*
Wat moeten de leerlingen doen, kennen en kunnen?
Waar hebben de leerlingen moeite mee?
- *Wat doet de bovenbouw precies bij deze leerstofonderdelen?*
Wat moeten de leerlingen doen, kennen en kunnen?
Waar hebben de leerlingen moeite mee?
- *Welke afspraken kunnen er gemaakt worden over het verbeteren van de doorlopende leerlijn bij deze leerstofonderdelen?*
- *Welke doorlopende leerlijnen worden nog gemist? Hoe daarin te voorzien?*

stap 5 acties afspreken:

Plenair doen de groepjes kort verslag van de antwoorden. Deze worden door een notulist genoteerd, evenals de concrete afspraken over en taakverdeling voor het verbeteren van de aansluiting tussen onder- en bovenbouw.

Leerlingenwerk

Gebruiksaanwijzing

“Leerlingenwerk” sluit aan op “Top 7”, maar kan ook los daarvan gebruikt worden. “Leerlingenwerk” laat onder- en bovenbouwdocenten van hetzelfde vak nauwkeurig kennis nemen van een werkstuk van een leerling uit het tweede, respectievelijk het vierde leerjaar. Door hen te laten bespreken wat er goed en (nog) niet goed aan is, kan een gemeenschappelijk beeld ontstaan van de eisen die in onder- en bovenbouw gesteld worden en van de stappen die een leerling tussen het tweede en het vierde leerjaar voor het vak geacht wordt te zetten. Verschillen de inzichten of is het beeld voor verbetering vatbaar, dan dienen zich in het gesprek daarover vanzelf geschikte actiepunten aan.

Het instrument

“Leerlingenwerk” is een invulschema in zes stappen:

stap 1 afspraken vooraf maken:

In de sectie wordt overlegd en afgesproken wat voor leerlingwerk zal worden bekeken: een proefwerk, een werkstuk, onderzoeksverslag, ontwerp, tekening of maquette. Om goed te kunnen vergelijken is het raadzaam, voor onder- en bovenbouw het zelfde type werkstuk te kiezen, dat bij voorkeur betrekking heeft op overeenkomstige leerstof.

stap 2 leerlingenwerk over en weer presenteren:

Een docent uit de onderbouw en een docent uit de bovenbouw presenteren na elkaar een werkstuk van het afgesproken type. Vaste onderdelen van die presentaties zijn:

1. het werkstuk tonen; zo mogelijk met kopieën van schriftelijke onderdelen voor alle aanwezigen
2. de context waarin het werkstuk gemaakt is verhelderen, bijvoorbeeld door het onderliggende vakprogramma kort te schetsen
3. de opdrachtschrijving en de beoordelingscriteria vermelden
4. het toegekende cijfer en de motivering daarvoor weergeven.

stap 3 individueel het gepresenteerde leerlingenwerk vergelijken:

Na de presentaties vergelijken de docenten individueel de verschillen tussen de werkstukken in onder- en bovenbouw aan de hand van het volgende schema:

	ONDERBOUWERKSTUK	BOVENBOUWERKSTUK
Welke verschillen zijn er in kwaliteit van de werkstukken? Denk aan: • wat valt u in positieve zin op aan beide werkstukken? • wat valt in negatieve zin op aan beide werkstukken? Het kan gaan om: • toepassing van vakkennis • toepassing van vakvaardigheid • creativiteit van de inhoud • verzorging van het eindproduct		
Welke verschillen zijn er in het niveau van de werkstukken in onder- en bovenbouw? Denk aan: • wat kan de leerling in het tweede leerjaar nog niet en in het vierde leerjaar wel? • kloppen de prestaties in beide jaren met uw verwachting?		
Welke verschillen zijn er in de beoordelingseisen in onder- en bovenbouw? Denk aan: • blijkt uit deze werkstukken dat er in het vierde leerjaar hogere eisen worden gesteld dan in het tweede? • welke eisen zijn anders en welke zijn gelijk?		

stap 4 **samen verschillen tussen onderbouw naar bovenbouw vaststellen:**

De designaleerde verschillen worden, desgewenst eerst in kleinere groepen, maar uiteindelijk plenair, uitgewisseld en zo mogelijk gezamenlijk vastgesteld.

stap 5 **verbindende elementen opsporen:**

Uitgaande van de geconstateerde verschillen tussen tweede- en vierdejaars leerlingwerk bezinnen de docenten zich op vragen als:

- Welke stappen moet een leerling zetten in de opleidingstijd tussen de beide werkstukken?
- Welk leerstofaanbod hoort daarbij?

stap 6 **acties afspreken:**

De bevindingen van stap 4 en 5 worden door een notulist genoteerd, evenals wat er tussentijds en afrondend aan acties wordt overeengekomen om de aansluiting tussen onder- en bovenbouw te verbeteren.

Onderbouw en bovenbouw naast elkaar

Gebruiksaanwijzing

“Onderbouw en bovenbouw naast elkaar” richt zich behalve op docenten ook op coördinatoren in onderbouw respectievelijk bovenbouw. Zij vergelijken in een schema rechtstreeks de onderwijsaanpak en -prioriteiten in de onderbouw en in de bovenbouw. Het overzicht en inzicht dat daarmee ontstaat, kan dienen als basis voor afspraken over een betere aansluiting.

“Onderbouw en bovenbouw naast elkaar” is een invulformulier, waarin onderbouwdocenten, bovenbouwdocenten, respectievelijk leidinggevend en of coördinatoren voor onder- en bovenbouw de stand van zaken kunnen weergeven met betrekking tot het leerstofaanbod, het algemene vaardighedenonderwijs en de variatie in werkvormen, respectievelijk - op basis van de door de docenten ingevulde formulieren - de ambities en mogelijkheden voor vakoverschrijdende samenwerking.

Van dit instrument bestaat een versie voor docenten en één voor leidinggevend en of coördinatoren. Desgewenst kunnen beide versies eerst in tweeën worden geknipt, waarna kopieën van de gehalveerde invulformulieren specifiek aan onderbouw- en bovenbouwdocenten, c.q. leidinggevend en of coördinatoren kunnen worden voorgelegd.

Dit instrument kan op uiteenlopende manieren worden toegepast:

- optie 1: Voorafgaand aan een gezamenlijke sessie van onder- en/of bovenbouw vullen alle docenten individueel hun deel van het formulier in. De leidinggevende of coördinator vat de gegevens van zijn bouw samen op zijn versie en presenteert de uitkomsten op de sessie.
Deze terugkoppeling en de reacties daarop van docentenzijde zijn een vruchtbare basis voor gezamenlijk aansluitingsbeleid.
- optie 2: Op een studiemiddag of sectievergadering vullen duo's bestaande uit een onder- en een bovenbouwdocent van hetzelfde vak of leergebied regel voor regel het formulier in en bespreken hun overeenkomsten en verschillen. Vervolgens worden de bevindingen in grotere kring uitgewisseld en plenair besproken op verbetermogelijkheden.
- optie 3: Voor havo en vwo kan een kolom 'jaar 3' ingevoegd worden, tussen de kolommen onderbouw en bovenbouw. Vakdocenten en afdelingsleiders leerjaar 3 h/v vullen deze kolom in, al dan niet direct in samenspraak met onderbouwers en bovenbouwers.

Hoe dan ook: laat de uitwisseling van de ingevulde formulieren resulteren in doelen, afspraken en een taakverdeling met betrekking tot het realiseren van meer aansluiting tussen onder- en bovenbouw, zodat een actief vervolg gegarandeerd is.

ONDERBOUW		BOVENBOUW	
vakkennis en -vaardigheden			vakkennis en -vaardigheden
De vijf vakonderdelen/onderwerpen waar ik de meeste aandacht aan besteed in de onderbouw zijn...			De vijf vakonderdelen/onderwerpen waar ik de meeste aandacht aan besteed in de bovenbouw zijn...
Vakonderdelen/onderwerpen die veel leerlingen moeilijk vinden in de onderbouw zijn...			Vakonderdelen/onderwerpen die veel leerlingen moeilijk vinden in de bovenbouw zijn...
Een vakonderdeel/onderwerp dat veel leerlingen leuk vinden in de onderbouw is...			Een vakonderdeel/onderwerp dat veel leerlingen in de bovenbouw leuk vinden is...
Mijn vak werkt in de onderbouw (wel eens) samen met de volgende andere vakken: ...			Mijn vak werkt in de bovenbouw (wel eens) samen met de volgende andere vakken: ...
Belangrijke basiskennis van mijn vak, die ik leerlingen mee wil geven is: ...			Basiskennis die leerlingen voor mijn vak in de bovenbouw nodig hebben is: ...
algemene vaardigheden*			algemene vaardigheden*
Binnen mijn lessen besteed ik aandacht aan de volgende algemene vaardigheden...			Binnen mijn lessen besteed ik aandacht aan de volgende algemene vaardigheden...
Algemene vaardigheden die leerlingen moeilijk vinden zijn...			Algemene vaardigheden die leerlingen moeilijk vinden zijn...
werkvormen**			werkvormen**
Werkvormen die ik veel toepas binnen mijn lessen zijn...			Werkvormen die ik veel toepas binnen mijn lessen zijn...

opmerkingen: zie volgende pagina.

Opmerkingen bij de docentenversie van “Onderbouw en bovenbouw naast elkaar”:

* Onder algemene vaardigheden kunt u verstaan:

- **planvaardigheden:** doelen stellen; een werkplan voor jezelf of met een groepje maken; (huis)werk op tijd afhebben
- **samenwerkvaardigheden:** groepswerk organiseren; voorzitten; goed luisteren; feedback geven; het werk helpen afronden
- **informatievaardigheden:** efficiënt en effectief zoeken op internet; kwaliteit van informatie beoordelen; schema's en tabellen lezen
- **onderzoeksvaardigheden:** een onderzoeksvraag formuleren; gegevens verzamelen en verwerken; onderzoeksresultaten samenvatten en presenteren
- **diverse vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten,** zoals je concentreren; discipline opbrengen; een probleem helder onder woorden brengen; reflecteren op eigen werk

** Onder werkvormen kunt u verstaan:

- leerlingen klassikaal uitleg en instructie geven
- leerlingen individueel zelfstandig laten werken
- leerlingen grotere taken opgeven en ze zelf het werk laten plannen
- leerlingen zelf laten kiezen uit een aanbod van opdrachten
- leerlingen in groepjes laten werken waarbij ze elkaar mogen helpen
- leerlingen in groepjes gezamenlijk een opdracht laten uitvoeren
- leerlingen individueel herhalingsof verdiepingsstof aanbieden

ONDERBOUW		BOVENBOUW	beleid en organisatie
beleid en organisatie			beleid en organisatie
Wat is de gemeenschappelijke ambitie van de onderbouw?			Wat is de gemeenschappelijke ambitie van de bovenbouw?
Hoe denken we in de onderbouw over samenwerking tussen vakken?			Hoe denken we in de bovenbouw over samenwerking tussen vakken?
algemene vaardigheden*			algemene vaardigheden*
Welke planvaardigheden leren de leerlingen in de onderbouw? Bij welk(e) vak(ken) leren ze die?			Welke planvaardigheden gebruiken de leerlingen in de bovenbouw? Bij welk(e) vak(ken) gebruiken ze die?
Welke samenwerkvaardigheden leren de leerlingen in de onderbouw? Bij welk(e) vak(ken) leren ze die?			Welke samenwerkvaardigheden gebruiken de leerlingen in de bovenbouw? Bij welk(e) vak(ken) gebruiken ze die?
Welke informatievaardigheden leren de leerlingen in de onderbouw? Bij welk(e) vak(ken) leren ze die?			Welke informatievaardigheden gebruiken de leerlingen in de bovenbouw? Bij welk(e) vak(ken) gebruiken ze die?
Welke onderzoekvaardigheden leren de leerlingen in de onderbouw? Bij welk(e) vak(ken) leren ze die?			Welke onderzoekvaardigheden gebruiken de leerlingen in de bovenbouw? Bij welk(e) vak(ken) gebruiken ze die?

opmerkingen: zie volgende pagina.

Opmerkingen bij de leidinggevenden-versie van “Onderbouw en bovenbouw naast elkaar”:

- * Onder algemene vaardigheden kunt u verstaan:
 - **planvaardigheden**: doelen stellen; een werkplan voor jezelf of met een groepje maken; (huis)werk op tijd afhebben
 - **samenwerkvaardigheden**: groepswerk organiseren; voorzitten; goed luisteren; feedback geven; het werk helpen afronden
 - **informatievaardigheden**: efficiënt en effectief zoeken op internet; kwaliteit van informatie beoordelen; schema's en tabellen lezen
 - **onderzoeksvaardigheden**: een onderzoeksvraag formuleren; gegevens verzamelen en verwerken; onderzoeksresultaten samenvatten en presenteren
 - **diverse vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten**, zoals je concentreren; discipline opbrengen; een probleem helder onder woorden brengen; reflecteren op eigen werk

Zes tips voor leidinggevenden

- (1) Breng in kaart wat op uw school de belangrijkste problemen rond de aansluiting onderbouw-bovenbouw zijn en presenteer de uitkomsten aan de betrokken docenten. Een gedeeld beeld van de problematiek is een eerste voorwaarde voor het succesvol werken aan oplossingen.
Een instrument dat u hiervoor kunt gebruiken is de 'nulmetingsenquête Van 3 naar 4' van SLO.
- (2) Wijs binnen elke vaksectie twee leraren aan (een uit onderbouw en een uit bovenbouw) die samen het aanspreekpunt zijn voor activiteiten rond het verbeteren van de aansluiting. Wijs binnen de schoolleiding verantwoordelijken aan voor de aansluiting bij een aantal vakken; zij stellen samen met de 'aanspreekpunten' uit de vaksecties doelen en een actieplan op.
- (3) Stel concrete doelen voor het verbeteren van de aansluiting en spreek af hoe nagegaan wordt of die doelen bereikt zijn. Sectieleiders kunnen bijvoorbeeld de criteria en doelen voor bepaalde vakonderdelen scherp stellen en op een afgesproken moment nagaan hoeveel leerlingen deze doelen halen. Leerlingen kunnen jaarlijks bevraagd worden over hun welbevinden in het eerste half jaar van de bovenbouw en op die enquête moeten ze over twee jaar tevredener scoren.
- (4) Maak een vaardighedenbeleid door schoolbreed af te spreken welke tien algemene vaardigheden de school het belangrijkst vindt en bij welke vakken en in welke leerjaren de leerlingen deze vaardigheden dienen te verwerven.
- (5) Laat onder- en bovenbouwleraren samenwerken aan een projectopdracht voor het laatste onderbouwjaar, die (o.a.) als doel heeft om leerlingen voor te bereiden op de manier van werken en leren in de bovenbouw.
- (6) Bekijk gezamenlijk kerndoelen, eindtermen, toetsen en examenopgaven en probeer een lijn in aan te brengen in de eisen die aan leerlingen worden gesteld.

Lijnen uitzetten

Doel	Leerlijnen en ontwikkelijnen geven in termen van concreet, observeerbaar gedrag aan hoe vaardigheden en houdingsaspecten (persoonlijke kwaliteiten) zich kunnen ontwikkelen van beginner naar expert. Leerlijnen maken daardoor zichtbaar wat een bepaalde vaardigheid inhoudt Leerlijnen richten zich op vaardigheden, ontwikkelijnen zijn gericht op persoonlijke kwaliteiten.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Wat is de ontwikkeling van een bepaalde vaardigheid of attitude? ■ Welk gedrag hoort bij die ontwikkeling?
Soort instrument	Informatie en model.
Beoogde activiteit in de school	Vaardigheden en 'houdingsaspecten' concreet maken, zodat voor leerlingen duidelijk is welk gedrag hoort bij welk stadium van ontwikkeling.
Benodigde tijd	Het bepalen van de leerlijnen (welke vinden we als school belangrijk) en het maken van schooleigen leerlijnen kost overlegtijd. Het is aan te bevelen afspraken te maken over welke vaardigheden en attitudes centraal worden gesteld op school.
Deelnemers en hun functies in de school	Dit instrument is geschikt voor docenten en voor leerlingen.
Bron	APS
Opmerkingen	In dit document vindt u voorbeelden van hoe leer- en ontwikkelijnen kunnen worden vormgegeven. Op de cd-rom treft u hiervan lege modellen.

Lijnen uitzetten

Docentenhandleiding

Leerlijnen zijn gericht op vaardigheden, ontwikkelijnen op attitudes (persoonlijke kwaliteiten). Leer- en ontwikkelijnen maken voor docenten en leerlingen duidelijk welk concreet gedrag hoort bij een vaardigheid of persoonlijke kwaliteit. Naast het aanleren van kennis, vinden we het bijvoorbeeld ook van belang dat leerlingen discipline leren, kunnen plannen, kunnen samenwerken.

Er zijn verschillende redenen om leer- en ontwikkelijnen te gebruiken. Docenten gebruiken dit instrument om met leerlingen in gesprek te gaan over het gedrag dat past bij verschillende stadia van een vaardigheid of een persoonlijke kwaliteit. Dit brengt bewustwording op gang bij leerlingen. Ze realiseren zich wat zij kunnen ontwikkelen om te groeien in een bepaalde vaardigheid.

Het instrument kan ook gebruikt worden bij de observatie van een leerling. Docenten kunnen hun mening over de ontwikkeling van een leerling onderbouwen m.b.v. leer- en ontwikkelijnen. Leerlingen kunnen elkaar m.b.v. dit instrument feedback geven over wat ze zien en ervaren m.b.t. de vaardigheid of persoonlijke kwaliteit van een klasgenoot. Ook kunnen leerlingen hun eigen groei en ontwikkeling concreet maken door deze lijnen te gebruiken.

Een leer- of ontwikkelijn wordt gekenmerkt door een transformatie: 'van ... naar...'. Hierbij wordt beginners- en expertgedrag benoemd. Hieronder volgen enkele voorbeelden.

Voorbeelden

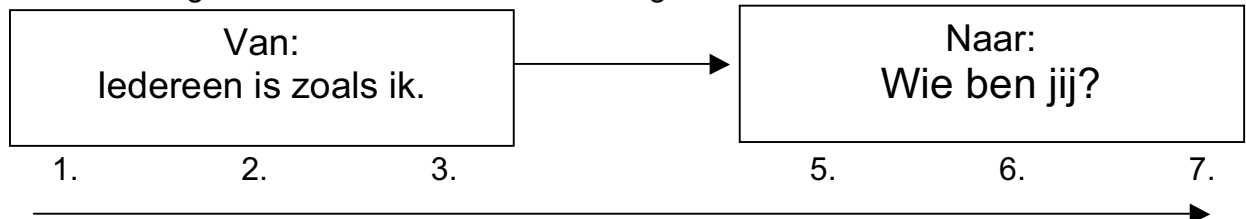
Ontwikkelijnen (attitude)	Leerlijnen (algemene vaardigheden)
Werkhouding	Vorbereiding/ oriëntatie
Brede interesse	Informatie verzamelen uit bestaande bronnen
Kritisch zelfbeeld	Informatie verzamelen / interviewen en enquêteren
Kritische instelling	Informatie verzamelen / experimenteren
Inlevingsvermogen	Informatie verwerken
Creativiteit	Presenteren Mondeling
Flexibiliteit	Presenteren Schriftelijk
Omgaan met de wereld	Presenteren Audiovisueel
	Loopbaanvaardigheden
	ICT- vaardigheden
	Grafische representaties
	Samenwerken

Ontwikkellijn:

Inlevingsvermogen - Je kunnen verplaatsen in een ander.

Denken aan:

- zich kunnen inleven in anderen
- meeleven met anderen
- Respect hebben en tonen
- rekening houden met andere ideeën en gewoontes.



Beginner

Je hoort en ziet:

Je doet wat jij wilt

Je wilt de ander niet leren kennen.

Je denkt alleen aan jezelf.

Ik ken jou niet!

Expert

Je hoort en ziet:

Onbekend maakt onbemind.

Je overlegt voordat je iets doet.

Je kunt emoties van anderen inschatten.

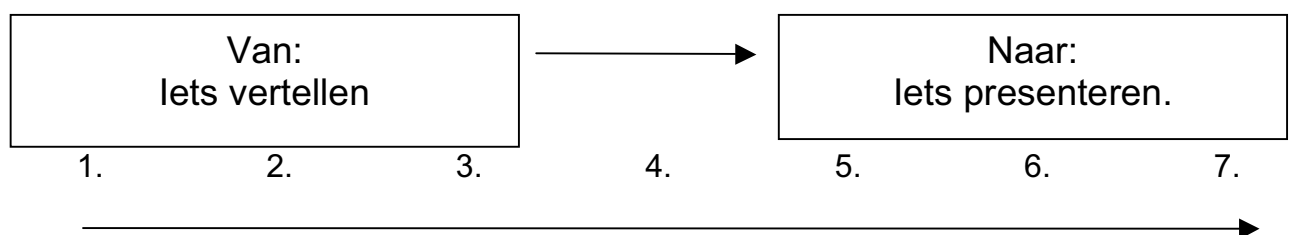
Je houdt rekening met anderen.

Leerlijn:

Presenteren - Het overbrengen van een boodschap.

Denken aan:

- Wat wil ik overbrengen?
- Hoe wil ik iets overbrengen?
- Houding.
- iets op verschillende manieren overbrengen.
- iets met verschillende hulpmiddelen overbrengen.



Beginner

Je hoort en ziet:

Leest iets voor

Stelt weinig vragen

Is erg gespannen

Eenrichtingsverkeer

Expert

Je hoort en ziet:

Voert iets op

Stelt gerichte vragen

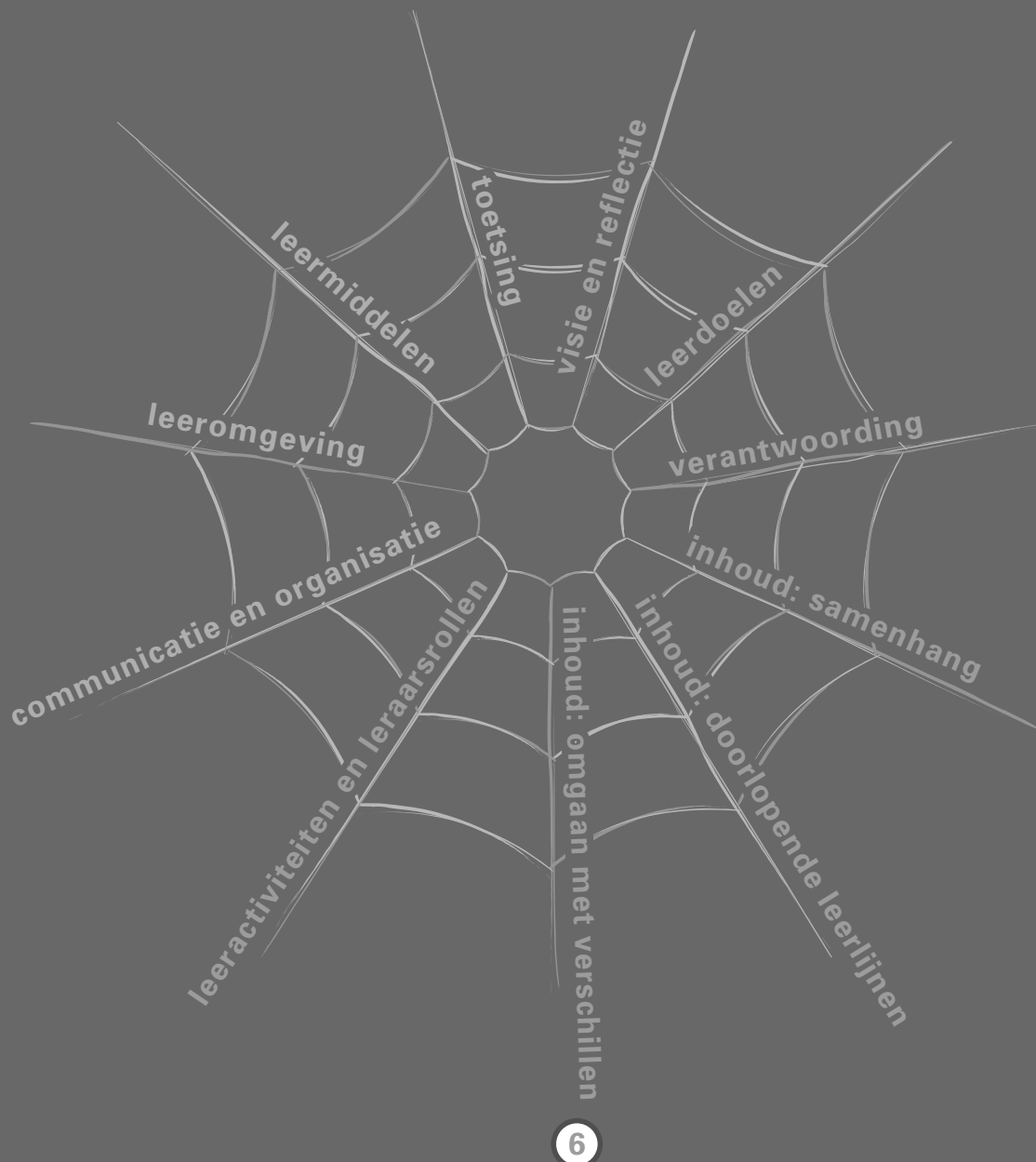
Staat relaxed voor een groep

Publiek mag meedoen

Past zich aan aan publiek

Cluster B Leerproces

Inhoud: omgaan met verschillen



Circuitmodel

Doel	Leerlingen de kans geven op een eigen manier de leerdoelen te bereiken, door keuzes te maken in manier van werken en in eigen tempo te werken.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Hoe kan de docent rekening houden met verschillen in leerstijl, tempo en interesse? ■ Hoe organiseer je het werken in een circuit?
Soort instrument	Voorbeelden en stappenplan
Beoogde activiteit in de school	Leerlingen kunnen op verschillende manieren dezelfde leerdoelen bereiken
Benodigde tijd	Het ontwikkelen van een circuit kost enkele uren voorbereidingstijd
Deelnemers en hun functies in de school	Geschikt voor docenten
Bron	APS
Opmerkingen	Het ontwikkelen van een circuit kost docenten eenmalig voorbereidingstijd. Het samenwerken van docenten hierin kan stimulerend werken.

Circuitmodel

Wat is leren in circuit?

Het circuitmodel is een didactisch werkmodel voor de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van het onderwijs. Er wordt rekening gehouden met individuele verschillen en capaciteiten van leerlingen. Het model maakt gebruik van klassikale instructie, individuele verwerking en verschillende vormen van samenwerking. Tijdens een circuitles wordt er in verschillende 'hoeken' aan opdrachten gewerkt. De opdrachten in een hoek verschillen in soort en moeilijkheidsgraad.

De werkvorm is motiverend voor leerlingen, omdat er een beroep gedaan wordt op hun autonomie. De leerling heeft invloed op zijn eigen leren. Veel leerlingen leren meer en diepgaander als ze gemotiveerd met hun werk bezig zijn.

Kenmerken van het circuitmodel

Leerlingen werken en leren zelfstandig

- De leerlingen werken in verschillende 'hoeken' van een lokaal aan verschillende opdrachten.
- De leerlingen kiezen zelf in welke hoeken en aan welke opdrachten ze willen werken.
- Ze werken daarbij volgens een planning, die ze aan het begin van de lessenreeks hebben opgesteld.
- De leerlingen werken meerdere lessen aan de circuitopdrachten.
- De doelen van de lessen staan vast, maar de manieren waarop de leerlingen die doelen kunnen bereiken verschillen. Daarmee volgen de leerlingen dus individueel een eigen traject.
- De les begint met klassikale instructie. Vervolgens gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk in verschillende hoeken.

Rekening houden met verschillen

De opdrachten verschillen in interesse, tempo en leerstijl:

- verschil in interesse: leerlingen kiezen zelf welke opdrachten ze gaan doen
- verschil in tempo: als de leerling een opdracht heeft afgerond, begint hij aan een nieuwe opdracht
- verschil in leerstijl of intelligentie: leerlingen kunnen kiezen uit verschillende soorten opdrachten: kijkopdrachten, luisteropdrachten, leesopdrachten, creatieve opdrachten, internetopdrachten enz.
- verschil in niveau: de opdrachten hebben een verschillende moeilijkheidsgraad.

Samenwerkend leren

- De leerlingen werken bij een aantal opdrachten samen met klasgenoten.
- De opdrachten zijn zo geformuleerd dat de leerlingen elkaar nodig hebben bij het goed afronden van de opdrachten.
- De leerlingen verzorgen (vaak) een groepspresentatie, waarin ieders aandeel van belang is.

Verloop van een circuitles

- plenaire start door de docent; instructie
- kiezen van een hoek; er mogen maximaal 4 leerlingen in een hoek werken (het materiaal zit in dozen of mappen)
- zelfstandig werken in de hoeken; docent begeleidt
- afronding; aan het einde van de les kan de docent vragen of er algemene zaken betreffende de opdrachten of de werkwijze besproken moeten worden. Hij kan daar of in deze les of in de volgende les aandacht aan besteden. Ook kan de docent zelf iets aan de orde stellen, wat hij tijdens de les heeft geobserveerd en waarvan hij vindt dat daar klassikaal aandacht aan besteed moet worden.

Voorbeelden van circuits

Circuit Engels

Onderwerp: Vaardigheden bij een taal
Doelgroep: Klas 2
Aantal lessen: Vier blokken

De lessenserie begint met een klassikale introductie van het hoofdstuk en met een inleiding over het werken in circuits. Daarna ontvangen de leerlingen een stofoverzicht van het totaal aan opdrachten en gaan een planning maken.

Vervolgens werken ze 4 (blok)uren van 90 minuten in verschillende hoeken aan opdrachten uit het werkboek en het studentsbook. Elke hoek vertegenwoordigt een vaardigheid. Binnen elke hoek kan op twee niveaus gewerkt worden. Niet elke leerling hoeft alle hoeken gedaan te hebben. Van het totaal aan vaardigheidshoeken mag per leerling één hoek worden overgeslagen.

Aan het eind van elk blokuren vullen leerlingen een evaluatieformulier in. Na vier weken hebben de leerlingen op een zelfstandige manier het hoofdstuk doorgewerkt.

Elk blokuren wordt klassikaal gestart en de docent kan eventueel ruimte inplannen voor overhoringen, luistertoetsje, dictee, etc.

Er zijn verschillende soorten opdrachten, zoals spreekopdrachten, luisteropdrachten, schrijfopdrachten, leesopdrachten, individuele opdrachten, samenwerkingsopdrachten, spelenderwijs leren.

Circuit biologie

Onderwerp: Stevigheid en beweging bij dieren
Doelgroep: 2 havo en vwo
Aantal lessen: 10 lessen van 50'
Doelen: (vakinhoudelijk, beknopt): functies en onderdelen skelet mens
onderdelen en werking spieren, gewrichten

De lessen zijn opgebouwd in 4 blokken. Het aantal vrijheidsgraden voor leerlingen worden per blok groter:

Blok I 3 onderwerpen

Alle onderwerpen (botten, spieren en gewrichten) zijn verplicht. Er zijn per onderwerp verschillende soorten opdrachten (bijv. kijkopdrachten, tekenopdrachten, onderzoeksopdrachten). Leerlingen maken zelf een keuze uit de verschillende soorten opdrachten.

Blok II Verdiepingsonderwerpen

Leerlingen hebben keuze in onderwerpen. De onderwerpen zijn een verdieping van de onderwerpen uit blok I. Sommigen geven bijv. een beeld van een beroep, anderen gaan over ontdekkingen op dit gebied. Binnen het verdiepingsonderwerp zijn er wel verschillende soorten opdrachten, maar er is geen keuze in. De leerling maakt ze allemaal. Door middel van een overzicht kunnen leerlingen dus kiezen op onderwerp of kunnen ze een onderwerp zoeken bij de type opdrachten die ze leuk vinden.

Blok III Diagnostische toetsen

Leerlingen hebben keuze uit een toets met meerkeuzevragen of een toets met open vragen.

Blok IV De dierententoonstelling

De hele klas maakt een tentoonstelling over de stevigheid en beweging bij een aantal dieren. Elk groepje onderzoekt een diersoort en presenteert deze d.m.v. een poster met mondelinge toelichting op de tentoonstelling.

De lessenserie wordt afgerond met een schriftelijke toets.

Voor elk blok zit het benodigde materiaal in (2 identieke) multomappen.

Het bevat een instructieblad in stappen per opdracht en de daarbij benodigde materialen: werkblad, antwoordenblad.

Stappenplan voor de ontwikkeling van een circuit

Orientatiefase

Stap 1 Oriëntatie

Beantwoord vragen als: Voor welk vakonderdeel maak ik een circuit?

- Voor welk leerjaar?
- Hoeveel lessen?
- Met welke collega kan ik samenwerken?

Ontwikkelfase

Stap 2 Doelen

Welke doelen moet de leerling aan het eind van de circuitlessen bereikt hebben? (Maak onderscheid tussen kennisdoelen en vaardigheidsdoelen)

Stap 3 Hoeken

Welke mogelijke soorten hoeken kunnen we bedenken voor dit circuit? Bedenk in eerste instantie zoveel mogelijk hoeken. In tweede instantie reguleren.

Aantal hoeken: minimaal 1 hoek meer dan het aantal leerlingen van de klas gedeeld door 4.

Criteria: rekening houden met verschil in tempo, niveau, interesse en leerstijl (bijv. doen, denken, zien, beleven, luisteren)

Stap 4 Materiaal

Welk materiaal is bruikbaar voor de voor de verschillende hoeken? Kunnen we gemakkelijk aan materiaal komen?

Stap 5 Opdrachten

Ontwikkelen van opdrachten voor de verschillende hoeken.

Reflectie

Stap 6 Bespreken en beoordelen van de hoeken en de opdrachten

Met collega's en/of leerlingen de opzet tot nu toe bespreken, zodat er bijgesteld en verder ontwikkeld kan worden.

Vervolg ontwikkeling

Stap 7 Schrijven van een studiewijzer/instructie voor de leerlingen

De leerlingen werken zelfstandig aan de circuitopdrachten. Daarom moeten zij via een geschreven instructie op de hoogte zijn van:

- Waarom moet ik dit leren?
- Wat moet ik leren?
- Hoe moet ik dit leren?
- Hoeveel tijd krijg ik ervoor?
- Waar/bij wie kan ik hulp krijgen?
- Hoe wordt er getoetst?

Stap 8 Definitieve versie van hoeken, opdrachten en studiewijzer maken.

Materiaal in orde maken.

Uitvoeringsfase

Stap 9 Circuitlessen geven.

Tip: maak aantekeningen tijdens de lessenserie, zodat u een overzicht krijgt van wat goed gaat en wat een volgende keer beter kan.

Evaluatie en reflectie

Stap 10 Circuitlessen evalueren met collega's en leerlingen, vervolgspraken maken.

Meervoudige Intelligenties

Doel	Zicht geven op de diverse intelligenties van leerlingen en van de gebruiker zelf, en doen van suggesties voor gevarieerd onderwijs, dat meer intelligenties aanspreekt.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	De intelligentietest: ■ Hoe ziet mijn persoonlijke intelligentieprofiel eruit? Wat zijn mijn sterke en zwakke intelligenties? De intelligentiewijzer: ■ Waaraan kan ik de verschillende intelligenties bij mijn leerlingen herkennen? ■ Hoe kan ik recht doen aan die verschillende intelligenties? ■ Hoe kan ik mijn leerlingen leren omgaan met hun sterke en zwakke intelligenties?
Soort instrument	Test en handreiking
Beoogde activiteit in de school	De intelligentietest: ■ Individuele docenten, onderwijsteams en zo mogelijk ook leerlingen via een test de eigen voorkeursintelligentie laten ontdekken. De intelligentiewijzer: ■ Als docent of als onderwijsteam alert worden op de verschillende intelligenties die leerlingen bij hun leren inzetten ■ De eigen onderwijspraktijk screenen op de omgang met de verscheidenheid aan intelligenties ■ Het eigen onderwijs en het leren van de leerlingen beter laten aansluiten bij de diverse intelligenties
Benodigde tijd	De intelligentietest: 15 à 30 minuten; het is overigens zinvol om het testresultaat na te bespreken, zeker als deze door een leerling wordt uitgevoerd. Maar ook als je je als docent ermee test, doe je er goed aan de opbrengsten met een collega door te nemen, vooral als die anders uitpakken dan je had gedacht. De intelligentiewijzer: ■ toegepast als observatie-instrument in de klas: één à drie lessen, afhankelijk van het aantal leerlingen; ■ toegepast als toetssteen voor de eigen onderwijspraktijk in een onderwijsteam: anderhalf uur.
Deelnemers en hun functies in de school	Zowel de individuele docent als een onderwijsteam kunnen de intelligentietest en de intelligentiewijzer gebruiken om effectiever om te gaan met verschillen in intelligentie.
Bron	APS, CPS, KPC Groep, SLO
Opmerkingen	De intelligentietest is gebaseerd op de Multiple Intelligences van Spencer Kagan, de intelligentiewijzer op de acht intelligenties van Howard Gardner.

Meervoudige Intelligenties

Twee praktische instrumenten voor onderwijs op maat

Gebruiksaanwijzing

Meer wegen leiden naar Rome, verschillende - minstens zeven - intelligenties brengen leerlingen tot kennis en inzicht. Vanaf zeer jonge leeftijd verschillen leerlingen al in de manier waarop zij leren. Als docent moet je daar oog voor hebben. Trouwens, óók voor je eigen sterke en zwakke intelligenties, om je onderwijs goed te laten matchen met de leervermogens van je leerlingen.

Overigens kunnen mensen hun intelligenties ontwikkelen. Uit zichzelf zetten ze er al twee of drie in, maar schud als docent die andere intelligenties eens wakker! Want er is zelden maar één intelligentie nodig om leerstof de baas te worden of om een probleem op te lossen. Met een groter arsenaal aan intelligenties kunnen leerlingen complexere materie aan.

Genoeg redenen dus om je te verdiepen in de meervoudige intelligentie die mensen eigen is. De onderstaande instrumenten - een *intelligentietest* en een *intelligentiewijzer* - helpen daarbij. Ze lenen zich voor individueel én team-gebruik:

	individueel gebruik	teamgebruik
de intelligentietest	- om eigen sterke en zwakke intelligenties te achterhalen en vervolgens na te gaan in hoeverre het eigen intelligentieprofiel de eigen onderwijspraktijk [al te zeer] beïnvloedt - om leerlingen hun sterke en zwakke intelligenties te laten ontdekken en de eigen onderwijspraktijk daar mee op af stemmen	als gangmaker voor het gezamenlijk gesprek over meervoudige intelligentie, bijvoorbeeld: - de teamleden vullen de test voor zichzelf in; - wisselen in duo's en/of plenair hun bevindingen uit; - gaan gezamenlijk na welke intelligenties binnen het team sterk, c.q. zwak aanwezig zijn en welke consequenties zij daaraan willen verbinden voor het onderwijs waar het team voor staat.
de intelligentiewijzer	- om op basis van het gedrag dat leerlingen vertonen, oog te krijgen voor hun diverse intelligenties - om, gebruikmakend van de tips van de intelligentiewijzer, meer variatie aan te brengen in de eigen onderwijspraktijk, zodat op meer intelligenties een beroep wordt gedaan	als toetssteen voor een meer gezamenlijk omgaan met meervoudige intelligentie, bijvoorbeeld: - de teamleden vinken de items van de intelligentiewijzer voor zichzelf af aan de hand van de vragen: "Wat herken ik?" en "Wat breng ik al in praktijk?" - wisselen in duo's en/of plenair hun bevindingen uit - gaan gezamenlijk na of het team voldoende voelhorens heeft voor de verscheidenheid aan intelligenties, of die verscheidenheid naar behoren wordt bediend in het onderwijs dat het team verzorgt, c.q. wat er in dit opzicht voor verbetering vatbaar is.

De intelligentietest gaat terug op Spencer Kagan. Cooperative Learning. San Clemente 1985 en S. Kagan & M. Kagan, M. Multiple Intelligences. San Clemente 1998. De intelligentiewijzer op de acht intelligenties van Howard Gardner. Frames of Mind. The theory of multiple intelligences. New York 1983.

De intelligentietest

Kruis in de onderstaande matrix aan wat je voor jou van toepassing vindt. Je mag per item meer keuzes maken.

Tel vervolgens per kolom het aantal kruisjes op. De kolommen met de hoogste scores zijn je sterkste intelligenties. Klopt dat?

intelligentie: item:	INTER- PERSOONLIJK	INTRA- PERSOONLIJK	LICHAMELIJK- MOTORISCH	LOGISCH- MATHEMATISCH	MUZIKAAL- RITMISCH	VERBAAL- LINGUISTISCH	VISUEEL- RUIMTELIJK
Als je feiten of woordjes moet onthouden dan...	☐ ... vraag je iemand om je te overhoren.	☐ ... probeer je je met je ogen dicht daarin in te leven.	☐ ... schrijf je ze een paar keer over.	☐ ... zet je ze eerst in een voor jou logische volgorde.	☐ ... maak je er rijmpjes of liedjes van.	☐ ... maak je er in jezelf een verhaal van.	☐ ... maak je er tekeningen van of stel je ze voor in je hoofd.
Bij een ruzie...	☐ ... vraag je vrienden of een volwassene om hulp.	☐ ... loop je weg om te kalmeren.	☐ ... sla je erop of maak je dreigende gebaren.	☐ ... bedenk je eerst een strategie om te winnen.	☐ ... schreeuw, praat, stomp, gebaar of beweeg je ritmisch.	☐ ... win je het vaak met woorden (bijvoorbeeld door sarcasme).	☐ ... houd je afstand of stel je in je hoofd een oplossing voor.
Als je iets in elkaar moet zetten en het lukt niet dan...	☐ ... zoek je iemand die er verstand van heeft.	☐ ... vraag je je af of verder proberen de moeite waard is.	☐ ... speel je net zo lang met de onderdelen tot ze passen.	☐ ... onderzoek je de onderdelen om uit te vinden hoe het werkt.	☐ ... trommel je op tafel al nadenkend over wat je kunt doen.	☐ ... lees je (nog een keer) de handleiding.	☐ ... bekijk je een tekening van hoe het werkt.
Bij de verdeling van groepswork wil jij het liefst...	☐ ... ervoor zorgen dat je groepje goed samenwerkt.	☐ ... controleren of de resultaten goed genoeg zijn.	☐ ... zorgen voor de benodigde materialen.	☐ ... berekeningen uitvoeren of tabellen maken.	☐ ... een lied of rap maken voor de presentatie.	☐ ... teksten bedenken en schrijven.	☐ ... de grafieken tekenen of de illustraties verzorgen
Bij de werkverdeling voor het schoolfeest kies jij voor..	☐ ... met anderen een toneelstuk bedenken en spelen.	☐ ... een persoonlijke mening over het feest schrijven.	☐ ... het schoolcafé helpen bouwen en bemannen.	☐ ... de kosten en de prijs van de kaartjes uitrekenen.	☐ ... met een zelfgeschreven lied optreden.	☐ ... een feestverslag voor de schoolkrant schrijven.	☐ ... affiches ontwerpen en maken.
Je houdt van spelletjes waarbij...	☐ ... je in koppels kunt spelen en mag overleggen.	☐ ... je iets over jezelf kunt leren.	☐ ... je, net als bij schaken, stukken kunt zetten of dingen kunt maken.	☐ ... je logisch moet denken (zoals bij cluedo of stratego).	☐ ... er ritme en tempo in het spel zit.	☐ ... je iets met woorden moet doen (zoals bij scrabble of stapelwoord).	☐ ... je iets met plaatjes moet doen of plaatjes moet tekenen (zoals bij pictionary).
Als cadeautje wil je graag...	☐ ... een verrassings- partijtje met je vrienden.	☐ ... een dagboek.	☐ ... iets voor je sportuitrusting.	☐ ... een schaakspel of een ander denkspel.	☐ ... kaartjes voor een muziekoptreden of musical.	☐ ... een boek.	☐ ... een grote legpuzzel.
In je vrije tijd houd je ervan om...	☐ ... met vrienden om te gaan en anderen te helpen.	☐ ... alleen te zijn om te denken of te dromen.	☐ ... te sporten of iets met je handen te maken.	☐ ... problemen op te lossen (bijvoorbeeld breinkrakers).	☐ ... te zingen, muziek te maken of ernaar te luisteren.	☐ ... te lezen of te schrijven.	☐ ... te tekenen of te schilderen.
SCORE: noteer het aantal kruisjes per kolom.							

Verder met de onderbouw

De intelligentiewijzer

De kolom INTELLIGENTIES HERKENNEN... is een observatie-instrument, dat de verschillende intelligenties koppelt aan waarneembaar, kenmerkend, gedrag. De kolom ...EN ERMEE OMGAAN geeft tips voor [leer]activiteiten op school en thuis waarmee leerlingen zwakke intelligenties kunnen versterken en sterke intelligenties leren inzetten om zwakke te compenseren óf te ontwikkelen. Check hiermee je eigen onderwijspraktijk. Wat deugt al? Wat kan wellicht sterker of beter?

INTELLIGENTIES HERKENNEN...		...EN ERMEE OMGAAN
type intelligentie:	een leerling met dit type intelligentie...	wat deze intelligentie op school activeert:
interpersoonlijk	☐ gaat makkelijk met anderen om; is 'streetsmart' ☐ neemt initiatief in de klas ☐ heeft goed contact met de leerkrachten ☐ anderen zoeken zijn/haar gezelschap ☐ kan goed meeleven met anderen ☐ heeft van nature leidende/bemiddelende rol in de groep ☐ doet buiten school aan sociale activiteit of teamsport ☐ veel aandacht voor onderdelen van vakken die over mensen gaan ☐ wil later een sociaal beroep uitoefenen	geschikte huiswerk tips voor thuis: maakwerk: ☐ Maak (vervelend) huiswerk samen. leerwerk: ☐ Leer samen met een klasgenoot ☐ Bedenk, eerst elk voor jezelf, proefwerkvragen en stel die aan elkaar. ☐ Leg moeilijke dingen aan elkaar uit. Eerst elk voor jezelf en dan uitwisselen wat je ervan begrepen hebt. ☐ Laat huiswerk door iemand overhoren. ☐ Leg je ouders, aan tafel, de onderdelen uit die je begrepen hebt (en vraag hen de onderdelen die je nog niet helemaal door hebt) woordjes of begrippen leren: ☐ Help elkaar met het bedenken van ezelsbruggetjes voor woorden die je niet zo makkelijk kunt onthouden. ☐ Maak spelletjes van de dingen die je moet leren en speel die samen. Bijvoorbeeld 'memory' met woordjes en 'triviant' of een quiz voor onderdelen die je moet begrijpen.

intrapersoonlijk	☐ toont sterk gevoel van onafhankelijkheid of een sterke wil ☐ heeft een realistische kijk op eigen sterke en zwakte eigenschappen ☐ kan goed zelfstandig werken of studeren ☐ droomt snel weg tijdens de les ☐ kan goed praten over het eigen gevoel ☐ kan goed naar anderen luisteren ☐ is in de vrije tijd zelfstandig met iets bezig ☐ stelt hoge eisen aan zichzelf ☐ wil later schrijver of kunstenaar worden of een vergelijkbaar beroep	☐ persoonlijk lesgeven, met leerlingen ingaan op vragen als "Wat heeft dit allemaal met mij te maken?" ☐ momenten inlassen waarbij leerlingen hun gevoel kunnen aanspreken; een beroep doen op het 'emotionele brein' van leerlingen met leercontexten waarin kan worden gelachen of waar ruimte is voor irritatie ☐ <i>één-minuut-reflectie</i> toepassen: korte momenten nadenken waarin de leerling even stil moet zijn en kan nadenken over het voorafgaande [een uitleg, projectwerk of discussie] ☐ leerlingen keuzes voor hun eigen leren en werken bieden en daarvoor tijd inruimen ☐ leerlingen gelegenheid bieden om korte of lange termijndoelstellingen te stellen en te bespreken. Lange termijndoelstellingen kunnen betrekking hebben op de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs, maar ook op een vervolgopleiding of de gehele levensloop.	maakwerk: ☐ Zorg dat je rustig kunt werken als je moeilijk huiswerk moet maken. ☐ Je kunt huiswerk natuurlijk samen maken, maar probeer moeilijke dingen eerst zelf, zonder dat je het aan anderen vraagt. leerwerk: ☐ Gun jezelf de tijd om de leerstof echt te begrijpen en laat je vooral niet afleiden door klasgenoten die zeggen het allang te snappen. ☐ Vraag je regelmatig af: "Doe ik dit wel op de meest handige manier? Zijn er betere of snellere manieren?" woordjes of begrippen leren: ☐ Zet woordjes die je moet leren in een persoonlijke voorkeur en leer ze daarna. Het geeft niet wat voor voorkeur als hij maar van jou is. ☐ Probeer je voor te stellen dat jijzelf meespeelt in datgene wat je leren moet. Wat betekenen de woorden in jouw eigen leven?
lichamelijk-motorisch	☐ beweegt makkelijk ☐ is erg beweeglijk tijdens de les [zit te wippen, draait kranen open] ☐ doet graag iets in de les, zoals practica of rollenspel ☐ is goed in fijne motoriek, is handig met computerspelletjes en heeft een goede oog-hand-coördinatie ☐ praat 'met handen en voeten' ☐ kan goed anderen nadoen [met mimiek] ☐ doet in vrije tijd aan sport dans of toneel ☐ haalt hoge cijfers bij LO en dramatische expressie ☐ wil later een lichamelijk-motorisch beroep [op het gebied van sport, toneel, of fysiotherapie]	☐ het lichaam en lichaamstaal als [ondersteunend] expressiemiddel inschakelen, bijvoorbeeld, bij taalonderwijs, woorden zonder te spreken uitbeelden ☐ een tekst, probleem of verhaal uitbeelden, bijvoorbeeld in een pantomime ☐ een lijfelijke uitbeelding bedenken voor een begrip als <i>celdeling</i> , <i>erosie</i> , <i>revolutie</i> , <i>vraag en aanbod</i> of <i>biodiversiteit</i> , deze uitvoeren en toelichten ☐ <i>leren met de handen</i> , bijvoorbeeld door proeven te doen, experimenten uit te voeren, of door een begrip in een collage of met klei, hout of ander materiaal aanschouwelijk vorm te geven ☐ het lichaam als maat of oriëntatiepunt gebruiken, bijvoorbeeld: tellen op je vingers; dingen afmeten aan je duim, voet, handbreedte of onderarm; je lichaam als kaart gebruiken om de ene plaats op aarde ten opzichte van de andere aan te geven: "Als het hoofd de Verenigde Staten voorstelt, waar ligt dan Florida?"	maakwerk: ☐ Zorg dat je niet lang achter elkaar al je huiswerk maakt, maar doe andere dingen tussendoor. Zorg vooral dat je tussendoor even beweegt. leerwerk: ☐ Leer niet alleen dingen uit je hoofd, maar maak uittreksels, schema's en dergelijke. ☐ Zet dingen die je moet leren op kaartjes en orden die. ☐ Op het ene kaartje bijvoorbeeld de oorzaak van iets, op het andere kaartje het gevolg. ☐ Maak een model van iets dat je moet leren en begrijpen. Bijvoorbeeld een stroomkring (natuurkunde) met lucifers, een bloedvatstelsel (biologie) van rietjes, een kubus met doorsnede (wiskunde) met rietjes of klei. woordjes of begrippen leren: ☐ Schrijf woordjes die je moet leren op. ☐ Schrijf voor alle woorden of begrippen die je moet leren, het woord of begrip op een kaartje en de vertaling of uitleg op een ander kaartje en speel vervolgens 'memory'. ☐ Bedenk een gebaar voor elk woordje dat je moet leren. ☐ Als je woorden moet leren voor dingen die in je omgeving voorkomen, raak die dan even aan. Dat kunnen ook lichaamsdelen of kledingstukken zijn bijvoorbeeld. ☐ Leer woordjes en begrippen terwijl je in je kamer heen en weer loopt.

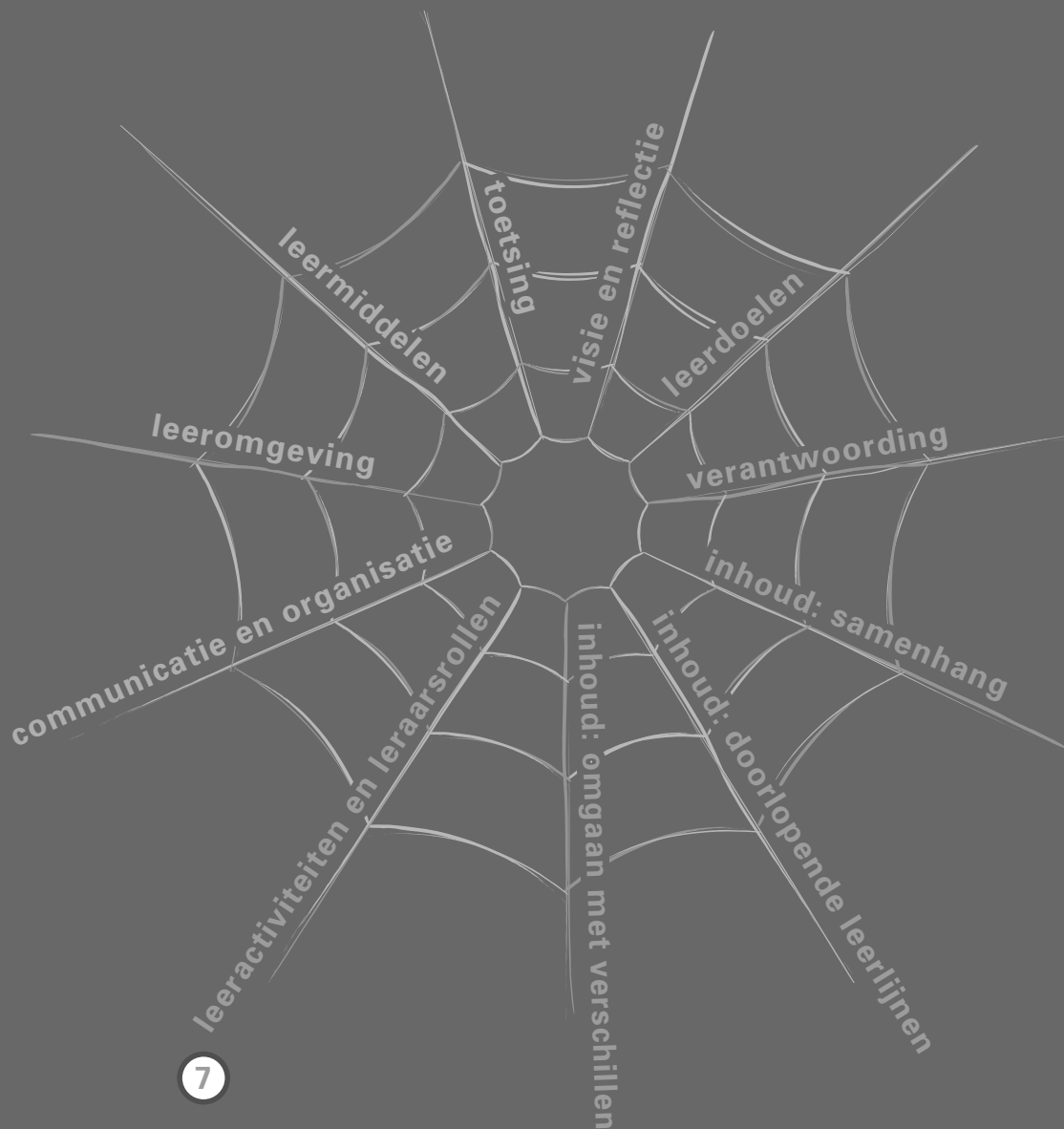
logisch-mathematisch	☐ is sterk in rekenen en puzzelen ☐ heeft kritische instelling; wil precies weten hoe het zit ☐ kan goed omgaan met computers ☐ kan goed logisch denken ☐ geeft anderen uitleg bij exacte vakken ☐ is zuinig met woorden ☐ speelt schaak of een ander strategiespel [computer] ☐ krijgt goede cijfers voor exacte vakken ☐ wil later een exact beroep	☐ berekeningen uitvoeren - en niet alleen bij Wiskunde data [cijfers, woorden, gegevens, begrippen] ordenen [classificeren en categoriseren] in een overzicht, schema of mindmap ☐ een onderwijsleergesprek voeren, met het doel leerlingen te helpen bij hun eigen denkproces, hun meningen te laten aanscherpen en te onderbouwen met feiten	maakwerk: ☐ Doe niet al het maakwerk eerst. Wissel af. leerwerk: ☐ Leer dingen niet zomaar uit je hoofd, maar probeer te begrijpen waarom dingen zijn zoals ze zijn. ☐ Wanneer je grammatica leert, probeer de regels dan te begrijpen, maar maak geen punt van 'uitzonderingen op de regel'. Leer die gewoon uit je hoofd. ☐ Probeer de hoofdzaken van wat je moet leren in een schema samen te vatten.
muzikaal-ritmisch	☐ heeft mooie stem praat melodieuze ☐ kan goed zingen, heeft goed ritmegevoel, danst goed ☐ zit tijdens het werken vaak ritmes te tikken of te neurien ☐ speelt een instrument ☐ is gevoelig voor storend geluid ☐ maakt muziek samen met anderen ☐ besteedt z'n vrije tijd aan muziek of dans ☐ doet mee aan buitenlesactiviteiten als muziekuitvoeringen of musicals ☐ wil later een beroep in deze richting	☐ gebruik maken van ritmes, liedjes en raps om informatie te presenteren ☐ muziekteksten [liedjes of raps] gebruiken om een onderwerp te introduceren of indringender te maken ☐ [achtergrond]muziek benutten om beter te kunnen denken ☐ muzikale ritmes of melodieën gebruiken als expressiemiddel om [abstracte] begrippen, verhalen of ideeën weer te geven	leerwerk: ☐ Stel je de geluiden voor van de dingen die je moet onthouden of begrijpen. ☐ Sommige onderdelen kun je gaan begrijpen door er 'muziek' van te maken. Noten zijn eigenlijk een soort getallen (hele, halve, kwartnoten enz.) Rekenen kan dus op muziek. ☐ Ook mogelijk is om toonhoogtes te gebruiken. Zo kun je schreikundige formules en reacties spelen (op je keyboard bijvoorbeeld) of zingen als je elk element een bepaalde toon geeft. woordjes of begrippen leren: ☐ Probeer moeilijke rijtjes die je bij talen moet leren eens in een 'rap' te oefenen. ☐ Zeg woordjes hardop, wanneer je die moet leren. ☐ Zorg voor een achtergrondmuziekje als je woordjes of begrippen moet leren. Niet al te snelle muziek en ook geen nummers die uithouden om mee te zingen! ☐ Beweeg ritmisch (met of zonder muziek) als je dingen uit je hoofd leert. ☐ Dingen die je uit je hoofd moet leren kun je ritmisch opdreunen, dan blijven ze hangen.

natuurgericht	☐ toont meer dan normale interesse in de natuur ☐ heeft het geduld om goed te observeren ☐ is goed in staat om kenmerkende verschillen waar te nemen ☐ is goed in staat om te ordenen en te kwalificeren ☐ heeft belangstelling en talent voor koken ☐ is goed in het verzorgen van dieren, heeft inlevingsvermogen ☐ heeft sterke motivatie bij een vak als biologie ☐ is in z'n vrije tijd actief in een natuurorganisatie; verzamelt planten of insecten ☐ heeft belangstelling voor een beroep dat met planten of dieren verband heeft; interessegebieden: natuur, biologie, land- en tuinbouw, koken, farmacie	☐ wandelen in de natuur of omgeving om inspiratie op te doen of een onderwerp aanschouwelijk te beleven. Dat onderwerp hoeft niet per se biologisch te zijn, maar kan ook te maken hebben met aardrijkskunde, geschiedenis, ja zelfs met wiskunde of taal ☐ uit het raam kijken als start, intermezzo of afsluiting van een les om leerstof met de waarneembare buitenwereld te verbinden ☐ de natuur binnen halen, bijvoorbeeld in de vorm van een aquarium of planten op de vensterbank, en deze benutten voor experimenten of beschouwingen om leerstof meer te laten aanspreken ☐ aandacht besteden aan de ecologische kanten van een onderwerp, ingaan op vragen als "Wat betekende/betekent dit voor het milieu?" of "Wat werd/wordt de natuur daar beter van?"	maakwerk: leerwerk: ☐ Probeer leerstof die je moet begrijpen, te vergelijken of in verband te brengen met wat in de natuur voorkomt. Bijvoorbeeld: golven bij natuurkunde – golven van de zee, stroom bij natuurkunde – de stroom van een rivier, vormen bij wiskunde – vormen in de natuur, doorsnede bij wiskunde – doorsnede bij biologie, enzovoort) woordjes of begrippen leren: ☐ Maak categorieën van woordjes of begrippen die je moet onthouden. ☐ Ga buiten lopen als je iets uit je hoofd moet leren.
verbaal-linguïstisch	☐ schrijft beter dan leeftijdgenoten ☐ kan goed vertellen, bijvoorbeeld bij spreekbeurten ☐ luistert aandachtig tijdens uitleg ☐ heeft ruime woordenschat voor deze leeftijd ☐ kan anderen verbaal corrigeren of overtuigen ☐ staat bekend om scherpe tong ☐ leest graag boeken, thuis of buiten leestijd ☐ haalt goede cijfers voor talen ☐ wil later een 'taalkundig' beroep	☐ informatie in verhaalvorm met elkaar delen ☐ brainstormen ☐ [eigen] geluidsoptnames gebruiken, bijvoorbeeld om bij taalonderwijs de uitspraak te verbeteren of luistervaardigheden te oefenen, maar ook om eigen gedachten te ordenen, te oefenen met een spreekbeurt of een interview, of leerstof op een andere manier aan te bieden, en wel door een beroep te doen op de auditieve vaardigheden van de leerling ☐ een verslag schrijven of een dag- of logboek bijhouden ☐ gericht schrijven, bijvoorbeeld met als doel om het geschrevene te publiceren	maakwerk: ☐ Maak of leer de talen niet allemaal als eerste, wanneer je aan je huiswerk begint. Wissel af met bijvoorbeeld een vak als wiskunde. leerwerk: ☐ Maak uittreksels van wat je bij bijvoorbeeld bij aardrijkskunde of geschiedenis moet leren en lees die vervolgens een aantal maal hardop door. ☐ Leg leerstof die je moet begrijpen, hardop uit aan je zelf of iemand anders. Je hoort dan de fouten die je maakt. woordjes of begrippen leren: ☐ Spreek woordjes die je moet leren, hardop uit, of schrijf ze op.

visueel-ruimtelijk	☐ tekent beter dan de meeste klasgenoten ☐ zit te tekenen tijdens uitleg (in z'n boek of schrift) ☐ heeft veel aandacht voor beeldmateriaal ☐ kleedt zich op eigen manier ☐ let op het uiterlijk bij anderen, geeft daar complimenten over ☐ heeft bij werkstukken meer aandacht voor vorm dan inhoud ☐ heeft tekenen, schilderen of computergraphics als hobby ☐ haalt goede cijfers voor beeldende vakken ☐ wil later een grafisch beroep	☐ een tekst, probleem of verhaal visualiseren, bijvoorbeeld als film voorstellen ☐ kleuren[markers] gebruiken om data [cijfers, woorden, gegevens, begrippen] te benadrukken of te ordenen of om patronen in teksten aan te brengen ☐ een onderwerp of begrip in een beeldmetafoor "vangen" en dat beeld uitleggen; bijvoorbeeld naar aanleiding van een opdracht als "Als de belangrijkste organen in je lichaam dieren waren, welk dier zou jij dan willen zijn en waarom?" ☐ een begrip, idee of theorie schetsen of tekenen en die verbeelding toelichten ☐ leerstof met beelden en grafische symbolen verrijken, bijvoorbeeld door bij Geschiedenis gebeurtenissen op een tijdlijn uit te zetten	maakwerk: leerwerk: ☐ Bekijk zorgvuldig de plaatjes of grafieken in je boek bij de leerstof die je moet begrijpen. ☐ Maak een schema of een mindmap van wat je bij bijvoorbeeld bij aardrijkskunde of geschiedenis moet leren, zodat je in één oogopslag voor je ziet wat je moet leren. ☐ Gebruik kleuren, in je schrift of in je hoofd. Schrijf bijvoorbeeld alle werkwoorden groen en de zelfstandige naamwoorden rood. woordjes of begrippen leren: ☐ Schrijf woordjes die je moet leren op. ☐ Dek de vertaling niet af van woordjes die je aan het leren bent. Zorg juist dat je de vertaling goed in je hoofd prent. ☐ Probeer gebruik te maken van een 'innerlijke schoolbord': schrijf de woordjes die je moet leren, in gedachten op een schoolbord. Bij de overhoring lees je ze dan van dat bord. ☐ Maak zo mogelijk tekeningetjes van woorden die je moet leren. ☐ Stel je een huis voor waarin alle voorwerpen staan waarvan je de woordjes moet leren. Ook gebeurtenissen (werkwoorden) kun je op die manier voorstellen. Bij de overhoring ga je de kamers in je huis langs.
---------------------------	--	--	--

Cluster B Leerproces

Leeractiviteiten en leraarsrollen



Kennismakingsvormen

Doel	Eerst relatie, dan prestatie; docenten kennen hun leerlingen en weten wat hun beweegt en leerlingen kennen elkaar.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Aan wie geef ik les?
Soort instrument	Werkvormen.
Beoogde activiteit in de school	Kennismaken in spelvorm
Benodigde tijd	Afhankelijk van de gekozen activiteit 10 minuten tot een half uur.
Deelnemers en hun functies in de school	Docenten met hun klas
Bron	CPS
Opmerkingen	Voor het <i>Vragenspel</i> treft u een aantal voorbeelden van kaartjes in dit document. Deze kaartjes vindt u op de cd-rom.

Kennismakingsvormen

Hieronder vind je elf verschillende manieren van kennismaken. Ze variëren van kort en krachtig naar langer en uitgebreider en van zakelijk tot persoonlijker. Het motto is: laat je inspireren en geef je creativiteit de ruimte!

Naamkaarten

Ieder krijgt een blanco naamkaart en schrijft daarop in het midden zijn naam.

In de vier hoeken schrijft de leerling met steekwoorden iets over:

- je droomvakantie - waar zou je heen willen/ wat ga je er doen?
- je passie - waar ga je helemaal voor?
- wat belangrijk voor anderen is om te weten, of:
Wat kun je over jezelf vertellen dat niemand in deze klas van jou weet?
- Wat wil je graag (beter) leren?

Kennismakingsronde

De leerlingen vertellen om beurten iets over zichzelf, wat zij van belang vinden voor de groep om te weten.

Tip: vermijd het traditionele rondje - het is voorspelbaar en de aandacht van leerlingen verslapt maar al te snel.

Laat leerlingen de beurt doorgeven, aan iedereen die ze willen behalve degenen die naast hen zitten.

De docent kan de ronde starten met als voordeel dat hij de trend zet die door de leerlingen automatisch wordt nagevolgd. Mogelijke onderwerpen hierbij:

basisschool (waar kom je vandaan?); waar ben je goed in op school (waar kun je anderen mee helpen);

wie ken je al in de klas; en hoe besteed je je vrije tijd?

Elkaar interviewen

Iedereen krijgt tien minuten om zijn of haar duo-partner vragen te stellen en daarvan notities te maken om aan iedereen te presenteren. Daarna worden de rollen omgedraaid. Na totaal 20 minuten stelt elke leerling achtereenvolgens zijn of haar partner voor aan de rest van de groep. De docent ziet erop toe dat de persoon die wordt voorgesteld ook de kans krijgt om onduidelijkheden of onvolledigheden aan te vullen. De groep kan ook vragen om verduidelijking, bij voorkeur eerst aan de verslaggever.

Zelfportret

Deze opdracht houdt in dat iedereen een tekening maakt over zichzelf. Dat kan op een aantal manieren: als karikatuur, als dier of als plant, als voorwerp dat men voor zichzelf veelzeggend vindt. Het kan ook in de vorm van een levenslijn (welke belangrijke punten markeren je leven) of met een cirkel waarin men in segmenten belangstellingssferen tekent, of als stripverhaal. Er zijn legio mogelijkheden.

Als iedereen zijn tekening af heeft (doorgaans na 20 minuten) worden ze opgehangen met de signatuur van de maker. Vervolgens geven de leerlingen om beurten uitleg bij hun tekening en beantwoorden vragen van de anderen. Als in de tekeningen uitspraken worden gedaan over verwachtingen ten aanzien van de school of klas, kunnen deze uiteraard aanleiding zijn voor een gesprek hierover.

Kennismaking op leerdoelen

Laat iedereen op een groot vel papier (bijvoorbeeld van een flip-over) schrijven wat zijn leerdoelen en verwachtingen zijn ten aanzien van de school en de klas. Deze worden vervolgens vlot uitgewisseld.

Receptie met een (uitgebreid) naambordje

Laat iedereen een bordje maken met:

Ik ben

Ik wil

Mijn hobby is.....

Met deze bordjes in de hand (of opgespeld) lopen de leerlingen rond en wisselen achtergrondinformatie met elkaar uit. Geschikt voor grotere groepen.

Subgroepen vormen

De groep krijgt de opdracht om binnen een tijdsbestek van circa 10 minuten subgroepen te vormen op basis van gemeenschappelijke eigenschappen, kenmerken en situaties. Bijvoorbeeld op basis van dezelfde hobby, dezelfde basisschool, dezelfde familieomstandigheden, dezelfde sport, hetzelfde beroep van ouders, dezelfde leeftijd, favoriete vakantiebestemming, plaats waar men gewoond heeft of nog woont, enz.

Het effect is dat leerlingen razendsnel kennismaken met elkaar op bovengenoemde onderwerpen. Vaak hilariteit alom en het ijs is zeker gebroken na deze exercitie. Geschikt voor grotere groepen.

Agenda

Iedereen werkt 4 dagen uit zijn agenda uit op een groot vel papier (twee schooldagen en twee vrije dagen), de flip-over vellen worden opgehangen en ieder licht zijn bezigheden qua school en privé toe.

Intensieve oefening die vrij veel tijd vergt en met name toegevoegde waarde heeft in het leren van elkaar en met elkaar.

Handdruk

Leerlingen vertellen over zichzelf als persoon aan de hand van 5 vragen die gekoppeld zijn aan de vijf vingers:

duim: hier ben ik goed in...

wijsvinger: hier wil ik heen...

middelvinger: hier heb ik een hekel aan / wil ik vanaf...

ringvinger: hieraan ben ik trouw...

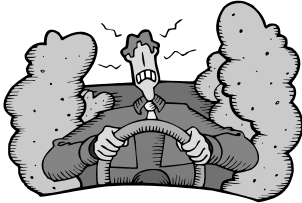
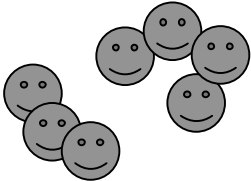
pink: hierin voel ik mezelf klein/kwetsbaar...

Sleutelbos

Leerlingen stellen zichzelf voor aan de hand van de sleutels aan hun sleutelbos. Het levert bijzonder diverse info op over je leerlingen! Bijvoorbeeld 'deze sleutelhanger was een cadeau van mijn oma, ik heb 4 huissleutels, want ik woon op een etage in hartje stad, ik heb een fietssleutel, sleutel van het huis van de burens, weekendhuisje, locker op de (sport)school, sleutel van het huis van mijn vader (mijn ouders zijn gescheiden) etc.

Vragenspel

Leerlingen zitten in groepen van vier. De kaarten van het vragenspel (waarvan er enkelen hieronder zijn afgebeeld) worden geschud en in het midden omgekeerd op een stapel gelegd. Degene die begint pakt de eerste kaart en leest de vraag voor. Diegene links van hem/haar geeft antwoord op de vraag, waarna deze de volgende kaart pakt, enz. Je mag passen en om een nieuwe vraag vragen.

In welke film zou jij een rol willen spelen? Waarom? 	Ben jij een echte 'heer' (vrouw) in het verkeer? 
Ben jij een familiemens? 	Wat is je lievelingseten? 

Kaartjes vindt u op de cd-rom.

Van docent- naar leerlinggestuurd

Doel	De docent: ■ ontleedt zijn lessen en zijn rol daarbinnen a.d.h.v. drie leerfuncties (plannen, uitvoeren en reguleren van een leertaak) met bijbehorende leeractiviteiten ■ maakt een keuze welke leeractiviteiten de leerling uitvoert en welke de docent vanuit de doelstelling om leerlingen meer zelfstandig te laten leren.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Welke taken zijn er binnen een les te verdelen tussen docenten en leerlingen? ■ Welke activiteiten laat ik als docent de leerlingen doen en welke doe ik zelf, vanuit het doel van grotere zelfstandigheid van leerlingen?
Soort instrument	Invulschema
Beoogde activiteit in de school	Als docenten gezamenlijk tot een bepaalde didactiek komen die gericht is op meer zelfstandig leren van leerlingen.
Benodigde tijd	1 uur
Deelnemers en hun functies in de school	Docenten(teams)
Bron	SLO
Opmerkingen	Hierbij treft u een ingevuld schema als voorbeeld, met daarbij een toelichting. Op de cd-rom vindt u een leeg format.

Van docent- naar leerlinggestuurd

Leerfuncties	Leeractiviteiten	Vragen naar de rolverdeling	Zelfstandig werken		Zelfstandig leren		Zelfverantwoordelijk leren	
			Docentsturing (docent als instructeur)	Gedeelde sturing (docent als coach)	Docentsturing (docent als adviseur)	De leerling formuleert, binnen een gegeven kader of thema, zijn eigen leerdoelen en legt deze eventueel voor aan de docent voor advies.	De leerling wordt gevraagd zich te oriënteren op de (zelf geformuleerde) leertaak voordat ze eraan beginnen, aan de hand van vragen als: wat wil ik leren, hoe wil/kan ik dat leren, hoe weet ik straks of ik het geleerd heb, waarom wil ik het eigenlijk leren, waar zou ik het ooit voor kunnen gebruiken of wat zou ik er wijzer van worden? Daarmee stellen ze zich persoonlijke leerdoelen.	De docent laat het aan de leerlingen over waar ze de leeractiviteiten uitvoeren. Alleen als ze zelf problemen rapporteren m.b.t. de werkplek geeft hij hen advies.
A. Plannen van de leertaak	a. Leerdoelen stellen	1. Wie bepaalt de leerdoelen?	De docent (of de methode) biedt de leerdoelen aan, licht ze toe en/of geeft voorbeelden.	De docent biedt leerdoelen aan met een enigszins open karakter en laat deze door de leerlingen nader invullen, of: De docent biedt, binnen een gegeven kader of thema, verschillende leerdoelen aan en laat de leerlingen hieruit kiezen.				
	b. Oriënteren op de leertaak	2. Wie bepaalt de wijze waarop leerlingen zich oriënteren op de leeractiviteit(en)?	De docent (of de methode) laat de leerlingen zien wat er geleerd moet worden en hoe, in welke volgorde, wat evt. overgeslagen kan worden, en wat het nut is van de opdracht. Dit doet hij aan de hand van inhoudsopgaven, overzichten, voorbeelden enz. uit de methode of het lesmateriaal.	De docent laat de leerlingen zichzelf oriënteren op de leertaak aan de hand van een aantal door hem aangeboden vragen. Ze analyseren aldus de opgegeven leertaak.				
B. Uitvoeren van de leertaak	a. Kiezen van de plaats	3. Wie bepaalt waar de leeractiviteiten worden uitgevoerd?	De docent bepaalt waar de leerlingen de leeractiviteiten uitvoeren. (In het algemeen zal dat in de klas zijn, tenzij een bezoek aan de mediatheek echt noodzakelijk is).	De docent biedt de leerlingen keuzes aan t.a.v. de plaats waar ze de leeractiviteiten uitvoeren: klaslokaal, mediatheek, studieruimte, (bij iemand) thuis. Hij bewaakt of de leerlingen de gekozen vrijheid aankunnen en grijpt in als dat niet het geval blijkt te zijn.				
	b. Kiezen van de tijd	4. Wie bepaalt in welke tijd de leeractiviteiten worden uitgevoerd en hoe lang erover gedaan wordt?	De docent (of de methode) geeft de leerlingen een gedetailleerde planning, bijvoorbeeld via een studiewijzer. Hij geeft de leeractiviteiten aan die de leerlingen moeten uitvoeren en de hoeveelheid tijd die ze hebben per leeractiviteit. Hun voortgang wordt steeds gecontroleerd.	De docent laat de leerlingen over een wat langere periode zelf hun tijd indelen, waarbij ze een bepaalde deadline moeten halen.				

Leerfuncties	Leeractiviteiten	Vragen naar de rolverdeling	Zelfstandig werken Docentsturing (docent als instructeur)	Zelfstandig leren Gedeelde sturing (docent als coach)	Zelfverantwoordelijk leren Leerlingsturing (docent als adviseur)
B. Uitvoeren van de leertaak	c. Kiezen van de activiteiten en hun volgorde	5. Wie bepaalt welke leeractiviteiten worden uitgevoerd en in welke volgorde?	De docent (of de methode, de studiewijzer) geeft precies aan welke leeractiviteiten uitgevoerd moeten worden en in welke volgorde. De leerlingen voeren de gegeven opdrachten in deze volgorde uit.	De docent laat de leerlingen kiezen uit leeractiviteiten en hun keuze verantwoordelijkheden en/of: De docent laat de leerlingen kiezen in welke volgorde ze de leeractiviteiten uitvoeren.	De leerlingen bedenken zelf welke leeractiviteiten ze moeten uitvoeren om hun leerdoel(en) te bereiken, en in welke volgorde. Ze leggen dit als plan voor aan de docent, die erover adviseert (variant: aan de medeleerlingen).
	d. Kiezen van de aanpak	6. Wie bepaalt de aanpak van de leeractiviteiten?	De docent (of de methode, de studiewijzer) geeft precies aan hoe de leeractiviteiten aangepakt moeten worden. In het algemeen is er maar een goede aanpak mogelijk. De leerlingen volgen deze aanpak en komen zo tot het gewenste resultaat.	De docent biedt de leerlingen leeractiviteiten aan die op verschillende manieren aangepakt kunnen worden en laat hen na afloop reflecteren op de door hen gevolgde aanpak of oplossingsweg.	De leerlingen bedenken zelf een plan van aanpak voor de leeractiviteiten en leggen uit waarom dit hen een goede aanpak lijkt. De docent adviseert hierover (variant: de medeleerlingen).
C. Reguleren van de leertaak	a. Bewaken	7. Wie bewaakt het leerproces van de leerling?	De docent houdt voortdurend het leerproces van de leerlingen in de gaten: liggen ze nog op schema, voeren ze de juiste leeractiviteiten uit op de juiste manier?	De docent plant, in een wat langere werkperiode, een paar centrale momenten in waarop leerlingen de voortgang van hun werk moeten laten zien. Zonodig moeten ze hun werk herplannen.	De leerlingen reflecteren zelf (maar wel daartoe aangezet door vragen van de docent of het materiaal) op de voortgang van hun werk. Ze herplannen hun werk zelfstandig op grond van deze reflectie.
	b. Evalueren	8. Wie geeft feedback op de uitvoering van de leertaak?	De docent commentarieert en beoordeelt tussentijds (niet voor een cijfer) de resultaten van de leeractiviteiten van de leerlingen. De criteria worden door hem opgesteld.	De docent laat de leerlingen zelf tussentijds hun resultaten commentariëren en beoordeelen, aan de hand van door hem opgestelde criteria of voorbeelduitwerkingen.	De leerlingen becommentariëren en beoordeelen tussentijds elkaars resultaten, met behulp van tevoren zelf opgestelde criteria en/of: De leerlingen brengen hun leerresultaten in verband met hun persoonlijke leerdoelen (vgl. 2).
	c. Toetsen	9. Wie bepaalt of de kwaliteit van het leerresultaat voldoende is?	De docent commentarieert en beoordeelt de eindproducten van de leerlingen, op grond van door hem opgestelde criteria, en voor een cijfer.	De docent laat de leerlingen hun eigen eindproducten meebeoordelen voor een cijfer (via zelfbeoordeling, of "peer evaluation") op grond van door hem opgestelde criteria. De eindverantwoordelijkheid voor het cijfer ligt bij de docent.	De leerlingen beoordelen hun eigen eindproducten voor een cijfer (via zelfbeoordeling of "peer evaluation") op grond van door hen zelf opgestelde criteria. De eindverantwoordelijkheid voor het cijfer ligt bij de leerlingen zelf, maar de docent ziet toe op de kwaliteit van de gevolgde beoordelingsprocedure en de criteria.

Om tot een geleidelijke opbouw te komen in een schooljaar richting meer zelfstandigheid van de leerlingen, kan het instrument verschillend ingevuld worden voor drie momenten in het schooljaar (start van het jaar, Kerst en Pasen), of gebruikt worden om een didactische opbouw over enkele jaren heen te beschrijven.

Toelichting

Het analysemodel bestaat allereerst uit de drie voornaamste *leerfuncties* (Boekaerts en Simons, 1995): plannen, uitvoeren en reguleren van de leertaak.

De leerfuncties plannen en reguleren vertegenwoordigen het metacognitieve domein, wanneer ze tenminste voor een gedeelte in de handen liggen van de leerlingen. Deze leerfuncties hebben in dat geval alles te maken met zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. De leerfunctie uitvoeren vertegenwoordigt het cognitief domein en heeft vooral te maken met zelfstandig werken.

De drie overkoepelende leerfuncties zijn onderverdeeld, en daarmee tevens geconcretiseerd, in een aantal *leeractiviteiten*. Deze negen leeractiviteiten dekken het gehele didactisch proces zoals zich dat afspeelt in de praktijk van de onderwijsleersituatie.

Achter de leeractiviteiten staan *vragen*, die betrekking hebben op de rolverdeling tussen docent en leerlingen in de onderwijsleersituatie. Bij iedere vraag zijn er drie mogelijkheden:

- de docent (of de methode) bepaalt;
- docent (methode) en leerlingen bepalen samen;
- de leerlingen bepalen.

In het eerste geval spreken we van *docentsturing*, in het tweede van *gedeelde sturing*, en in het derde van *leerlingsturing*. De rol van de docent in deze gevallen valt te typeren als respectievelijk die van *instructeur*, *coach* en *adviseur*.

Docentsturing correspondeert met *zelfstandig werken*, gedeelde sturing met *zelfstandig leren*, en leerlingsturing met *zelfverantwoordelijk leren*, zoals we al zagen in het begin van 6.1.

Een invulling van de vormen van sturing

In het bovenstaande model zijn de kolommen "docentsturing", "gedeelde sturing" en "leerlingsturing" gevuld met concrete didactische maatregelen. Aan onze invulling ligt een algemeen model van begeleidingsstrategieën ten grondslag (Vankan e.a., 1999). Het model bestaat uit een schaal waarop zes posities zijn gemarkeerd die een docent kan innemen bij zijn begeleiding van leerlingen. Bij iedere volgende positie op de schaal neemt de mate van begeleiding door de docent af, en de keuze- en beslissruimte van de leerlingen toe. De schaal loopt dus van docentsturing tot en met leerlingsturing, waarbij de posities 1 en 2 te typeren zijn als vormen van docentsturing, 3 en 4 van gedeelde sturing, en 5 en 6 van leerlingsturing.

Docent					
1	2	3	4	5	6
bepaalt	geeft voorbeeld	geeft opties	geeft suggesties	geeft criteria	geeft advies
<i>docentsturing</i>		<i>gedeelde sturing</i>		<i>leerlingsturing</i>	

Op de cd-rom vindt u een leeg format.

Zelfscan 'Activerende didactiek'

Doel	■ Docenten een beeld geven van de verschillende manieren waarop je in de voorbereiding, uitvoering en nazorg van je onderwijs invulling kunt geven aan het activeren van leerlingen. ■ De individuele docent standaarden en criteria bieden waarmee hij voor zichzelf kan uitmaken wat in zijn didactiek voor verbetering vatbaar is als het gaat om het activeren van leerlingen.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Wat houdt activerende didactiek zoal in? ■ In hoeverre is mijn didactiek activerend? ■ Wat zou ik nog meer of beter kunnen doen?
Soort instrument	Scan
Beoogde activiteit in de school	Reflectie op didactische professionaliteit en evt. uitwisseling in teams of intervisiegroepen
Benodigde tijd	30 tot 45 minuten
Deelnemers en hun functies in de school	De individuele docent; desgewenst kan hij/zij de scanresultaten delen met vakcollega's, kernteamgenoten of een leidinggevende (bijv. in het kader van loopbaangesprekken)
Bron	SLO
Opmerkingen	

Zelfscan 'Activerende didactiek'

Gebbruiksaanwijzing

Onderstaande scan geeft u als individuele docent een indruk van wat u zoal kunt doen om uw leerlingen actiever te laten leren en werken. Ga, bij voorkeur ter voorbereiding van een collegiale consultatie of het periodieke loopbaangesprek met uw leiding gevende, uw eigen onderwijspraktijk na op de 32 items van de scan. Kruis aan wat u in welke mate al toepast, hoe goed u dat uws inziens doet en wat voor verbetering vatbaar is.

Bekijk vervolgens op welke drie tot vijf punten u zichzelf zou kunnen versterken of verbeteren.

Bespreek dit persoonlijke ontwikkelingsplan met uw collega of uw leiding gevende aan de hand van richtvragen als:

1. *Welk(e) succes(sen) en/of persoonlijke bekwaamheden streef ik na?*
2. *Hoe hoog leg ik daarbij de lat? Hoe goed wil ik presteren?*
3. *Waar meet ik mijn vorderingen aan af?*
Welke rol spelen mijn leerlingen, collega's en/of leiding gevende daarbij?
4. *Hoe ga ik mijn persoonlijke ontwikkeling aanpakken?*
Met welke nieuwe praktijk begin ik? In welke klassen of groepen?
5. *Wie of wat kan bijdragen tot succes? Hoe kan ik die succesfactoren versterken?*
6. *Wat zijn afbreukrisico's? Hoe kan ik die beperken?*
7. *Welke ondersteuning, hulp of scholing heb ik nodig?*
8. *Hoe houd ik mijn vorderingen bij: via een logboek, periodieke reflectie, intervisie of voortgangsgesprekken?*
In dat laatste geval:
 - *Wanneer wil ik mijn eerste ervaringen bespreken?*
 - *Aan de hand van welke aandachtspunten?*
 - *Waar wil ik feedback op?*

Probeer dus hoe dan ook, de scan voor uzelf productief te maken!

De scan

		Dit doe ik:			Dit gaat mij goed af:			Dit kan sterker/beter:
		niet tot nauwelijks	af en toe	regel- matig	ja	twijfel	nee	
(1)	programmering							
(a)	Ik kies leerstof en opdrachten die mijn leerlingen aanspreken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(b)	Ik kies leerstof en opdrachten die zich lenen voor zelfstandig leren en [samen]werken, zo mogelijk voor leertrajecten die leerlingen zelf mogen invullen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(c)	Ik leer algemene vaardigheden, zoals <i>zelfstandig onderzoek doen</i> en <i>presenteren</i> , aan en laat mijn leerlingen daarmee oefenen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(d)	Ik kies leerstof en opdrachten die van belang zijn voor de studie- of beroepskeuze van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(2)	inrichting leerproces							
(a)	Ik bied keuzemogelijkheden in opdrachten en de uitvoering ervan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(b)	Ik houd rekening met in tempo, niveau en leerstijl die bij zelfstandig leren en werken aan het licht komen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(3)	voorzieningen							
(a)	Ik zet een systeem op om zelfstandig werkende en lerende leerlingen te volgen, bijvoorbeeld door leerlingen een portfolio of logboek te laten bijhouden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(b)	Ik richt mijn lokaal zó in dat leerlingen er zelfstandig kunnen leren en [samen]werken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(4)	afspraken vooraf							
(a)	Ik geef duidelijke kaders aan voor zelfstandig leren en werken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(b)	Ik tref eensluidende regelingen voor deadlines en sancties bij onregelmatigheden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(5)	instructie							
(a)	Ik leer mijn leerlingen zich op nieuwe leerstof te oriënteren met vragen als: "Wat heb ik hier aan?", "Wat weet ik hiervan?" en "Wat wil of moet ik hierover weten?"	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(b)	Ik leer mijn leerlingen om volgens een planning te werken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(c)	Ik leer mijn leerlingen om zelfstandig samen te werken: bij groepswerk laat ik hen een taakverdeling maken en die bewaken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		Dit doe ik:			Dit gaat mij goed af:			Dit kan sterker/beter:
		niet tot nauwelijks	af en toe	regel- matig	ja	twijfel	nee	
(6)	uitleg							
	(a) Ik leg kort en ter zake uit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(b) Ik leg niet uit wat goed in het boek staat, maar zet mijn leerlingen daarmee aan het werk.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(c) Ik beantwoord vragen van leerlingen zoveel mogelijk met aanwijzingen om zelf het antwoord te vinden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(d) Ik geef mijn leerlingen aanwijzingen over [het gebruik van] bronnen en hulpmiddelen die zij moeten of kunnen raadplegen bij zelfstandig uit te voeren opdrachten of leertrajecten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(e) Als leerlingen vastlopen, help ik hen om te bepalen waar de problemen zitten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(7)	begeleiding							
	(a) Wanneer leerlingen voor zichzelf werken, loop ik rond om begeleiding te geven.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(b) Ik volg mijn leerlingen op inzet en prestaties en spreek hen daarop aan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(c) Ik stimuleer mijn leerlingen om zichzelf vragen te stellen over de bedoeling en aanpak van een opdracht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(d) Ik laat mijn leerlingen nadenken over de aanpak van problemen die zij bij het uitvoeren van een opdracht verwachten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(e) Ik laat mijn leerlingen een planning maken en bewaak deze met hen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(f) Ik blijf er gespitst op of leerlingen de hun toegekende zelfstandigheid van werken en leren aankunnen en spring zonodig even bij.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(8)	nazorg en beoordeling							
	(a) Ik stimuleer mijn leerlingen hun prestaties vooral ook zelf te beoordelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(b) Ik laat mijn leerlingen elkaars prestaties beoordelen aan de hand van vooraf gezamenlijk overeengekomen criteria.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(c) Ik laat mijn leerlingen regelmatig reflecteren op hun vorderingen bij zelfstandig uit te voeren opdrachten of leertrajecten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(d) Ik bespreek de resultaten van zelfstandig uitgevoerde opdrachten of leertrajecten periodiek met mijn leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(e) Ik maak bij het bespreken van toetsen en werkstukken mijn leerlingen duidelijk waarin hun manier van leren of hun werkwijze tekort schiet en waarin die voldoen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		Dit doe ik:			Dit gaat mij goed af:			Dit kan sterker/beter:
		niet tot nauwelijks	af en toe	regel- matig	ja	twijfel	nee	
(9)	<i>kwakeiteitszorg</i>							
(a)	Bij de afronding van zelfstandig uitgevoerde opdrachten of leertrajecten evalueer ik de toegepaste werkvormen, leermiddelen, opdrachten, uitleg en studie- of werkwijzer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(b)	Ik evalueer mijn gedrag als begeleider met leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(c)	Ik analyseer [onderdelen van] goed gelukte opdrachten en leertrajecten; mijn bevindingen benut ik wanneer ik mijn leerlingen weer actief en zelfstandig laat leren en werken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Zelfscan 'Omgaan met verschillen'

Doel	■ Docenten een beeld geven van de verschillende manieren waarop je in de voorbereiding, uitvoering en nazorg van je onderwijs invulling kunt geven aan "omgaan met verschillen". ■ De individuele docent standaarden en criteria bieden waarmee hij voor zichzelf kan uitmaken wat in zijn onderwijspraktijk voor verbetering vatbaar is als het gaat om omgaan met verschillen.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Wat houdt omgaan met verschillen voor de docent in? ■ In hoeverre ben ik als docent daar al goed mee bezig? ■ Wat zou ik nog meer of beter kunnen doen?
Soort instrument	Scan
Beoogde activiteit in de school	Reflectie op didactische professionaliteit en evt. uitwisseling in teams of intervisiegroepen
Benodigde tijd	30 minuten
Deelnemers en hun functies in de school	De individuele docent; desgewenst kan hij/zij de scanresultaten delen met vakcollega's, kernteamgenoten of een leidinggevende (bijvoorbeeld in het kader van loopbaangesprekken).
Bron	SLO
Opmerkingen	

Zelfscan 'Omgaan met verschillen'

Gebruiksaanwijzing

Onderstaande scan geeft u als individuele docent een indruk van wat u zoal kunt doen om effectief recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. Ga, bij voorkeur ter voorbereiding van een collegiale consultatie of het periodieke loopbaangesprek met uw leiding gevende, uw eigen onderwijspraktijk na op de 28 items van de scan. Kruis aan wat u in welke mate al toepast, hoe goed u dat uws inziens doet en wat voor verbetering vatbaar is.

Bekijk vervolgens op welke drie tot vijf punten u zichzelf zou kunnen versterken of verbeteren.

Bespreek dit persoonlijke ontwikkelingsplan met uw collega of uw leiding gevende aan de hand van richtvragen als:

1. *Welk(e) succes(sen) en/of persoonlijke bekwaamheden streef ik na?*
2. *Hoe hoog leg ik daarbij de lat? Hoe goed wil ik presteren?*
3. *Waar meet ik mijn vorderingen aan af?*
Welke rol spelen mijn leerlingen, collega's en/of leiding gevende daarbij?
4. *Hoe ga ik mijn persoonlijke ontwikkeling aanpakken?*
Met welke nieuwe praktijk begin ik? In welke klassen of groepen?
5. *Wie of wat kan bijdragen tot succes? Hoe kan ik die succesfactoren versterken?*
6. *Wat zijn afbreukrisico's? Hoe kan ik die beperken?*
7. *Welke ondersteuning, hulp of scholing heb ik nodig?*
8. *Hoe houd ik mijn vorderingen bij: via een logboek, periodieke reflectie, intervisie of voortgangsgesprekken?*
In dat laatste geval:
 - *Wanneer wil ik mijn eerste ervaringen bespreken?*
 - *Aan de hand van welke aandachtspunten?*
 - *Waar wil ik feedback op?*

Laat het in geen geval bij scannen alleen blijven!

De scan

		Dit doe ik:			Dit gaat mij goed af:			Dit kan sterker/beter:
		niet tot nauwelijks	af en toe	regelmatig	ja	twijfel	nee	
(1)	voorbereiding							
	(a) Ik interesseer me voor verschillen in leerstijl en hoe je daarmee kunt omgaan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(b) Ik verdiep mij in verschillen in persoonskenmerken van leerlingen en hoe je daar rekening mee kunt houden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(c) Ik verdiep mij in verschillen in herkomst, cultuur en achtergrond, en hoe je daarmee kunt omgaan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(d) Ik houd de leef- en belevingswereld van leerlingen bij en speel daarop in.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(e) Ik neem kennis van leerlingendossiers; ik inventariseer relevante sterke en zwakke kanten van al mijn leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(2)	inrichting leerproces							
	(a) Ik breng afwisseling aan in de presentatie en uitleg van leerstof; ik vertel, doe voor, laat beelden zien, laat leerlingen zelf iets uitzoeken of leerstof aan elkaar presenteren of uitleggen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(b) Ik houd rekening met niveau- en tempoverschillen tussen leerlingen en ga daar soepel mee om.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(c) Ik sluit aan bij verschillen in etniciteit en culturele achtergrond.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(d) Ik doe recht aan verschillende leerstijlen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(e) Ik breng variatie aan in opdrachten; ik vermijd meer van hetzelfde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(f) Ik bied keuzemogelijkheden in opdrachten en de uitvoering ervan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(g) Ik hanteer verschillende groeperingsvormen in de les.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(h) Ik organiseer ook buitenschools leren, bijvoorbeeld in de vorm van veldwerk, excursies, [culturele] activiteiten, stages of werkweken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(3)	instructie							
	Ik presenteer nieuwe leerstof op verschillende manieren, naar gelang de behoefte van mijn leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(4)	uitleg							
	(a) Ik wissel mijn uitleg af met verwerkingsvragen en -opdrachten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(b) Ik bied mijn leerlingen gelegenheid om elkaar uitleg te vragen en te geven.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(5)	werkvormen							
	(a) Ik laat mijn leerlingen samenwerken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(b) Ik laat mijn leerlingen met ICT werken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	(c) Ik laat leerlingen ook buitenschools leren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		Dit doe ik:			Dit gaat mij goed af:			Dit kan sterker/beter:
		niet tot nauwelijks	af en toe	regelmatig	ja	twijfel	nee	
(6)	begeleiding							
(a)	Ik volg mijn leerlingen op inzet en prestaties en spreek hen daarop aan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(b)	Ik heb oog voor de individuele leerling; ik ken de sterke en zwakke kanten van elke leerling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(c)	Ik houd oog op de motivatie van mijn leerlingen en help hen, zichzelf op te peppen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(d)	Ik blijf er gespitst op of leerlingen de toegekende zelfstandigheid van werken aankunnen; ik stel aanbod en verwerking van leerstof zo nodig bij.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(e)	Ik geef mijn leerlingen feedback die aansluit op hun behoefte of leerstijl.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(7)	beoordeling							
	Bij de beoordeling van het leerproces en de prestaties van mijn leerlingen houd ik rekening met de zwakke en sterke kanten van iedere leerling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(8)	nazorg							
	Ik verzamel leerlinggegevens, archiveer ze en geef ze regelmatig door aan leerlingbegeleiders.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(9)	kwaliteitszorg							
(a)	Bij de afronding van een lessenreeks evalueer ik de toegepaste werkvormen, leermiddelen, opdrachten, uitleg en studie- of werkwijzer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(b)	Ik analyseer [onderdelen van] goed gelukte lessen en opdrachten; ik benut mijn bevindingen bij mijn verdere onderwijsaanbod.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Leren en/of leren

Doel	Onderscheiden van vier typen leeractiviteiten: Onthouden, Begrijpen (leren 1), Integreren, Toepassen (leren 2), en op de juiste manier inzetten van en variëren in deze typen.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Hoe zorg ik ervoor dat de kennis beklijft? ■ Hoe kan ik ervoor zorgen dat de leerstof daadwerkelijk toegepast kan worden in een nieuwe situatie? ■ Welke leeractiviteiten vraag ik als docent van leerlingen?
Soort instrument	Informatie.
Beoogde activiteit in de school	De docent zet bewust leeractiviteiten in die ervoor zorgen dat het leren van de leerlingen leidt tot kennis die beklijft.
Benodigde tijd	30-60 minuten.
Deelnemers en hun functies in de school	Geschikt voor docenten.
Bron	APS
Opmerkingen	Gebaseerd op "Actief leren" van Sebo Ebbens.

Leren en/of leren

Bewustwording

Leerlingen de juiste vragen stellen en de juiste type leeractiviteiten laten doen, vraagt een activiteit van docenten.

Onderstaand schema is bedoeld voor de bewustwording van de gevraagde leeractiviteiten.

Leren 1 Onthouden	De docent zet leeractiviteiten in die gericht zijn op herinneren en onthouden van aangeboden informatie.
Leren 1 Begrijpen	De docent heeft als doel dat leerlingen leerstof in eigen woorden kunnen weergeven op basis van wat de docent (of het boek) heeft gesteld. Het gaat ook om samenhang tussen gegevens.
Leren 2 Integreren	De docent wil leerlingen zó laten leren dat leerlingen bestaande kennis (voorkennis) moeten 'ophalen' en activeren en/of door nieuw verworven kennis te laten verbinden aan reeds aanwezige kennis.
Leren 2 Toepassen	De docent wil leerlingen zó laten leren door dat ze geleerde kennis in een nieuwe onbekende situaties te laten gebruiken.

Kenmerkende verschillen

Onderstaand schema maakt het verschil tussen leren 1 en leren 2 voor de docent nog eens helder. Op basis van deze verschillen kan de docent bewust leeractiviteiten voor leerlingen gaan voorbereiden.

Leren 1	Leren 2
De docent is de expert die de leerling naar voorafgestelde leerdoelen leidt. De docent geeft daarbij ook de (hoofdpijnen van de) weg die de leerlingen dezelfde.	De leerling is de expert die door de docent gesteund wordt om doelen te halen. De docent geeft daarbij de kaders aan en bereidt de leerlingen voor op de taak door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan noodzakelijke vaardigheden en aan noodzakelijke motivatie. Binnen deze kaders moet de leerling een eigen weg zoeken.
De doelen zijn voor alle leerlingen dezelfde.	De taken moeten voor de leerling betekenisvol zijn. Behalve cijfer als beloning is het daarom belangrijk aandacht te schenken aan de noodzakelijke vaardigheden, de motivatie en het zelfvertrouwen van de leerling.
Het leren is 'af' wanneer de doelen zijn gehaald.	De uitkomsten van het leren zijn voor verschillende leerlingen verschillend.
Een voldoende cijfer is meestal de beloning voor de inzet van de leerling.	Het leren levert vaak nieuwe vragen op. Deze kunnen gebruikt worden als het begin van een nieuwe cyclus.
De geleerde kennis is meestal slechts in te zetten in de context waarin zij is aangeleerd.	De geleerde kennis is veelal wendbaar in te zetten.

Bron: "Actief Leren" – Sebo Ebbens en Simon van Ettehoven (2000)

Meer specifieke leeractiviteiten

Met het schema hieronder kan een docent nagaan welke leeractiviteiten hij gebruikt in zijn lessen en met welk doel hij deze leeractiviteiten inzet. Ook kan de docent op basis van dit schema leerdoelen en leeractiviteiten kiezen, ter voorbereiding van zijn lessen. In dit werkwoordenschema staat aangegeven wat de leeractiviteit van leerlingen is. Als docent kan je daarop sturen afhankelijk van het doel dat je wilt bereiken.

Leren 1 - Onthouden <i>is gericht op herinneren, onthouden van informatie:</i> - luisteren - uitleg krijgen - oefenen - lezen - opzeggen - beschrijven - vertellen - stappen aangeven - definiëren - aanwijzen - nadoen - vragen stellen/beantwoorden - memoriseren - ...	Leren 1 - Begrijpen <i>is gericht op het in eigen woorden weergeven wat de docent (of het boek) heeft gezegd:</i> - verkennen - bediscussiëren - in eigen woorden weergeven - voordoen - uitleggen - voorbeelden geven - beredeneren - verdedigen - samenvatten - aangeven wat niet in het rijtje thuishoort - grote lijnen aangeven - rubriceren/ classificeren - een verklaring geven - ...
Leren 2 - Toepassen <i>is gericht op het gebruiken of toepassen van kennis in een nieuwe situatie:</i> - creëren - ontwerpen - bewijzen voor conclusies - aangeven - selecteren - gericht experimenteren, - onderzoeken - hypothese ontwerpen en - bijbehorend plan maken om die te testen - bouwen - ontwikkelen - een keuze maken en die keuze rechtvaardigen - besluiten op basis van argument - ...	Leren 2 - Integreren <i>is gericht op het verbinden van nieuwe kennis aan reeds aanwezige kennis:</i> - vergelijken - een plan ontwikkelen - met elkaar in verband brengen - voorspellen - beoordelen - aantonen - als-dan redenering houden - beargumenteren - laten zien hoe... - patroon vaststellen - tegen elkaar afzetten - kenmerken analyseren

Ben ik een onderwijsarchitect?

Doel	■ Leidinggevend en docenten inzicht geven in de verscheidenheid in onderwijsontwikkeling op scholen en in de kwaliteiten die deze situaties van de docent als onderwijsontwikkelaar vragen. ■ Leidinggevend en docenten standaarden en criteria aanreiken aan de hand waarvan zij kunnen uitmaken of en in hoeverre vereiste ontwikkelcapaciteiten aanwezig zijn. ■ Leidinggevend en docenten suggesties aan de hand doen om mankerende ontwikkelcapaciteiten te verwerven of te versterken.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Voor welke onderwijsontwikkelkassen kan een docent komen te staan? ■ Welke bijzondere capaciteiten zijn daarvoor nodig of gewenst? ■ Hoe kom je erachter of je over die capaciteiten beschikt? ■ Wat te doen als gewenste of benodigde ontwikkelcapaciteiten tekort schieten?
Soort instrument	Achtergrondinformatie, vragenlijst, scan en spel
Beoogde activiteit in de school	Verhelderen welk ontwikkelwerk docenten en leidinggevend ambiëren en denken aan te kunnen; monitoren en evalueren van investeringen in ontwikkelcapaciteiten.
Benodigde tijd	De verschillende onderdelen hebben elk hun eigen gebruikstijd: ■ vragenlijst voor een criteriumgericht interview: min. 4 klokuren ■ digitale zelftest: 45 minuten ■ ontwikkelkwaliteitenspel: afhankelijk van speelwijze 30-90 minuten.
Deelnemers en hun functies in de school	Leidinggevend, de individuele docent en (ontwikkel)teams.
Bron	SLO
Opmerkingen	Onderdelen van dit instrument zijn onder andere: 2. een vragenlijst voor een criteriumgericht interview 3. een digitale zelftest 4. een ontwikkelkwaliteitenspel. Van de onderdelen 2 en 3 is in dit document een klein stukje als voorbeeld opgenomen, de rest staat op de cd-rom. Ook onderdeel 4 staat op de cd-rom. In dit document vindt u alleen de gebruiksaanwijzing.

Ben ik een onderwijsarchitect?

Een toolkit om ontwikkeltalent te spotten en te benutten.

De toolkit "Ben ik een onderwijsarchitect" bestaat uit een aantal onderdelen voor leidinggevendenden, docenten en ontwikkelteams om individuele, dan wel collectieve, ontwikkelcapaciteiten aan het licht te brengen. In enkele onderdelen treft u bovendien suggesties voor het verwerven of versterken van capaciteiten waar nog wat aan schort.

Overzicht van de onderdelen:

onderdeel:	beoogd gebruiker:	toelichting:
1. toelichting bij de instrumenten		
2. vragenlijst voor een criteriumgericht interview	leidinggevendenden	zeven clusters open vragen met "modelantwoorden" op basis waarvan de interviewende leiding gevende kan vaststellen over welke ontwikkelcapaciteiten de geïnterviewde docent beschikt en in hoeverre die beantwoorden aan de ontwikkelopdracht waarvoor docent-ontwikkelaars worden gezocht
3. digitale zelftest	de individuele docent	24 gesloten meerkeuzevragen die na beantwoording uitwijzen over welke ontwikkelcapaciteiten je als docent beschikt; bij de testuitslag gaan suggesties voor verdere persoonlijke ontwikkeling op dit gebied
4. ontwikkelkwaliteitenspel		twee speelborden en 64 kaartjes, die elk een wezenlijke ontwikkelkwaliteit vermelden, geven, naar gelang de speelwijze, uitsluitel de volgende vragen:
a speelwijze 1	de individuele docent	• welke ontwikkelcapaciteiten heb ik?
b speelwijze 2		• welke ontwikkelopdracht kan ik aan?
c speelwijze 3	de individuele docent + collega's	• wat zien anderen in mij (en ik in hen) als onderwijsontwikkelaar?
d speelwijze 4	een ontwikkelteam (inclusief teamleider) van maximaal tien personen	• welke ontwikkelcapaciteiten hebben we nodig om onze ontwikkelopdracht met succes uit te voeren?
e speelwijze 5		• hoe zijn benodigde of gewenste ontwikkelcapaciteiten in ons ontwikkelteam aanwezig?
5. suggesties om ontwikkelcapaciteiten te verwerven of te versterken		

1. Toelichting bij de instrumenten

Eén van de eisen waar elke docent aan moet beantwoorden is, dat hij vakdidactisch en inhoudelijk competent is. Dat betekent onder meer, dat hij - in de bewoordingen van de SBL-competenties:

- (a) zich een goed beeld vormt van de mate waarin de leerlingen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken;
- (b) op basis daarvan gevarieerde leeractiviteiten ontwerpt die voor de leerlingen uitvoerbaar zijn, waaruit zij eventueel kunnen kiezen en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid ;
- (c) die leeractiviteiten samen met zijn leerlingen uitvoert;
- (d) die leeractiviteiten en de effecten ervan evalueert en ze zonodig bijstelt, voor de hele groep maar ook voor individuele leerlingen;
- (e) leerproblemen en -belemmeringen signaleert en, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op stelt.

De docent is daarmee niet alleen een onderwijsverzorger, maar ook een *onderwijsontwikkelaar*. Bij alle onderwijsontwikkeling die op scholen gaande is, komt deze kwaliteit extra van pas. Maar wanneer voldoe je aan die kwaliteit? Wanneer ben je *ontwikkelcompetent*?

Dat is een kwestie van *kunnen, willen en zijn*.

Onderwijs *kunnen* ontwikkelen wordt zichtbaar in *gedrag*. Het *willen* ontwikkelen en ontwikkelaar *zijn* ook, maar dan vooral in *gedragspatronen*.

De navolgende instrumenten zijn bedoeld, om dat gedrag en die gedragspatronen inzichtelijk en daarmee hanteerbaar te maken:

- inzichtelijk via
 - een vragenlijst voor een criteriumgericht interview,
 - een zelftest
 - een kwaliteitenspel,
- hanteerbaar, wanneer naar aanleiding van deze checks en de daaruit voortvloeiende suggesties om zwakke punten weg te werken, een [zelf]dialog plaatsvindt die tot persoonlijke keuzes leidt. Keuzes om kwaliteiten te verwerven, te versterken of extra in te [laten] zetten in bijpassend ontwikkel- of teamwerk waar ook school en leerling mee gediend zijn.

De instrumenten die leidinggeven en een docent zélf inzicht geven in z'n ontwikkelcapaciteiten, zijn gebaseerd op zeven leerfuncties die Kessels (2001)* identificeert als wezenlijke componenten voor een lerende organisatie [wat een school die haar onderwijs ontwikkelt, in feite is], te weten:

1. materiedeskundigheid
2. probleemoplossend vermogen
3. reflectieve vaardigheden en metacognitie
4. sociale en communicatieve vaardigheden
5. zelfregulatie van motivatie en affectie
6. rust en stabiliteit
7. creatieve onrust

Dit zevental blijkt een geschikte rubricering voor wat de recente literatuur over onderwijsontwikkeling in het voortgezet onderwijs, gezaghebbende docentcompetentielijsten en de ontwikkelpraktijk zelf aan vereisten of wenselijkheden voor een onderwijsontwikkelaar aan het licht brengen.

* Kessels, Joseph. *Verleiden tot kennisproductiviteit*.

Rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van Hoogleraar Human Resource Development aan de Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde Universiteit Twente op donderdag 8 februari 2001.

De dieptestructuur voor de checkinstrumenten (de vragenlijst voor een criteriumgericht interview, de zelftest en het kwaliteitenspel) ziet er als volgt uit:

standaard:	specificatie:	beoordelingsschaal:			
		basis	+	++	+++
deskundigheid	pedagogisch-didactische deskundigheid	beperkt aanwezig			ruimschoots aanwezig
	vakinhoudelijke deskundigheid	beperkt aanwezig			ruimschoots aanwezig
	ontwikkelingservaring	beperkt aanwezig			ruimschoots aanwezig
	toetsingsdeskundigheid	beperkt aanwezig			ruimschoots aanwezig
	ervaring met vakoverstijgende samenwerking	beperkt aanwezig			ruimschoots aanwezig
	ervaring met longitudinale planning en samenwerking	beperkt aanwezig			ruimschoots aanwezig
probleem oplossend vermogen	algoritmisch	gangbare problemen herkennen			nieuwe problemen systematisch afhandelen
	heuristisch	inval			ingeving
	tactisch	ieder z'n gelijk			samen ons doel
reflectie	insteek	het eigen vak			het levenslang leren
	uitgangspunt	eigen ideeën			de maatschappelijke opdracht
	aanpak	kleine stappen zetten			grote uitdagingen aangaan
sociale en communicatieve vaardigheden	constructieve instelling	zelf open staan			anderen open maken
	contact	oppervlakkig			diepgaand / duurzaam
	consultatie	raad vragen			raad weten
zelfregulatie	prestatiedruk	accepteren			controleren
	frustratietolerantie	kortlopend			langdurig
	correctief	het resultaat	het proces	push & support van anderen	persoonlijke keuzes
stabiliteit	spanningsreductie	veiligheid bieden			ruimte scheppen
	partnerschap	solide			spiritueel
	planning	individueel / eenvoudig			collectief / complex
creatieve onrust	durf	uit onvrede			uit nieuwsgierigheid
	grensverleggende instelling	vrijblijvend			bindend
	spanningsinductie	keuzes maken			keuzes laten

Deze gezamenlijke dieptestructuur maakt het mogelijk om de instrumenten in combinatie te gebruiken. Bijvoorbeeld: de zelftest om als docent de eigen ontwikkelcapaciteiten in beeld te krijgen, het interview om als leidinggevende dat inzicht te verwerven, het kwaliteitenspel om op een veilige manier feedback te geven en te krijgen op de vorderingen met betrekking tot capaciteiten die bij de zelftest of het interview als voor verbetering vatbaar uit de bus kwamen.

Bij deze drie checkinstrumenten gaat een set suggesties voor acties waarmee benodigde capaciteiten successievelijk te verwerven, dan wel te versterken zijn. Die acties betreffen vooral *action learning*: al doende in steeds ingewikkelder ontwikkelopdrachten groeien in competentie. Als graadmeters voor complexiteit is gekozen voor de openheid van de opdracht, het draagvlak binnen het team/de school en de betrokkenheid van de schoolleiding:

graadmeter:	beoordelingsschaal:		
• openheid van de opdracht	gesloten kortlopende aanpassingen in de eigen onderwijspraktijk	◀.....▶	open meerjarige onderwijsontwikkeling zoals het realiseren van een leergebied of leerlijn
• draagvlak binnen het team/de school	groot	◀.....▶	twijfelachtig
• betrokkenheid van de team- /schoolleiding	leiding participeert	◀.....▶	leiding bewaakt op afstand

2. Vragenlijst voor een criteriumgericht interview

Zeven vragencusters voor een criteriumgericht interview om uit te maken wat voor curriculumontwerper er in een docent steekt.

Stel, u staat ervoor om een team samen te stellen voor een inhoudelijke onderwijsontwikkeling: bijvoorbeeld werken volgens een nieuw onderwijsconcept, meer samenhang aanbrengen tussen verschillende vakken, of invulling geven aan een doorlopende leerlijn.

Welke docent zou daar geknipt voor zijn? En hoe stelt u dat vast?

Begin eens met een open werving. En heb vervolgens, met wie zich meldt, een criteriumgericht interview aan de hand van de onderstaande vragen. Vink relevante elementen in de gegeven antwoorden aan. Bekijk na het interview welke kolom de meeste vinkjes bevat en hoe gespreid de capaciteiten op het gebied van *deskundigheid, probleemoplossend vermogen, reflectie, sociale en communicatieve vaardigheden, zelfregulatie, stabiliteit* en *creatieve onrust* aanwezig zijn (zie bij de score; cd-rom).

Allicht dat u dan beter weet wie u het best in zee kunt gaan, en wat daarbij eventueel nog aandachtspunten ten aanzien van extra scholing of coaching zijn.

item:		relevante elementen in de antwoorden naar aanleiding van dit item:			
		basis	+	++	+++
(1)	(a)	☐ Ik kan leerlingen doorgaans goed motiveren voor de kerndoelen of eindtermen van mijn vak: ☐ Ik leg een verbinding tussen mijn onderwijs en de leefwereld van de leerlingen. ☐ Ik zorg voor variatie door verschillende werkvormen toe te passen.	☐ Ik kan leerlingen meestal effectief en met plezier laten leren: ☐ Ik pas mijn taalgebruik aan aan hun taal- en ontwikkelingsniveau ☐ Ik kan hen naar leerstijl, intelligentie, persoonlijkheidsdynamiek of leerhouding onderscheiden en hun naar hun behoefte en mogelijkheden passende leeractiviteiten laten uitvoeren. ☐ Ik kan geschikte werkvormen, leermiddelen en leermaterialen toepassen voor de leerdoelen en leeractiviteiten die ik beoog.	☐ Ik kan leerlingen, naar hun behoefte en mogelijkheden, zelfstandig of samenwerkend aan opdrachten laten werken.	☐ Ik kan leerlingen problemen of opdrachten voorleggen die hen stimuleren tot het zelf activeren, vergaren en toepassen van kennis en vaardigheden.
	(b)				
	(c)				
	(d)				
		☐ Ik ben vooral geïnteresseerd in wat leerlingen van mijn vak moeten weten en kunnen en hoe zij dat het beste kunnen leren.	☐ Ik ben vooral geïnteresseerd in hoe leerlingen leren en hoe ik mijn vakonderwijs daarop moet inrichten.	☐ Ik ben vooral geïnteresseerd in hoe en waartoe leerlingen leren en hoe het onderwijs op onze school, ook het mijne, daarop moet worden ingericht.	☐ Ik ben vooral geïnteresseerd in hoe leerlingen blijven leren en hoe het onderwijs, ook het mijne, daaraan kan bijdragen
		☐ Ik heb veel concrete ideeën voor beter of nieuw onderwijs.	☐ Ik stimuleer mijn leerlingen om aan te geven wat er in mijn onderwijs beter kan.	☐ Ik stimuleer collega's om lessen bij mij te komen observeren en aan te geven wat ik in mijn onderwijs kan verbeteren.	☐ Ik heb een brede planhorizon en denk ketenbewust: ik denk na over veranderingen in de samenleving en de gevolgen daarvan voor het onderwijs: dat levert nogal eens ver gaande ideeën op.

(zie voor overige vragen de cd-rom. Het bestand kunt u uitprinten en invullen).

3. Zelftest Ontwikkelcapaciteiten

Aan de hand van de onderstaande vragenlijst kan elke docent voor zichzelf uitmaken over welke ontwikkelcapaciteiten hij beschikt, en of die toereikend zijn voor het ontwikkelwerk waartoe hij zich geroepen voelt of dat de school van hem vraagt.

De zelftest is digitaal, en als het Excel-bestand bijgevoegd op de cd-rom.

Hieronder zijn de eerste drie vragen opgenomen.

Wat voor curriculumontwerper ben ik? een zelftest met 24 items

Bent u de onderwijsontwikkelaar die u zou willen of moeten zijn?

Test u zelf aan de hand van 24 setjes van vier uitspraken.

Plaats per setje in het daarvoor aangegeven vakje een x achter elke uitspraak die u voor uzelf van toepassing vindt.

U hoeft zich daarbij niet tot één keuze te beperken.

Bekijk vervolgens het resultaat.

Klopt de feedback met uw eigen indruk?

van toepassing

- | | | | |
|---|---|--|--|
| 1 | a | Ik kan leerlingen door verschillende werkvormen toe te passen doorgaans goed motiveren voor mijn vak. | |
| | b | Ik kan leerlingen naar hun behoefte en mogelijkheden meestal effectief en met plezier laten leren. | |
| | c | Ik kan leerlingen, naar hun behoefte en mogelijkheden, zelfstandig aan opdrachten laten werken. | |
| | d | Ik kan talentvolle leerlingen eigen leerstrategieën laten ontwikkelen. | |
| 2 | a | Ik ben op de hoogte van de belangrijkste pedagogisch-didactische inzichten en leermaterialen op mijn vakgebied. | |
| | b | Ik ken de actuele werkvormen en leermaterialen voor mijn vak; ik weet waar en hoe ik me over de nieuwste vakontwikkelingen kan informeren. | |
| | c | Ik ben op de hoogte van actuele ontwikkelingen in het bedrijfsleven en de maatschappij die relevant zijn voor het onderwijs, het mijne in het bijzonder. | |
| | d | Ik participeer in netwerken buiten de school om mijn deskundigheid en blikveld te vergroten en zo nodig externe critical friends te kunnen inschakelen als ik nieuw onderwijs ontwikkel. | |
| 3 | a | Ik kan met bestaande leermiddelen en leermaterialen een eigen les of lessenreeks samenstellen. | |
| | b | Ik kan bestaande leermiddelen en leermaterialen omvormen en aanvullen tot een eigen les of lessenreeks. | |
| | c | Ik kan met behulp van goede voorbeelden of formats een eigen lessenreeks, module of project samenstellen. | |
| | d | Ik kan op eigen kracht een lessenreeks, module of project ontwikkelen, die ook door collega's kan worden uitgevoerd. | |

4. Ontwikkelkwaliteitenspel

Het Ontwikkelkwaliteitenspel bestaat uit drie speelborden (A, B, C) en 64 kaartjes met daarop een ontwikkelkwaliteit uit één van de volgende rubrieken:

- | | |
|---|---------------|
| 1. deskundigheid | (16 kaartjes) |
| 2. probleemoplossend vermogen | (8 kaartjes) |
| 3. reflectie | (8 kaartjes) |
| 4. sociale en communicatieve vaardigheden | (8 kaartjes) |
| 5. zelfregulatie | (8 kaartjes) |
| 6. stabiliteit | (8 kaartjes) |
| 7. creatieve onrust | (8 kaartjes) |

Het Ontwikkelkwaliteitenspel laat zich op verschillende manieren spelen, al naar gelang het beoogde resultaat.

Speelwijze 1: eigen ontwikkelcapaciteiten in beeld krijgen

Deze speelwijze is geschikt voor een docent die wil weten wat zijn ontwikkelcapaciteiten zoal zijn.

Neem daarvoor speelbord A en de 64 kaartjes. Schud ze en leg ze op een dichte stapel naast het speelbord.

Lees de kaartjes één voor één en ga na, welke op jou van toepassing zijn. Kaartjes die absoluut niet van toepassing zijn, leg je af op een aparte stapel. Geef de overige kaartjes op de volgens jou juiste plek op speelbord A.

Werk zo alle 64 kaartjes door, en bekijk vervolgens het resultaat op speelbord A:

- Welke capaciteiten mogen er zijn, welke zouden sterker mogen?
- Op welke capaciteiten zou je je extra willen toeleggen? En hoe ga je dat aanpakken?

Speelwijze 2: de eigen ontwikkelkracht in beeld krijgen

Deze speelwijze is geschikt voor een docent die wil weten hoe krachtig zijn ontwikkelcapaciteiten zijn.

Neem daarvoor speelbord C en de 64 kaartjes. Schud ze en leg ze op een dichte stapel naast het speelbord.

Lees de kaartjes één voor één en ga na, welke op jou van toepassing zijn. Kaartjes die twijfelachtig of niet van toepassing zijn, leg je af op een aparte stapel. Een kaartje waarin je je wel goed herkent, plaats je op speelbord C, en wel in het vakje met de zelfde tekst als het kaartje.

Werk zo alle 64 kaartjes door, en bekijk vervolgens het resultaat op speelbord C:

Hoeveel kaartjes kon je kwijt in het kwadrant:		Het maximaal haalbare is:	Hoe tevreden ben je over je score?
basis:		16	
+		22	
++		18	
+++		8	
in totaal:		64	

Hoeveel kaartjes kon je kwijt in de rubriek:		Het maximaal haalbare is:	Hoe tevreden ben je over je score?
1. deskundigheid:		16	
2. probleemoplossend vermogen:		8	
3. reflectie:		8	
4. sociale en communicatieve vaardigheden:		8	

5. zelfregulatie:		8	
6. stabiliteit:		8	
7. creatieve onrust:		8	
in totaal		64	

Welke drie ontwikkelcapaciteiten zou je versterken?	Wat ga je daarvoor doen?
1.	
2.	
3.	

Speelwijze 3: feedback geven/krijgen op ontwikkelcapaciteiten

Deze speelwijze is bedoeld om collegiale feedback in te winnen en te verstrekken over wenselijke of noodzakelijke ontwikkelcapaciteiten. Neem daarvoor per speler speelbord A voor je. Bepaal vooraf of alle 64 kaarten van het kwaliteitspel nodig zijn of dat een selectie volstaat. (Bijvoorbeeld alle kaarten uit de rubrieken *deskundigheid*, *probleem oplossend vermogen* en *sociaal-communicatieve vaardigheden*, of alleen de basis- en +-kaarten).

Zijn er vier of meer spelers, schud dan de te gebruiken kaarten en verdeel ze één voor één.

Bij drie of minder spelers is een centrale stapel kaarten handiger, waar de spelers beurtelings een kaart van af nemen.

Desgewenst bepaalt de dobbelsteen - het hoogst gegooide aantal ogen - wie begint. Per toerbeurt en met de klok mee neemt iedere speler een kaart van de stapel, c.q. uit zijn hand, en legt die op het speelbord van een medespeler, bij voorkeur in de +- of ++-kolom. Een speler kan er ook voor kiezen, een kaart van zijn speelbord te verplaatsen naar een hogere kolom op het speelbord van een medespeler. Hoe dan ook, de toedeling moet wélgemeend en desgewenst te onderbouwen zijn.

Zijn alle kaarten toebedeeld, dan wel niet meer toe te delen, dan bespreken de spelers het resultaat. Herkent ieder zich in de haar of hem toebedeelde kaarten? Welke geambieerde capaciteiten worden gemist of onvoldoende opgemerkt? Welke conclusies verbindt elke speler aan de haar of hem gegeven feedback?

Speelwijze 4: vaststellen welke ontwikkelcapaciteiten voor een ontwikkeltaak gewenst of nodig zijn

Deze speelwijze levert het meest op als de opdrachtgever en uitvoerenden van een ontwikkeltaak kunnen meedoen. Met een ontwikkelteam van acht à tien personen lukt dat nog net.

Opdrachtgever en ontwikkelaars scharen zich rond speelbord B. De opdrachtgever schudt de 64 kaarten van het kwaliteitspel en deelt ze één voor één rond, zó dat iedere speler (hij/zijzelf inbegrepen) (bijna) evenveel kaarten ontvangt. Vervolgens legt iedere speler, te beginnen met de speler links van de opdrachtgever, per toerbeurt en met de klok mee één van zijn kaarten op speelbord B in de juiste rubriek en in het kwadrant dat naar ieders oordeel de juiste urgentie aangeeft, volgens de onderstaande verklaring van tekens:

kwadrant:	deze capaciteit is:
basis	▶ zonder meer nodig, anders lukt het niet
+	▶ nodig, anders lukt het minder goed
++	▶ wenselijk, dan lukt het vlotter of gemakkelijker
+++	▶ welkom, maar niet beslist nodig

Als alle kaarten geplaatst zijn, hetzij op het speelbord, hetzij op een aflegstapel van niet te plaatsen kaarten, bespreken opdrachtgever en ontwikkelaars het resultaat. Zijn alle benodigde capaciteiten hiermee in beeld gebracht? Welke capaciteiten moeten, op zelf aan te maken kaartjes, nog worden toegevoegd? En... zijn de vereiste capaciteiten in het ontwikkelteam aanwezig? Om daar achter te komen kan speelwijze (5) worden overwogen.

Speelwijze 5: vaststellen welke voor een ontwikkeltaak gewenste of benodigde ontwikkelcapaciteiten in een ontwikkelteam aanwezig zijn (en bij wie)

Deze speelwijze bouwt voort op speelwijze 4: vóór ligt speelbord B met daarop een aantal van de 64 kaartjes van het kwaliteitenspel, ingedeeld naar urgentie, volgens de onderstaande verklaring van tekens:

kwadrant:	deze capaciteit is:
basis	▶ zonder meer nodig, anders lukt het niet
+	▶ nodig, anders lukt het minder goed
++	▶ wenselijk, dan lukt het vlotter of gemakkelijker
+++	▶ welkom, maar niet beslist nodig

Speelbord en kaartjes geven een ontwikkelteam en z'n opdrachtgever een gezamenlijk overeengekomen beeld van wat de ontwikkeltaak aan capaciteiten vergt.

Om na te gaan of en bij wie die capaciteiten in het ontwikkelteam aanwezig zijn, neemt elke ontwikkelaar speelbord A voor zich. Beurtelings, en met de klok mee, neemt elke speler - te beginnen met de speler links van de opdrachtgever - één kaartje van speelbord B en plaatst dat op het speelbord A van een medespeler, bij voorkeur in de +- of ++-kolom. Een speler kan er ook voor kiezen, een kaart van zijn speelbord te verplaatsen naar een hogere kolom op het speelbord van een medespeler. De toedeling moet wélgemeend en desgewenst te onderbouwen zijn.

Zijn alle kaarten toebedeeld, dan wel niet meer toe te delen, dan bespreken de spelers het resultaat:

Welke kaartjes kunnen niet worden toebedeeld? Hoe erg is dat? Welke consequenties moeten hieraan worden verbonden?

Zijn de toebedeelde kaartjes correct en evenwichtig genoeg toebedeeld? Zijn eventuele discrepanties nog werkbaar, moet het ontwikkelteam worden versterkt, aangevuld dan wel gewijzigd, of is scholing of coaching raadzaam?

5. Suggesties om ontwikkelcapaciteiten te verwerven of te versterken

Wat te doen als de bovenstaande checkinstrumenten uitwijzen, dat gewenste of benodigde ontwikkelcapaciteiten tekort schieten?

Dat hangt op de eerste plaats af van de aard van de ontwikkeltaak, waarvoor die capaciteiten worden verlangd. Één van de mankerende capaciteiten. Via collegiale consultatie, intervisie, netwerken of gerichte scholing kun je groeien in deskundigheid.

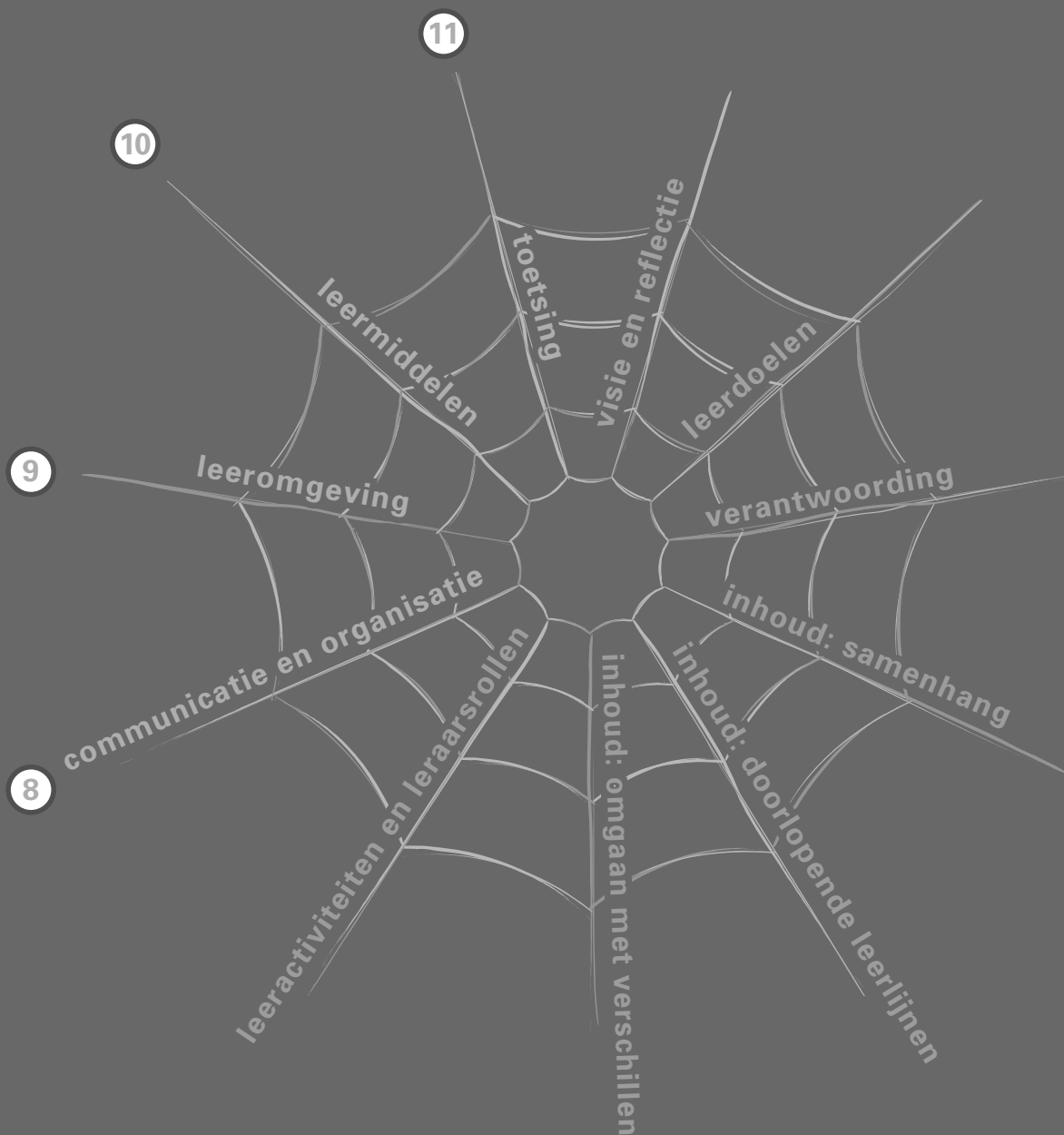
Kwaliteiten op het gebied van probleemaanpak, reflectie, omgang met collega's of zelfsturing verwerf en versterk je vooral door al doende, met en van anderen te leren en van hen feedback te vragen op je vorderingen.

Het meest vruchtbare leerproces is een ontwikkeltaak uitvoeren.

Kies er één die je het best denkt aan te kunnen. Of één waarvan de complexiteit 't beste aansluit bij het ontwikkelprofiel dat je met behulp van één of meer van de instrumenten uit deze toolbox voor jezelf hebt vastgesteld:

Hoe ziet je ontwikkelprofiel eruit?				Aanbevolen actie:
basis	+	++	+++	
-	-	-	-	Analyseer met één of meer collega's met wie het klikt, een problematische of onbevredigende onderwijssituatie. Experimenteer met alternatieven en evalueer deze op proces en resultaten. Reflecteer regelmatig met je collega[s] op je eigen leerproces. Win daarbij feedback in op je sterke en zwakke punten en doe er je voordeel mee.
+	-	-	-	Entameer - of neem deel aan - een overzichtelijke ontwikkeltaak, zoals het opzetten van een vakoverstijgend project of het ontwikkelen van [kortlopend] onderwijsaanbod voor specifieke doelgroepen leerlingen. Reflecteer regelmatig in het ontwikkelteam op ieders leerproces. Win daarbij feedback in op je eigen sterke en zwakke punten en doe er je voordeel mee.
+	+	-	+	Neem deel aan een goed begeleide complexe ontwikkeltaak, zoals het inrichten van een leergebied of het invullen van een leerlijn. Reflecteer regelmatig met team en begeleider [de teamleider?] op ieders leerproces. Win daarbij feedback in op je eigen sterke en zwakke punten en doe er je voordeel mee.
+	+	+	-	Sluit je aan bij een ondernemend team met een open ontwikkelopdracht, zoals het opzetten van een leergebied of het bedenken en uitlijnen van een passend onderwijsconcept. Reflecteer regelmatig in het team op ieders leerproces. Win daarbij feedback in op je sterke en zwakke punten en doe er je voordeel mee.

Cluster C Voorwaarden



3 – Voorwaarden

“We hebben in dat eerste jaar dat we met een leerplein werkten ontzettend veel geleerd. In de praktijk blijkt het dan toch weer heel anders uit te pakken dan je je van tevoren voorstelt. En dat geldt voor alles. Op het leerplein dat we nu net hebben geopend, hebben we de computers op statafels gezet. Wat bleek namelijk? Als leerlingen eenmaal achter een pc zitten, gaan ze er nauwelijks meer achter vandaan. Nu, met die statafels, doen ze wat ze moeten doen en maken ze vervolgens weer ruimte voor anderen. Het meest ingrijpend is, denk ik, toch wel dat je nu met meer collega’s voor een grote groep leerlingen werkt. Letterlijk en figuurlijk kom je elkaar steeds tegen. Nu hebben we ook tijd ingeroosterd om aan het eind van een blok even kort met elkaar te evalueren en te overleggen.”

Op een aantal scholen zijn of worden grotere ruimtes gecreëerd waar grotere groepen leerlingen aan het werk gaan. Leerpleinen, leertuinen, (junior-)studiehuizen worden ingevoerd, meestal vanuit een opvatting dat leerlingen op die plekken meer zelfstandig aan het werk zijn. In de praktijk zijn er grote verschillen tussen scholen in wat en hoe leerlingen in die ruimtes leren. Van vakoverstijgend naar vakgericht, van in grote mate zelfsturend tot docent- of materiaalgestuurd. Het lastige voor een team van docenten, dat nog geen ervaring heeft met het werken in zo’n ruimte, is om zich voor te stellen hoe men straks met leerlingen zal werken en zeker ook met collega’s zal samenwerken. Bovendien moet zo’n team wel allerlei beslissingen nemen over de praktische, voorwaardelijke aspecten, over de pedagogisch didactische werkwijze en over de onderlinge samenwerking. In dit laatste deel van *Verder met de onderbouw* staan we stil bij de laatste draden van het spinnenweb.

Communicatie en organisatie

“Wat verstaan jullie eigenlijk onder ‘samenhang’?” Deze vraag, voorgelegd aan een onderbouwteam van een school, levert verschillende antwoorden op. Een deel van de teamleden denkt vooral aan een eenduidig, samenhangend optreden van het docententeam. Wat bij de ene docent niet mag en kan, mag ook bij de andere niet. Een ander deel denkt bij samenhang vooral aan inhoudelijke afstemming: afspraken over bijvoorbeeld het leren en gebruiken van formules, eenduidige termen voor grammaticale begrippen, mogelijk zelfs afstemming in thema’s bij verschillende vakken. En een laatste groepje vindt dat die afstemming verder moet gaan: het overhevelen van onderdelen uit de vakken naar vakoverstijgende projecten of het onderbrengen van een aantal vakken in een leergebied. Dat zet de uitspraak van de teamleider, namelijk dat ‘we veel aan samenhang doen’, in een ander licht.

In veel gesprekken met leraren en teamleiders komt het terug: het besef, veelal achteraf, dat ‘we’ elkaar dachten te begrijpen, maar dat in de werkelijkheid iedereen zijn eigen voorstelling had van een bepaalde ontwikkeling. Het jargon in het onderwijs leent zich er ook voor: vraag 10 mensen wat projectonderwijs is en je krijgt evenveel verschillende antwoorden. Waar een leergebied voor de één een clustering van twee vakken is, is het voor de ander een geheel nieuwe, samenhangende ordening van oude, bekende en nieuw aangedragen onderwerpen met ook een geheel eigen didactiek. En zo kennen we er nog meer: competentiegericht onderwijs, betekenisvolle opdrachten, een contextrijke leeromgeving, etc. In zijn algemeenheid is het al lastig dat we vaak verschillende beelden bij bepaalde begrippen hebben, maar in een school die werkt aan een bepaalde ontwikkeling is het meer dan lastig. Daar wrekt zich veelal gaandeweg het werken dat mensen verschillende opvattingen hebben van hoe de (nabije) toekomst er uit moet komen te zien:

“Als ik had geweten dat ik op dat leerplein niet meer echt aan spreekvaardigheid kan werken, was ik er destijds niet zo voor geweest.” Of: “Ik heb mij niet voldoende gerealiseerd dat ik een deel van de tijd ook vragen van leerlingen over andere vakken moet beantwoorden”.

Dat communicatie over nieuwe plannen en ontwikkelingen van belang is, lijkt een open deur. In de gesprekken die we met scholen hebben gevoerd komt *communicatie* als thema dan ook vaak terug. Inmiddels beseffen de meeste leidinggevenden wel dat het communiceren van plannen en veranderingen via het postvak niet werkt. Maar ook als zij het anders aanpakken, bijeenkomsten beleggen of werkmiddagen opnemen, is succes nog niet gegarandeerd. School- en teamleiders zijn er soms heilig van overtuigd dat zij intensief gecommuniceerd hebben over hun plannen en besluiten. Ze kunnen vaak ook met verwijzing naar agenda’s aangegeven waar en wanneer iets besproken is. Even welgemeend geven docenten of teams soms aan van niets te weten of geheel andere herinneringen te hebben aan die communicatiemomenten: *“We hebben het er toen wel over gehad, maar niets besloten.”*

Communicatie blijkt steeds weer een voorwaarde voor het succesvol ontwikkelen van onderwijs, zeker als die communicatie bijdraagt aan het ontstaan van een gemeenschappelijke taal (in de school, in het team), waarbij een term als bijvoorbeeld *zelfstandig* leren bij iedereen gelijke beelden oproept

Een handboek voor onderbouwontwikkeling kan naar ons idee dan ook niet zonder een beschouwing over communicatie en dient de scholen ook iets in handen te geven waarmee de kwaliteit van de *communicatie* in de school kan worden versterkt. Van belang daarbij is de al eerder genoemde gemeenschappelijke taal – bedoelen we allemaal hetzelfde? – en het werken aan beelden, liefst zo concreet mogelijk: wat zien we gebeuren in een nieuwe situatie, hoe werken leerlingen, wat doen docenten, over welk materiaal beschikken we, hoe ziet een lokaal of een leerplein er dan uit?

De instrumenten die het handboek daartoe biedt zijn bedoeld om de school iets in handen te geven, waarmee het proces van visieontwikkeling wordt ondersteund en om, meer in het algemeen, de communicatie in de school te versterken.

Een mogelijkheid om de communicatie in de school te verbeteren is het werken in andere, vooral kleinere verbanden. Daartoe voeren scholen in toenemende mate teams in. Soms in plaats van, meestal naast secties. Onderbouw-VO heeft twee publicaties verzorgd over die teamvorming (*Ik en mijn team*, *Mijn team en ik*) vanuit respectievelijk het perspectief van de teamleider en van de docent.

De kern van die publicaties is dat teamvorming werkt als duidelijk is welke opdracht een team heeft en als het team en de teamleider tijd en gelegenheid krijgen zich te ontwikkelen. Als daaraan voldaan is en ook andere voorwaarden (omvang van het team, samenstelling, werktijd en –ruimte) in orde zijn, draagt het werken in teams in belangrijke mate bij aan de ontwikkeling van een school. Andersom, als een team niet weet waar het voor staat en niet echt een functie in de school heeft, ervaren veel docenten teamvorming eerder als een extra, overbodige verandering die hun weinig biedt en oplevert. Bovenstaande publicaties zijn nog tot eind 2009 te downloaden van www.onderbouw-vo.nl. In dit handboek hebben we vooral die onderdelen opgenomen die ertoe bijdragen dat een groep mensen zich ook daadwerkelijk een team kan ontwikkelen.

Een deel van de teams kun je ook typeren als ontwikkelteams: een groep docenten met een zeer specifieke taak binnen de school. Voorbeelden daarvan zijn een team van docenten dat als opdracht heeft een leergebied te ontwikkelen, een projectenlijn voor de onderbouw uit te zetten of het derde leerjaar havo/vwo als een duidelijk schakeljaar in te richten. Voor deze teams geldt, naast de bovengenoemde aspecten, dat zij in het werken aan hun opdracht aanlopen tegen allerlei beslissingen die op enig moment moeten worden genomen. Soms betreffen die de voortgang, soms de uiteindelijke uitvoering van hun opdracht. In veel scholen is die beslissingsbevoegdheid niet altijd goed geregeld. Dat is voor een deel wat eigen aan de cultuur in sommige scholen, soms komt het ook omdat er voor een nieuwe situatie nog geen afspraken zijn gemaakt over wie waarover gaat. Het instrument dat we voor deze ontwikkelgroepen hebben opgenomen in het handboek helpt bij het in kaart brengen van wie waarover beslist. De ervaring leert dat die bevoegdheid niet altijd alleen maar berust op wat er formeel is vastgelegd. In een school is er vaak ook nog een informele beslissingsstructuur, soms gebaseerd op een zekere traditie, soms op verworven 'posities' en soms ook gebaseerd op louter toeval. Het aardig van het instrument is dat die beide – formeel en informeel – zichtbaar worden.

Instrumenten die we hebben opgenomen voor dit onderdeel zijn:

- *Als je begrijpt wat ik bedoel*: een gesprekshandleiding om samen met het team een gedeeld beeld te krijgen van abstracte begrippen
- *Teams aan het werk*: een verzameling werkvormen waarmee een team aan het werk kan om de samenwerking in het team te bevorderen
- *Het web der bevoegden*: een schema waarmee een ontwikkelgroep zicht krijgt op wie waarover beslissingen kan en mag nemen.

Leeromgeving

De Algemene karakteristiek van het leren in de onderbouw noemt de leeromgeving expliciet: *De leerling leert in een veilige en uitdagende leeromgeving*. Uit de monitorverslagen van de afgelopen jaren blijkt dat scholen de laatste jaren veel hebben geïnvesteerd in de veilige leeromgeving. Dan gaat het niet alleen om allerlei voorwaarden die vanuit de Arbowetten en regels worden gesteld, maar ook om sociale veiligheid. Veiligheid in en rond de school, toezicht houden op schoolpleinen en in kantine, antipest-programma's, faalangstrainingen, (mentoraats-)programma's die gericht zijn op het omgaan met elkaar.

Een *uitdagende* leeromgeving is echter lastiger te definiëren. Ten eerste is dat verschillend voor de uiteenlopende leerlingengroeperingen: voor praktisch ingestelde leerlingen ziet zo'n uitdagende leeromgeving er anders uit dan voor leerlingen die dat niet of minder zijn. Vervolgens zijn er nog al wat 'omgevingsfactoren' die bepalend zijn voor de mate waarin een leerling wordt uitgedaagd: de gehanteerde werkvormen, de mate waarin een leraar leerlingen inspireert, het materiaal waar leerlingen mee werken, de moeilijkheidsgraad van een opdracht. Ook de ruimte zelf kan op zijn minst uitnodigend zijn: kleurstelling van een ruimte, gehorigheid in een lokaal, de klimaatbeheersing.

Het instrument dat we onder dit kopje aanbieden is in eerste instantie bedoeld voor teams van docenten die in een grotere ruimte (gaan) werken. Echter, een aantal van de vragen die zij daartoe kunnen beantwoorden gelden eigenlijk voor alle docenten.

Het instrument kan mooi worden ingezet in combinatie met de *Feedbackscan* (zie onder Leerproces). De uitspraken van leerlingen bieden docenten voldoende mogelijkheden om na te gaan of zij een 'veilige en uitdagende leeromgeving' voor hun leerlingen weten te realiseren. Al dan niet in gesprek met leerlingen en collega's kunnen docenten bespreken welke verbeteringen mogelijk en gewenst zijn.

Leermiddelen

Naast Onderbouw-VO heeft een aantal jaren het project Onderbouw Experimenten Leermiddelen gedraaid. Een project dat tot doel had om uitgevers en scholen te stimuleren leermiddelen meer op maat van de school te ontwikkelen. Aanvankelijk vooral aanbodgestuurd – ontworpen door uitgevers, uitgeprobeerd in de school – maar in een later stadium steeds meer vraaggestuurd: de school stelt een pakket van eisen op, de uitgever probeert daaraan te voldoen.

Een tweede lijn die in dat project is ingezet is het werken aan een beleid voor leermiddelen voor de school. De invalshoek daarbij is niet louter het financiële aspect, integendeel. Leermiddelenbeleid begint bij het bepalen welk leermiddel hoort bij het onderwijs dat de school biedt (of wil gaan bieden).

De vraag naar leermiddelen 'op maat' is mede toegenomen doordat veel scholen zijn gaan werken met projecten en/of leergebieden. Met name dat laatste vraagt om andere leermiddelen dan de bekende methodes die meestal voor een bepaald vak zijn ontwikkeld. Uitgevers hebben die ontwikkeling signaleerd en daar ook op ingespeeld.

Op sommige scholen kiest men er echter voor om naast, soms in plaats van bestaande methodes, eigen leermateriaal te ontwikkelen. Dat stelt eisen aan de ontwikkelaars zelf (deskundigheid), aan de organisatie (tijd met name) en heeft uiteraard ook financiële gevolgen (ontwikkeltijd, productie). Voor de meeste scholen is dat op de langere termijn geen haalbare kaart, evenmin overigens om al het leermateriaal precies naar eigen wensen door een uitgever te laten produceren. In de praktijk leidt dat tot varianten waarin een groot deel door de uitgever wordt aangeleverd, al dan niet digitaal, en de school eigen accenten toevoegt.

Dat materiaal wordt in toenemende mate geplaatst in een elektronische leeromgeving. Ook hiervoor geldt weer dat zo'n leeromgeving niet alleen eisen stelt aan de 'techniek', maar zeker ook aan de vaardigheden van docenten om met zo'n elektronische leeromgeving te kunnen werken.

Toetsing

"We worstelen nog steeds met de vraag hoe we leerlingen niet alleen beoordelen op hun cognitieve prestaties. We hebben al heel wat varianten gehad: observatielijsten over bijvoorbeeld het samenwerken, lijsten waarin je als docent iets kunt zeggen over een presentatie die leerlingen verzorgen, maar uiteindelijk doen we niet veel met die gegevens. Voor wiskunde staat er nog steeds een cijfer op je rapport, voor samenwerken bijvoorbeeld niets."

Deze docent staat zeker niet alleen voor de vraag wat je als docent, als team of school toetst en vervolgens doet met die toetsgegevens. Door een groter accent op vaardigheden, door het hanteren van andere werkvormen en soms ook door 'ander onderwijs' aan te bieden, staan docenten steeds meer voor de vraag wat je doet met alle gegevens die je daardoor 'extra' verkrijgt. Als een school nog aan het begin van zo'n ontwikkeling staat is die vraag wellicht nog niet zo urgent, maar die situatie verandert als leerlingen ondervinden dat sommige aspecten van het werken wel worden getoetst en beoordeeld en andere niet of wanneer zij merken dat wat er bij de ene docent wel toe doet voor de andere niet van belang is. Meer samenhang in het onderwijs vraagt – zo blijkt in de praktijk – ook om meer samenhang in het toetsen. Het wat en het hoe lopen daarin min of meer gelijk op: of een leerling in staat is om gedurende een bepaalde tijd zelfstandig te werken is bijvoorbeeld te toetsen door hem of haar te observeren, een multiple-choice test leent zich daar niet voor.

Tot die samenhang behoort ook min of meer gelijke opvattingen over wat 'goed' is. Een betrekkelijk nieuw instrument daarvoor vormen de *rubrics*. Een overzichtelijke weergave, waarbij voor een bepaalde leer- of ontwikkellijn verschillende stadia van ontwikkeling of beheersing worden weergegeven, bijvoorbeeld in termen van beginner, gevorderde en expert. Het gezamenlijk ontwikkelen van dergelijke rubrics, maar meer in het algemeen ook het met elkaar in gesprek zijn over toetsing, leidt uiteindelijk tot een meer gemeenschappelijke taal en uiteindelijk ook tot een gemeenschappelijk toetsbeleid.

Tot slot van dit onderdeel nog een opmerking over de manier waarop gesprekken over toetsing kunnen bijdragen tot ontwikkeling van het onderwijs. De traditie in het onderwijs is om te beginnen bij het begin: wat willen we dat leerlingen leren (doelen), hoe werken we daarnaar toe (leerplan), wat draagt daartoe bij (leraren, leermiddelen, leeractiviteiten, leeromgeving) en wanneer zijn we daarover tevreden (toetsing en beoordeling).

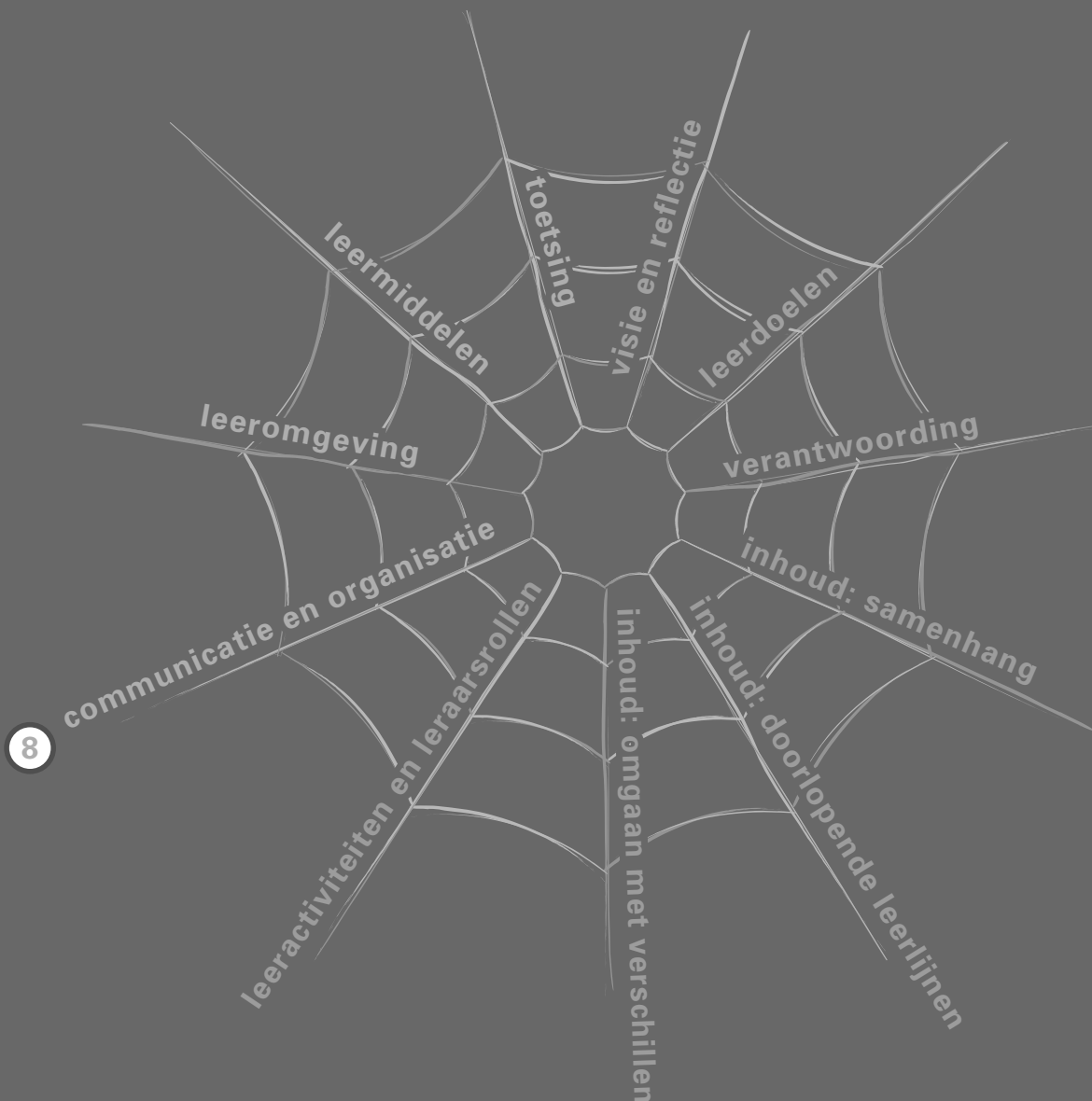
Soms kan het echter handig zijn om juist eens te beginnen bij het eind: wat willen we eigenlijk dat leerlingen (aan het eind van een les, een serie lessen, een jaar, een opleiding) allemaal kunnen en kennen? Naarmate het antwoord hierop concreter wordt gegeven, tekenen zich ook vaak de contouren af van wat daaraan vooraf dient te gaan.

De instrumenten die vallen onder dit onderdeel Voorwaarden zijn:

- *Werken in grote ruimtes*: een stapsgewijze voorbereiding voor een docententeam op het invoeren van en werken in grotere ruimtes. Het instrument leent zich voor een deel ook voor een groep docenten die met elkaar willen komen tot gezamenlijke pedagogisch didactische afspraken
- *Stappenplan Leermateriaal VO*: een digitale toepassing die met een groep docenten (sectie, vakgroep, jaarteam) kan worden ingevuld en leidt tot een 'pakket van eisen' waaraan leermateriaal dient te voldoen. Dat pakket van eisen kan vervolgens van nut zijn in contacten met een educatieve uitgever
- *Planmodel leermiddelenbeleid*: een format voor het opzetten van een plan voor leermiddelenbeleid
- *Stappenplan ELO en digitaal leermateriaal*: ook hier een stapsgewijze bevraging van docenten die in kaart brengt welke eisen een team stelt aan een Elektronische LeerOmgeving en ook welke deskundigheid men in huis heeft om in zo'n elektronische leeromgeving te werken
- *Toetsbeleid in samenhang*: een leidraad om zicht te krijgen op de huidige praktijk van het toetsen en een hand reiking tot gesprek over toekomstig (wenselijk) toetsbeleid
- *Test je toets*: een formulier waarmee docenten hun eigen manier van toetsen tegen het licht kunnen houden.
- *Stapsgewijs ontwikkelen*: een werkwijze waarmee een docententeam met behulp van rubrics zelf kan aangeven wat men toetst en welke verschillende stadia van ontwikkeling en beheersing men onderscheidt.

Cluster C Voorwaarden

Communicatie en organisatie



8

Teams aan het werk

Doel	Teamontwikkeling
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Hoe maken we werk van het team?
Soort instrument	Werkvormen
Beoogde activiteit in de school	■ stand van zaken bij bestaande teams analyseren ■ elkaar als team beter leren kennen ■ de manier van werken aan de orde stellen en verbeteren ■ teamoverleg verbeteren ■ intervisie
Benodigde tijd	Meerdere bijeenkomsten
Deelnemers en hun functies in de school	Een compleet team
Bron	Onderbouw-VO
Opmerkingen	Dit instrument is een selectie uit de publicatie <i>Ik en mijn team</i> van Onderbouw-VO.

Teams aan het werk

Dit hoofdstuk beschrijft een aantal concrete werkvormen waar een team zelfstandig mee aan de slag kan om de teamontwikkeling positief te beïnvloeden. We maken daarbij een onderscheid in vijf rubrieken:

- Werkvormen om de stand van zaken bij bestaande teams te analyseren
- Werkvormen om elkaar in het team beter te leren kennen
- Werkvormen om de manier van werken in het team aan de orde te stellen en te verbeteren
- Werkvormen om het teamoverleg te verbeteren
- Werkvormen voor intervisie

De stand van zaken bij bestaande teams analyseren

Onderstaande werkvormen kan een bestaand team gebruiken om de eigen fase van teamontwikkeling te analyseren en om op basis daarvan ontwikkelpunten met elkaar af te spreken.

Werkvorm 1: Hoe effectief is het team?

STAP 1

Individueel antwoorden: In welke fase van teamontwikkeling herken jij jouw eigen team het meest?

Samen inventariseren: In welk team herkennen jullie je eigen team het meest?

STAP 2

Geef bij het beantwoorden van bovenstaande vragen concrete voorbeelden.

STAP 3

Bepaal met elkaar of je tevreden bent over de fase van ontwikkeling van je team. Het criterium hierbij: hoe effectief zijn jullie als team?

Als jullie vinden dat jullie als team niet effectief zijn, welke acties kunnen jullie ondernemen om effectiever te worden?

Werkvorm 2: Wiel van Vroemen

Neem met elkaar de factoren van het Wiel van Vroemen (zie onderstaande figuur) onder de loep voor je eigen team. Welk ongewenst gedrag herken je als team? Welke factor verdient daarom meer aandacht?

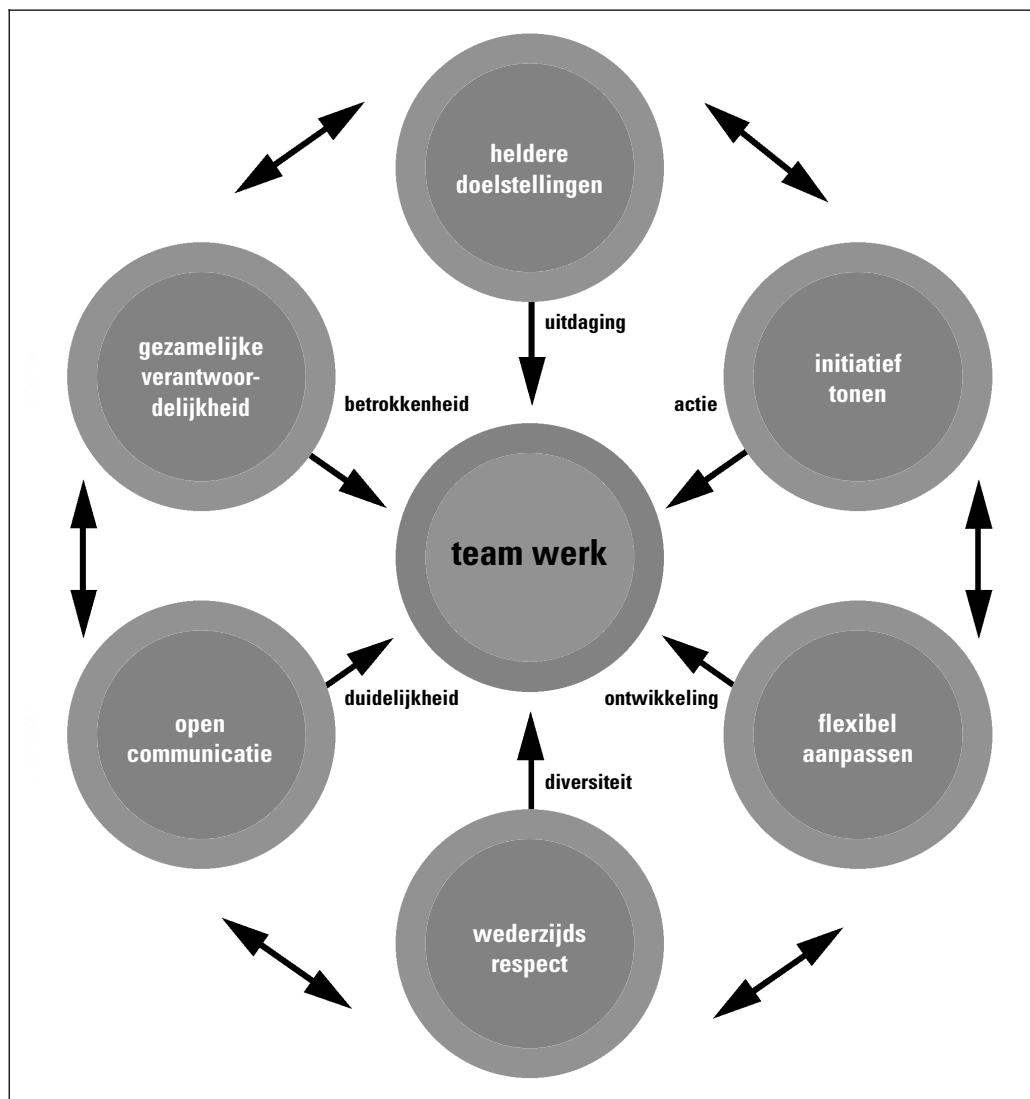
Ontbreekt er nog een factor, die voor jullie team ook van toepassing is?

Een handige manier om dit met elkaar te bespreken, is de stickerparade:

Elk teamlid krijgt rode en groene stickers. Rood = gaat niet goed / Groen = gaat wel goed.

Op het verzamelmodel van Vroemen plakt ieder teamlid de stickers. Vervolgens bevragen de teamleden elkaar op de plaatsing van de stickers. Het is belangrijk om dat vanuit de dialoog te doen, dus door vooral nieuwsgierig te zijn naar elkaars verhaal en zonder oordeel te luisteren.

Op basis van de conclusies kan het team een plan maken voor de eigen ontwikkeling.



Wiel van Vroemen

Werkvormen om elkaar in het team beter te leren kennen

Er zijn verschillende manieren om de kennismaking met je teamleden op een ludieke en toch functionele manier vorm te geven.

Werkvorm 1: Hoge hoed

Elk teamlid noteert op een papiertje iets dat niemand in het team van hem/haar weet, maar wat iedereen wel mag weten. De papiertjes moeten identiek zijn. Ieder doet zijn/haar briefje in een hoge hoed. Op de rij af pakt steeds een teamlid een briefje, leest dat voor en probeert te achterhalen over wie het gaat. Is het niet goed, dan mogen de andere teamleden mee raden.

Werkvorm 2: We kennen elkaar?!

WERKWIJZE

Maak groepen van ongeveer vijf personen. Elke deelnemer wordt geïnterviewd door de groep. Eén groepslid houdt aantekeningen bij (rouleren). Als iedereen aan de beurt is geweest, dan maakt elke deelnemer aan de hand van de aantekeningen een persoonlijke flap. De flap wordt in de centrale ruimte opgehangen.

RICHTVRAGEN BIJ HET INTERVIEW

Hoe was jij vroeger als leerling? Wat voor student was jij? Hoe ben je tot de keuze van het beroep van docent gekomen? Wat motiveert je in je werk? Waar liggen voor jou grenzen en mogelijkheden? etc.

Vertel een persoonlijke anekdote (onderwijsgerelateerd) die je altijd bij zal blijven. De groep stelt de 'beste' anekdote vast en deze wordt plenair verteld.

PLENAIR

Bekijk gezamenlijk de flappen en vertel per groep de beste anekdote.

Werkvorm 3: Teamrollen van Belbin

Belbin heeft de volgende teamroltypes beschreven:

	sterke eigenschappen	zwakke eigenschappen
plant	Creatief, grote verbeeldingskracht, onorthodox, lost moeilijke problemen op.	Let niet op details. Gaat zozeer in zijn werk op dat hij niet effectief kan communiceren.
brononderzoeker	Extravert, enthousiast, communicatief. Onderzoekt nieuwe mogelijkheden. Legt contacten.	Te optimistisch. Verliest interesse als eerste enthousiasme gezakt is.
voorzitter	Volwassen, veel zelfvertrouwen, een goede voorzitter. Verheldert doelstellingen, versnelt de besluitvorming, kan goed delegeren.	Heeft iets manipulerends. Delegeert zijn eigen werk.
vormer	Uitdagend, dynamisch, functioneert op zijn best onder druk. Heeft de gedrevenheid en moed die nodig zijn om obstakels te overwinnen.	Kan anderen provoceren. Kwetst de gevoelens van mensen bijvoorbeeld door zijn uitspraken.
monitor	Nuchter, strategisch inzicht, goed onderscheidingsvermogen. Ziet alle opties. Scherp beoordelingsvermogen.	Mist gedrevenheid en het vermogen anderen te motiveren. Al te kritisch.
groepswerker	Coöperatief, mild, opmerkzaam en diplomatiek. Luistert, is opbouwend, voorkomt wrijving, brengt rust in de tent.	Besluiteloos in moeilijke situaties. Laat zich makkelijk beïnvloeden.
bedrijfsman	Gedisciplineerd, betrouwbaar, behoudend en efficiënt. Zet ideeën om in praktische handelingen.	Niet erg flexibel. Reageert traag wanneer zich nieuwe mogelijkheden voordoen.
zorgdrager	Nauwgezet, gewetensvol, gespannen, is alert op vergissingen en omissies. Zorgt dat de dingen op tijd gebeuren.	Geneigd zich onnodig zorgen te maken. Delegeert niet graag. Is soms een muggenzifter.
specialist	Doelbewust, initiatiefrijk, toegewijd. Voorziet in kennis en vaardigheden waar een tekort aan is.	Zijn inbreng is beperkt tot een klein gebied. Blijft te lang stilstaan bij technische details. Geen oog voor het grote geheel.

STAP 1

Ieder teamlid maakt voor zichzelf de Belbin-test, bijvoorbeeld de test op www.123test.nl/belbin.

De uitslag houdt ieder nog even voor zich.

STAP 2

Vervolgens vult ieder teamlid per collega in wat voor hem/haar de meest herkenbare rol uit het schema is.

Op een verzamelschema noteert iemand het totaaloverzicht.

Wat valt op? Welke rollen zijn er (te) veel en welke (te) weinig? Klopt de rolverdeling ook bij de taken die het team voornamelijk heeft? Vraagt dat aanpassing? Heeft ieder teamlid de taken die hem passen?

De manier van werken in het team aan de orde stellen en verbeteren

Wanneer een groep enige tijd met elkaar werkt, is al snel de toon gezet. Er ontstaan vaak impliciet regels in de groep, die niet altijd even productief werken. Hieronder volgen twee werkvormen om deze regels bespreekbaar te maken en hiermee vervolgens te komen tot een constructieve manier van samenwerken.

Inleiding

In de 'Normingfase' ontstaan de ongeschreven regels van een groep. In feite bepalen die regels hoe er met elkaar gewerkt wordt. Er zijn teams waarin het de regel is dat je overal met humor op reageert. Nu kan humor erg fijn zijn, maar wanneer alles met humor onder het tapijt wordt geveegd, gaat er iets niet goed.

In ons team zitten een paar ervaren docenten en een paar beginners. Als wij als beginners met een idee komen, wordt als snel gezegd dat dat niet kan, of dat we het nog niet begrijpen. De ervaren docenten doen dat nooit direct, maar de boodschap is wel duidelijk. Erg veel gebeurt er dus niet.

Ongeschreven regels zijn moeilijk te herkennen als je onderdeel bent van de groep, je moet daar dan echt even over nadenken. Je ontdekt ongeschreven regels het snelst wanneer je als nieuweling in een bestaande groep terecht komt: het wordt je dan al heel snel duidelijk wat er wel en niet mag. De ongeschreven regels kunnen ook betrekking hebben op de manier waarop een team met de leiding van de school omgaat. Wat je bijvoorbeeld in pseudo-teams en startende teams wel tegenkomt is het 'wij-zij-denken'. Alles wat de schoolleiding doet is verkeerd.

Maar gelukkig zijn er ook ongeschreven regels die er voor zorgen dat een team goed functioneert. Wanneer de Normingfase eenmaal is voltooid, dan liggen de regels min of meer vast en zijn ze nog moeilijk te beïnvloeden. Wanneer een team echt veel last krijgt van de negatieve regels, dan is er vaak hulp van buitenaf nodig om de regels boven water te krijgen en ze te helpen veranderen.

Het lijkt misschien of de ongeschreven regels vanzelf ontstaan en dat het daarna een bekeken zaak is. Dat is gelukkig niet zo. Wanneer je als beginnend team expliciet aandacht geeft aan de manier waarop je met elkaar omgaat en hoe je met elkaar communiceert, dan kun je samen regels afspreken. Handige werkvormen hiervoor zijn de werkvorm 'Ongeschreven regels' en het 'Waarden- en normen spel'. Het met elkaar in gesprek gaan over welke regels er gehanteerd worden veronderstelt wel een groep die in staat is elkaar aan te spreken en met elkaar in gesprek te blijven zonder stellingen te betrekken. Wederzijds respect en goede communicatieve vaardigheden zijn daarbij cruciaal.

Werkvorm 1: Ongeschreven regels in beeld

STAP 1

Individueel: noteer een aantal ongeschreven regels in je team.

STAP 2

Wissel je regels uit met elkaar.

STAP 3

Maak van de ongeschreven regels twee kolommen:

1. Welke regels werken belemmerend voor het goed functioneren van het team?
2. Welke regels helpen om je teamdoelen te bereiken?

STAP 4

Wat gaan jullie concreet doen aan de belemmerende ongeschreven regels?

Werkvorm 2: Waarden en normenspel

Met het waarden- en normenspel wissel je als team uit welke waarden en normen expliciet en impliciet in het team leven. Dit spel is ontwikkeld door Peter Gerickens, Marijke Verstege en Zjef van Dun.

Je kunt het spel (ISBN 90-74123-82) en de bijbehorende handleiding (ISBN 90-74123-90) bestellen via de boekhandel.

Het teamoverleg verbeteren

Werkvorm 1: Aan de slag met vergaderen

De teamvergadering is de plaats waar het team laat zien in welke mate de individuele teamleden en de teamleider samenwerken. Wie is er het hardst aan het werk? Wie is er het meest aan het woord? Wie bepaalt wat er op de agenda staat?

Hoe gaat dat eigenlijk in de praktijk: al die verschillende mensen die allemaal een mening hebben over een bepaald onderwerp, maar wel tot een gezamenlijke werkwijze moeten komen?

Vergaderen kost veel tijd en wordt lang niet altijd als zinvol ervaren. Het is ook maar de vraag of je vaak moet vergaderen. Informatieoverdracht kan bijvoorbeeld prima per email of via een brief. Ook kunnen veel besluiten uitstekend door één of twee personen of door een klein groepje genomen worden, zonder er met een grote groep over te vergaderen.

Soms is vergaderen echter noodzakelijk. De mening of inbreng van diverse mensen is dan gewenst. Daarbij gaat er vaak nogal wat mis. Hierna omschrijven we een aantal missers uit de praktijk en vervolgens geven we tips om ze te voorkomen

Tien vergadermissers

1. Onderwerp, agenda en doel van de vergadering zijn niet duidelijk;
2. De vergadering verloopt zonder enige structuur en 'spelregels';
3. De tijd wordt niet in de gaten gehouden en de vergadering loopt uit;
4. De vergadering wordt afgesloten zonder een duidelijk besluit of een concrete lijst met actiepunten;
5. Er zitten mensen aan tafel die niets met het onderwerp te maken hebben, maar wel uitgebreid erover meepraten of allang afgehaakt zijn;
6. De beslissingsbevoegden (aangaande het betreffende onderwerp) zijn niet uitgenodigd;
7. Men wil net zo lang doorgaan met vergaderen tot iedereen het over alles 100% met elkaar eens is;
8. Mensen raken in oeverloze discussies met elkaar (vaak over details);
9. De vergaderingen worden door enkelen gedomineerd, de overige deelnemers worden niet of nauwelijks bij het gesprek betrokken;
10. De deelnemers maken de vergadertafel tot hun persoonlijke strijdtoneel.

Tips om deze valkuilen te voorkomen

1. Vergader niet te vaak. Vergaderingen moeten zinvol zijn en niet plaatsvinden uit gewoonte of uit veiligheid. Voorkom dat er onderwerpen moeten worden bedacht om de vergadering maar te vullen.
2. Denk na over het onderwerp van de vergadering en de agenda.
De teamleider kan bijvoorbeeld samen met wisselende collega's de vergadering voorbereiden.
3. Voorzitterschap: De teamleider hoeft niet automatisch de voorzitter te zijn van het teamoverleg.
4. Nodig de juiste mensen bijtijds uit:
Bespreek bij de voorbereiding van de vergadering wie er bij aanwezig moeten zijn. Vuistregel: alleen de mensen die er écht toe doen. Zorg ervoor dat deze mensen op tijd zijn uitgenodigd en over de nodige materialen beschikken.

5. Tijd bewaken:
Wanneer er 'een rondje' wordt gehouden, spreek dan met elkaar van te voren af hoelang iedereen mag praten. Iedereen is verantwoordelijk voor het in de gaten houden van de tijd. Houd ook samen de lengte van de agendapunten en de eindtijd in de gaten.
6. Zorg ervoor dat er helderheid is over de status van de agendapunten.
Doelen kunnen zijn: informatie verschaffen, meningen peilen, besluitvormend (spreek in dit geval 'de spelregels' voor het nemen van besluiten af).
7. Spreek met elkaar de manier van werken af. Iedereen is verantwoordelijk voor het bewaken van deze regels.
Voorbeelden van spelregels:
 - Je bent op tijd aanwezig
 - Je aanvaardt de rol van de voorzitter
 - Je beperkt je tot het agendapunt dat aan de orde is
 - Je luistert naar anderen
 - Je doet na de vergadering wat je belooft
 - Je accepteert genomen besluiten
8. Let op je eigen taalgebruik: Voorkom dat je in algemene termen praat, wees concreet en houd het bij jezelf:
 - Voorkom woorden als 'veel', 'altijd', 'gewoon'
 - Praat in termen van 'ik' in plaats van 'je' als je het over jezelf hebt
 - Wees concreet, benoem wat je ziet en vermijd interpretaties
 - Maak een onderscheid tussen 'willen' en 'moeten'
9. Let met elkaar op de mensen die een minder grote inbreng hebben.
Vraag aan de mensen die minder zeggen, hoe zij er tegenaan kijken. Betrek ze bij de vergadering.
10. Bespreek met elkaar regelmatig de wijze van vergaderen: Sta stil bij de manier waarop jullie aan het werk zijn. Kijk hierbij naar de inhoudelijke onderwerpen en de wijze waarop er met elkaar gecommuniceerd wordt.
11. Notulen: Notuleer bij toerbeurt. Maak het verslag niet langer dan nodig is of beter: maak helemaal geen verslag, maar maak een uitvoerige actielijst met daarbij duidelijk:
 - de plandatum: wanneer uitgevoerd?
 - de inhoud van de actie
 - wie de actie uitvoert
 - wie er verantwoordelijk is voor verdere agendering (indien nodig)
12. Rondvraag: Schaf de rondvraag af of zet dit agendapunt meteen aan het begin van de vergadering. Er zijn namelijk mensen die de rondvraag gebruiken om nog terug te komen op eerdere agendapunten of zaken die er helemaal niet toe doen.
13. Inrichting van de ruimte: Zorg voor een gezellig aangeklede ruimte, waar iedereen zich thuis kan voelen. Zet de tafels eens neer in een andere opstelling dan de gebruikelijke vergaderopstelling: groepen waarin gebrainstormd kan worden, enzovoort.
14. Andere werkvormen: Houd eens andere vergaderingen dan plenaire bijeenkomsten. Ga in groepjes uiteen om te brainstormen over inhoudelijke onderwerpen, neem ruim de tijd voor ontwikkelpunten, enzovoort.

Werkvorm 2: Activerende vergadervormen

EEN RONDJE MAKEN

Wil je als team een oplossing voor een probleem of ben je op zoek naar creatieve invalshoeken? Ga de groep rond en geef ieder teamlid kort het woord. Voorkom dat zo'n rondje uitmondt in oeverloze discussies. Bijvoorbeeld door met elkaar de spreektijd te bewaken (iedereen krijgt maximaal vijf minuten), door discussiepunten te parkeren (opschrijven op een flap) en door af te spreken dat het verboden is een eerdere spreker te herhalen of daar inhoudelijk op in te gaan.

Deze werkvorm is op verschillende manieren toe te passen. Als er geen noodzaak is om 'met de klok mee' te werken, kan elke spreker de volgende spreker aanwijzen. Dit maakt de werkvorm wat dynamischer. Bovendien dwingt het iedereen bij de les te blijven.

GESCHREVEN ANTWOORDEN VERZAMELEN

Stel een vraag of poneer een stelling. Ieder teamlid schrijft anoniem een antwoord of idee op. Verzamel de antwoorden, orden ze op basis van gelijksoortigheid en bespreek vervolgens met elkaar elke groep van antwoorden. Deze werkwijze heeft als voordeel dat ook verlegen mensen gemakkelijk hun bijdrage kunnen leveren. Bovendien verplicht het iedereen om zijn idee of antwoord kort en bondig samen te vatten.

VISKOM

In grotere teams is het soms lastig een discussie beheersbaar te houden. In zo'n situatie is de 'viskom' effectief. Het team verdeelt zich in twee groepen en gaat in twee kringen zitten: groep één vormt de binnenring; groep twee de buitenring. Groep één heeft als opdracht over een bepaald thema te discussiëren; groep twee luistert naar wat gezegd wordt.

Na enige tijd neem je een 'time-out'. Groep twee krijgt de gelegenheid om - kort en bondig - de hoofdpunten samen te vatten en (eventueel) te noteren op een flap. Vervolgens wisselen de twee groepen van rol: groep twee discussieert en groep één luistert. Is het thema voldoende behandeld en heeft iedereen zijn inbreng kunnen leveren, dan voer je tot slot een plenaire discussie om knopen door te hakken.

DISCUSSIE IN SUBGROEPEN

Het team verdeelt zich in subgroepen. Elke subgroep krijgt de opdracht een probleem of een onderdeel van een probleem om uit te werken of op te lossen. Na afloop presenteert een vertegenwoordiger van elke subgroep kort plenair de bevindingen. Die bevindingen zijn vervolgens weer input voor een discussie met het hele team.

Een voor de hand liggende groepsindeling is het werken in twee-, drie- of viertallen met mensen die toevallig naast elkaar zitten. Soms is het beter anders te werk te gaan. Bijvoorbeeld door mensen zelf de subgroep te laten kiezen die het meest aanspreekt. Of de teamleider stelt zelf groepen samen waarin mensen met verschillende achtergronden vertegenwoordigd zijn.

Werkvorm 3: Besluitvorming

Een handige manier om met een groep mensen tot een besluit te komen, is de BOB-methode:

Beeldvorming	Wissel met elkaar alle informatie uit die rond het onderwerp bekend is. Hierbij is één strikte voorwaarde: geen discussie.
Oordeelsvorming	Formuleer met elkaar objectieve criteria, waaraan de mogelijke oplossingen moeten voldoen.
Besluitvorming	Aan de hand van deze criteria verzamelt de groep mogelijke oplossingen. Vervolgens neemt de groep een besluit. De uitdaging is om een besluit te nemen dat voldoet aan alle criteria. Mocht dat niet lukken, dan is stemmen bij meerderheid ook nog altijd een optie.

Intervisie

We hanteren de volgende definitie voor intervisie:

*Collegiale ondersteuning gericht op advisering bij werkproblemen
in een leergroep bestaande uit gelijken
die binnen een gezamenlijk vastgestelde structuur
tot inzichten en oplossingen tracht te komen
in een zelfsturend en op reflectie gericht leerproces.*

Juist binnen teams word je geconfronteerd met zaken die complex zijn en die vragen om het wegen van verschillende gezichtspunten en alternatieven. Collega-teamleden zijn bij uitstek de mensen om deze zaken mee te delen en samen te zoeken naar een geschikte aanpak. Intervisie is dan ook een prachtig middel om je als team verder te ontwikkelen door van elkaar te leren. Het vraagt echter nogal wat aan vaardigheden van de deelnemers en degene die de intervisie leidt. We geven twee werkvormen gericht op elkaar als teamlid advies geven.

Werkvorm 1: Het adviesgesprek

Het vragen en geven van adviezen is een belangrijk onderdeel van veel interviewvormen. Hieronder beschrijven we hoe een team dit op een gestructureerde manier kan aanpakken.

EEN ADVIESGESPREK BESTAAT UIT VIJF FASEN:

1. Opening: welkom, plaats, tijd, rol en aanleiding
 2. Onderzoek, diagnose: verhelderen, concretiseren, keuzemogelijkheden
 3. Advies: formuleren, checken, herformuleren
 4. Actie, planning: afspraken, eventueel rollenspel/oefenen
 5. Afronding: evaluatie van het gesprek
- Iedere deelnemer bezint zich kort op een aspect van zijn functioneren; een situatie in het heden, verleden of in de toekomst waar hij een advies over wil hebben. Waar wil je precies een advies in hebben?
 - Oefen het gesprek in drietallen: verdeel de rollen: één persoon (A) de adviesvrager, één persoon (B) de vragensteller en één/twee persoon/personen (C) de observator.
 - Voer het adviesgesprek (20 – 30 minuten) volgens de vijf fasen.
 - Feedbackronde (5 à 10 minuten). De observator geeft eerst A en B zelf het woord. Vervolgens geeft hij zelf feedback aan de hand van observaties. Pas aan het eind mag de observator ook zijn advies uitbrengen.
 - Hierna worden de rollen eventueel gewisseld: B wordt inbrenger, C de vragensteller en A de observator, enz.

DE SUCCESFORMULE VOOR EEN ADVIESGESPREK (WET VAN MAIER): $E = K \times A$

E = effectiviteit, K = kwaliteit, A = acceptatie.

Dat wil zeggen dat een kwalitatief 'goed' advies ook geaccepteerd moet worden door de ander, anders heeft het geen effect.

NABESPREKING

- Laat eerst A en B aan het woord.
- Het is niet de bedoeling het gesprek opnieuw te beginnen.
- Het gaat in de nabespreking niet zozeer om de inhoud, maar om het proces.
- Feedback mag nooit kwetsend zijn, maar wel eerlijk en confronterend. Vraag hoe de feedback overkomt.
- Hoe ging de vragensteller met de valkuilen van het adviesgesprek om: doorduwen, overtuigen, niet haalbaar, niet realistisch advies, negeren emoties.

AANDACHTSPUNTEN VOOR DE PLENAIRE NABESPREKING

- Hoe vond je dat het gesprek ging? Hoe kwam het advies tot stand?
- Wat heeft de inbrenger aan het advies?
- Wat zou je een volgende keer anders kunnen doen?

Werkvorm 2: Turbo – advies – ronde

Soms leven er concrete (werk)vragen, die vragen om een snel antwoord. Of er zijn veel inbrengen voor de afgesproken tijd. Het team kan dan een turbo-advies-ronde inlassen. Let op: deze vorm heeft ook z'n nadelen. Omdat er geen tijd wordt ingelast om het probleem te verhelderen, bestaat het risico dat er adviezen worden gegeven, die niet over het echte probleem gaan.

- Iedereen formuleert voor zichzelf een korte vraag die hij/zij de anderen wil stellen: 'Wat zouden jullie doen als...?' of 'Wat zouden jullie doen in de volgende situatie...?'.
- De eerste stelt de vraag aan de rest.
- Iedereen geeft antwoord/tips/suggesties/mijmeringen, zonder eerst diep op de vraag in te gaan.
- De inbrenger reageert niet en bepaalt voor zichzelf waar hij wel of niet iets mee doet.
- De volgende deelnemer formuleert zijn/haar vraag.

Enzovoort.

Het web der bevoegden

Doel	Een ontwikkelteam inzicht te geven in zijn positie in de schoolorganisatie.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Met welke beslissingsbevoegde personen en instanties heeft of krijgt het team bij zijn ontwikkelwerk zoal te maken? ■ Met welke anderszins belanghebbenden moet het team rekening houden? ■ Hoe is de communicatie met beslissers en betrokkenen geregeld?
Soort instrument	Model
Beoogde activiteit in de school	Aangeven/verhelderen hoe de verantwoordelijkheden en bevoegdheden binnen de school liggen, overleg daarover.
Benodigde tijd	Een werksessie van 2 klokuren.
Deelnemers en hun functies in de school	Een ontwikkelteam met teamleider èn, met het oog op de nodige verhelderingen, een leidinggevende met een behoorlijk zicht op hoe de school in elkaar zit en reilt en zeilt.
Bron	SLO
Opmerkingen	

Het web der bevoegden

Een methodiek om zicht te krijgen op de nodige communicatie met anderen over een voorgenomen of lopende onderwijsontwikkeling.

Kern van *Het web der bevoegden* is een te bestickeren webdiagram. De stickeractiviteit laat zich vlot uitleggen, maar de uitvoering blijkt nogal eens lastig. Als het om de inrichting en invulling van het onderwijs gaat, blijken taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden op menige school voor meer dan één uitleg vatbaar en niet transparant georganiseerd te zijn. Een stevige onderwijsontwikkeling is echter gediend met heldere en korte lijnen. *Het web der bevoegden* kan daartoe bijdragen. Vooral als een schoolleider die van de hoed en de rand weet, de toepassing ervan bijwoont.

Gebruiksaanwijzing

Bijgaand *web der bevoegden* (zie volgende pagina) helpt u als ontwikkelteam om vast te stellen, met wie u zoal te maken heeft of krijgt, bij een voorgenomen of lopende onderwijsontwikkeling.

Onderwijsontwikkeling raakt in beginsel tien domeinen, elk met z'n eigen beslissingsbevoegde(n) en zeggenschaphebbers, te weten: *basisvisie, leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, leeromgeving, leerbronnen en -middelen, leerlinggroepering, onderwijstijd en beoordeling.*

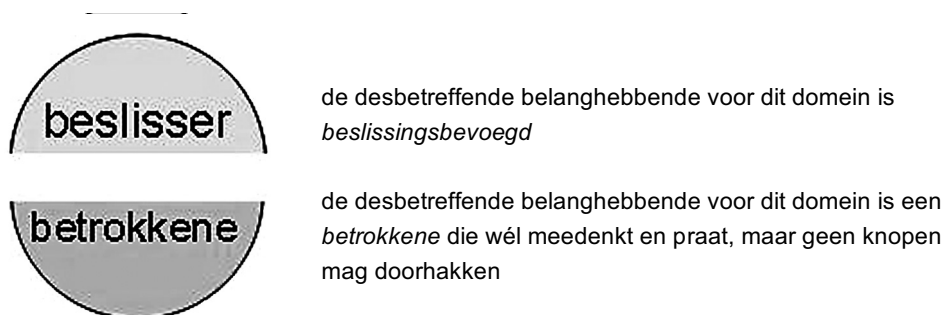
Met welke van die tien domeinen houdt uw ontwikkelteam zich bezig?

Wie hebben het op elk van die domeinen voor het zeggen?

Hoe verstaat uw team zich met deze beslissers en betrokkenen?

Breng aan de hand van het bijgaande web der bevoegden (tenminste 2x vergroten en kopieëren op A3) met uw ontwikkelteam uw noodzakelijke connecties in beeld.

Plaats daartoe in goed onderling overleg per domein gekleurde stickertjes [elke kleur correspondeert met een specifieke belanghebbende] in het passende cirkelsegment:



Noteer vervolgens per beslisser en per betrokkene wie namens het ontwikkelteam contact onderhoudt over de onderwijsontwikkeling waar het team zorg voor draagt, en hoe die communicatie plaatsvindt.

Bespreek het resultaat:

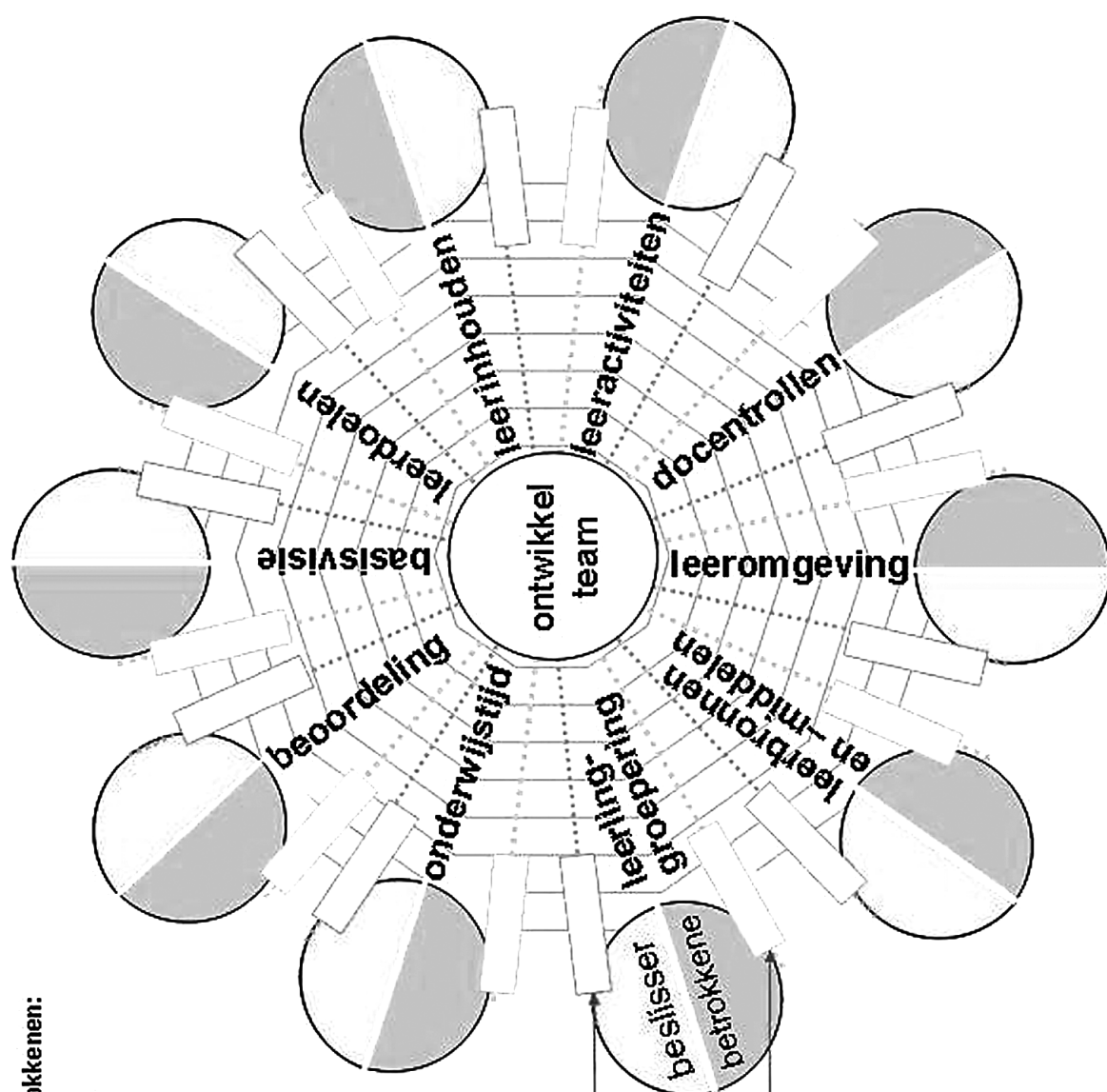
- (a) Heeft het ontwikkel team een helder en adequaat netwerk binnen de school?
- (b) Hoe verloopt de communicatie tussen team en beslissers, respectievelijk betrokkenen, over en weer?
- (c) Wie zorgt dat teamwensen en officiële besluitvorming goed met elkaar sporen? En *wie doet wat*, als dat onverhoopt niet het geval is?
- (d) Wat is voor verbetering vatbaar?
- (e) Welke actie en van wie is daarvoor nodig of gewenst?

Leg gezamenlijke conclusies vast en onderneem actie op contacten en communicatie die voor verbetering vatbaar zijn.

mogelijke beslissers en betrokkenen:

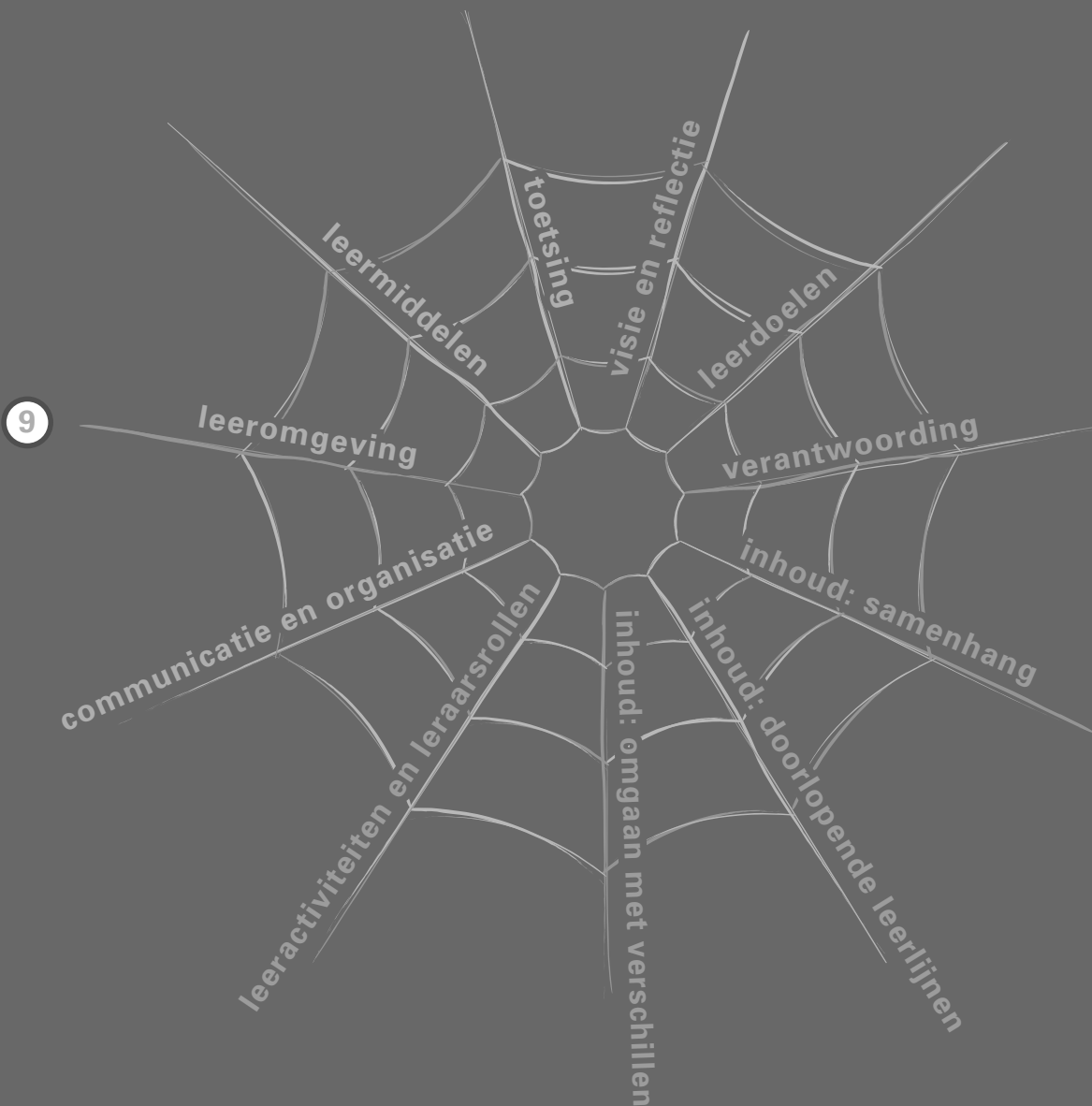
- de individuele vakdocent
- de vaksectie/
het leergebiedsteam
- het jaarteam
- de teamleider
- de roostermaker
- de locatieleiding/
de centrale directie

wie communiceert hoe
namens het ontwikkelteam
met
de beslissers
en de betrokkenen?



Cluster C Voorwaarden

Leeromgeving



Werken in grote ruimtes

Doel	Opstellen van een programma van eisen voor ruimte en voorzieningen
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Hoe werken we met elkaar in de grotere ruimte? ■ Hoe wordt er gewerkt in de ruimte(s)? ■ Wat doen leerlingen er? ■ Wat betekent dit voor het gedrag van de docent? ■ Welke vaardigheden van de docenten zijn van belang bij het werken in grotere ruimtes?
Soort instrument	Aandachtspunten, checklists
Beoogde activiteit in de school	Vormgeven van het werken in grotere ruimtes door met elkaar na te gaan hoe zo'n leeromgeving eruit kan komen te zien en wat daarvan de consequenties zijn voor het inrichten van de ruimte en voor het handelen van docenten en leerlingen.
Benodigde tijd	Meerdere dagdelen
Deelnemers en hun functies in de school	Docenten en schoolleiding
Bron	APS, CPS, Designing down-model: KPC Groep
Opmerkingen	

Werken in grote ruimtes

Zevenstappenplan voor een programma van eisen voor een multifunctionele onderwijsruimte

Dit instrument bestaat uit de volgende onderdelen:

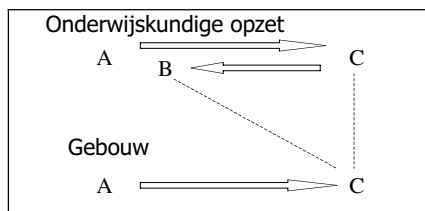
- werkwijze in hoofdlijnen
- het Designing Down-model
- aandachtspunten
- checklist "Gebruik van de ruimte"
- checklist "Docentvaardigheden in grote ruimtes I"
- checklist "Docentvaardigheden in grote ruimtes II"

Werkwijze in hoofdlijnen

Projectteam samenstellen

- Stel om te beginnen een groep samen uit een schoolleider en een aantal docenten, die samen na willen denken over en ideeën kunnen genereren voor een grotere onderwijsruimte in de school met een onderwijskundige visie als uitgangspunt.
- Het projectteam organiseert een startbijeenkomst met het gehele betrokken team
- Het projectteam werkt naar aanleiding van het voorstel en de feedback en ideeën van het team een voorstel uit voor de schoolleiding.

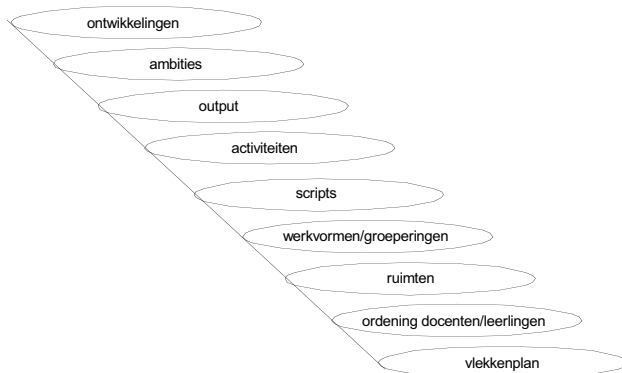
Hanteer het principe "Van A naar B over C"



In de figuur hierboven is C de situatie over acht tot tien jaar. Op deze situatie wordt het vernieuwde schoolgebouw geënt. Om ook 'morgen' in het gebouw te kunnen werken is een zekere flexibiliteit in de huisvesting noodzakelijk. Omdat de nieuwe school voor langere tijd functioneel moet zijn, moet het gebouw flexibel zijn en makkelijk kunnen worden aangepast. "We rekken het denken van de mensen als het ware op, over tien of vijftien jaar moet de school voldoen aan de eisen van het toekomstige onderwijsprogramma. Maar ze moeten er ook morgen al in terecht kunnen, met de inzichten van nu. We gaan van de startsituatie naar morgen via de toekomst: "van A naar B over C."

Het Designing Down-model

Laat het projectteam om tot het gewenst programma van eisen te komen te werk gaan volgens de werkwijze 'Designing Down'. Deze werkwijze is weergegeven in onderstaand schema:



De zeven stappen

1



Het projectteam gaat aan de slag om een ideale onderwijsleerruimte te ontwerpen voor docenten en leerlingen.

Men gaat uit van het idee dat er een grotere ruimte gecreëerd kan worden. Bij het bedenken van deze ruimte zijn een aantal voorwaarden belangrijk:

- Wat zijn de grenzen, waarbinnen gewerkt kan worden door leerlingen en docenten
- Wat is nodig om van deze ruimte een veilige, prikkelende omgeving voor leerlingen en docenten te maken
- Hoe gaan we in deze ruimte met elkaar om?

Welke vaardigheden moeten docenten hebben om hierin te kunnen werken?

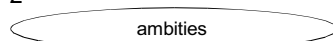
Het projectteam presenteert zijn idee over het werken in een grote ruimte. Het vraagt hierin feedback en kritiek van het betrokken docententeam. Het team activeert hiermee het denken van de docenten die gaan werken in deze ruimte, binnen een aantal vooraf opgestelde kaders. Dit is een open gesprek over alle plussen en minnen die aan deze werkwijze kleven. Er moeten gezamenlijke afspraken gemaakt worden.

Een goede werkvorm is "bouwstenen".

Subvragen binnen deze werkvorm kunnen zijn:

- Hoe gaan leerlingen met elkaar in deze ruimte om?
- Waarvoor wordt deze ruimte gebruikt?
- Welke vaardigheden hebben docenten nodig om optimaal in deze ruimte te kunnen werken?

2



Het projectteam brengt n.a.v. de eigen ideeën en de startbijeenkomst de uitgangspunten in kaart. De visie van de school, de grenzen van de doelgroep, de grenzen van het personeel zoals in stap 4. naar voren zijn gekomen worden hierin verwerkt. Er wordt meer en meer ingezoomd op de voor de school specifieke omstandigheden en wensen.

Het projectteam leert ook van andere scholen en gaat op werkbezoek bij scholen, die al zo'n ruimte hebben.

3

output

activiteiten

Het projectteam maakt een uitwerking n.a.v. alle opgedane ervaringen.

Deze uitwerking is een lijst van activiteiten van leerlingen en leraren, met een waardering of dit meer of minder moet plaatsvinden.

Activiteiten van leerlingen en leraren	+ meer	- minder
Klassikaal lesgeven (instructie)		
Individuele leerroutes (individueel ontwikkelingsplan/differentiatie) volgen		
Groepswerk (samenwerken van leerlingen)		
Zelfstandig werken		
Individueel werken		

4

scripts

De activiteiten die gebaseerd zijn op de vastgestelde visie kan het projectteam bij uitstek zichtbaar maken in een script; een concrete beschrijving van een beeld van een dag uit het leven van een leerling over 5 – 10 jaar.

5

werkvormen/groepering

Vervolgens worden in dialoog met de betrokken docenten de werkvormen en de wenselijke grootte van de groepen vastgesteld. Zelfstandig werken kan in een grote ruimte plaatsvinden met veel leerlingen tegelijk. Als school bespreek je hoe groot zo'n groep mag zijn: vijftig, zeventig, honderd? Voor leerlingen van de bovenbouw in het havo en vwo hanteer je andere normen dan voor een groep leerlingen in het lwoo. En hoelang verblijven leerlingen in die ruimte? Want je wilt je ruimtes zo efficiënt mogelijk benutten".

6

ruimten

relatie docenten/leerling

Daarop ontwerpt het projectteam hoe de ruimte eruit zou moeten zien, en hoe docenten en leerlingen daarin geacht worden te werken.

Bij deze stap beschrijft het projectteam:

- wat er zoal in deze ruimte moet komen
- hoe groot de ruimte moet zijn
- voor welke doelgroep
- voor welk aantal leerlingen
- voor hoeveel begeleiders
- etc.

7

vlekkenplan

Het eindresultaat is een 'vlekkenplan'. Hierbij vormen de onderwijskundige visie en het onderwijsprogramma een belangrijk uitgangspunt. In het vlekkenplan moet terug te lezen zijn dat vernieuwingen in het onderwijsprogramma effect hebben op alle vlakken: de werkvormen, de tijd die je besteedt aan activiteiten, de inzet van hulpmiddelen en docenten, en de ruimtes. Een vlekkenplan laat zien aan hoeveel ruimtes behoefte is, voor welke activiteiten die ruimtes geschikt moeten zijn en hoe ze ten opzichte van elkaar moeten liggen. Het vlekkenplan vormt dan als het ware de vertaling van het onderwijskundig programma van eisen.

Aandachtspunten

1. **De leeromgeving** moet zowel begrensd zijn als open. Ruimte zonder grenzen is chaos en kan leiden tot het zogenaamde ongeleide-projectielen-effect; begrensdheid zonder openheid is rigide en kan de creativiteit en ontwikkelingsdrang van leerlingen belemmeren.
2. Openheid en ruimte geven ook onveiligheid en de kans dat leerlingen zich verloren voelen. De leeromgeving moet ook **veiligheid** bieden. Daarnaast moet de ruimte voldoende prikkels bieden. Het moet er niet zo comfortabel zijn dat leerlingen 'in slaap vallen'. De inrichting moet leerlingen uitdagen risico's te nemen en/of nieuwe stappen te zetten.
3. Docenten die nog niet gewend zijn om met grotere groepen leerlingen in een grotere ruimte te werken, doen er goed aan eerst **onderlinge afspraken** te maken over hoe ze met elkaar om willen gaan in de ruimte. Daarnaast is het verstandig als docenten die samen in een ruimte werken afspraken maken over vragen als: hoe gaan we om met elkaars leerlingen, wat vinden we een acceptabel geluidsniveau, e.d.
4. Als de docenten het eens zijn over de door henzelf te volgen gedragslijn, kunnen ze met de leerlingen afspraken gaan maken over **gedragsregels** voor het werken in de ruimte
5. Betrek ook leerlingen bij het ontwerpen van deze ruimte.
6. Bepaal van de verschillende **werkplekken**: welke leerlingen er werken, wat ze doen en hoe lang. Bepaal tevens wat de docent er doet. (zie checklist "Gebruik van de ruimte" op de volgende pagina).
7. Bepaal welke **docentvaardigheden** er aanwezig zijn in het team en in welke mate (zie checklists "Docentvaardigheden in grote ruimtes" op de volgende pagina's).

Checklist “Gebruik van de ruimte”

Werkplek	Wat doen de leerlingen er?	Welke leerlingen werken er?	Hoe lang kunnen de leerlingen er werken?	Wat doet de docent?
Werkplek met computers				
Overleghoek				
Stiltehoek				
Instructiehoek				
Kijk- of luisterplek				
Oefenruimte				
Nakijkhoek				
Practicum-werkplekken				
.....				

Checklist “Docentvaardigheden in grote ruimtes I”

Vaardigheid	Beheers ik goed	Beheers ik voldoende	Wil ik beter leren
Een kritisch en flexibel vakexpert zijn			
Goed managen van de klas en de les			
Leerlingen coachen			
Leersituaties voorbereiden en organiseren			
Krachtige leeromgeving bedenken			
Oog hebben voor verschillen tussen leerlingen			
Leerlingen uitdagen, stimuleren en ondersteunen			
Vaardigheden aanleren			
In een collegiaal team onderwijs ontwerpen			
.....			

Checklist “Docentvaardigheden in grote ruimtes II”

In hoeverre zijn de competenties vertegenwoordigd binnen jullie team?

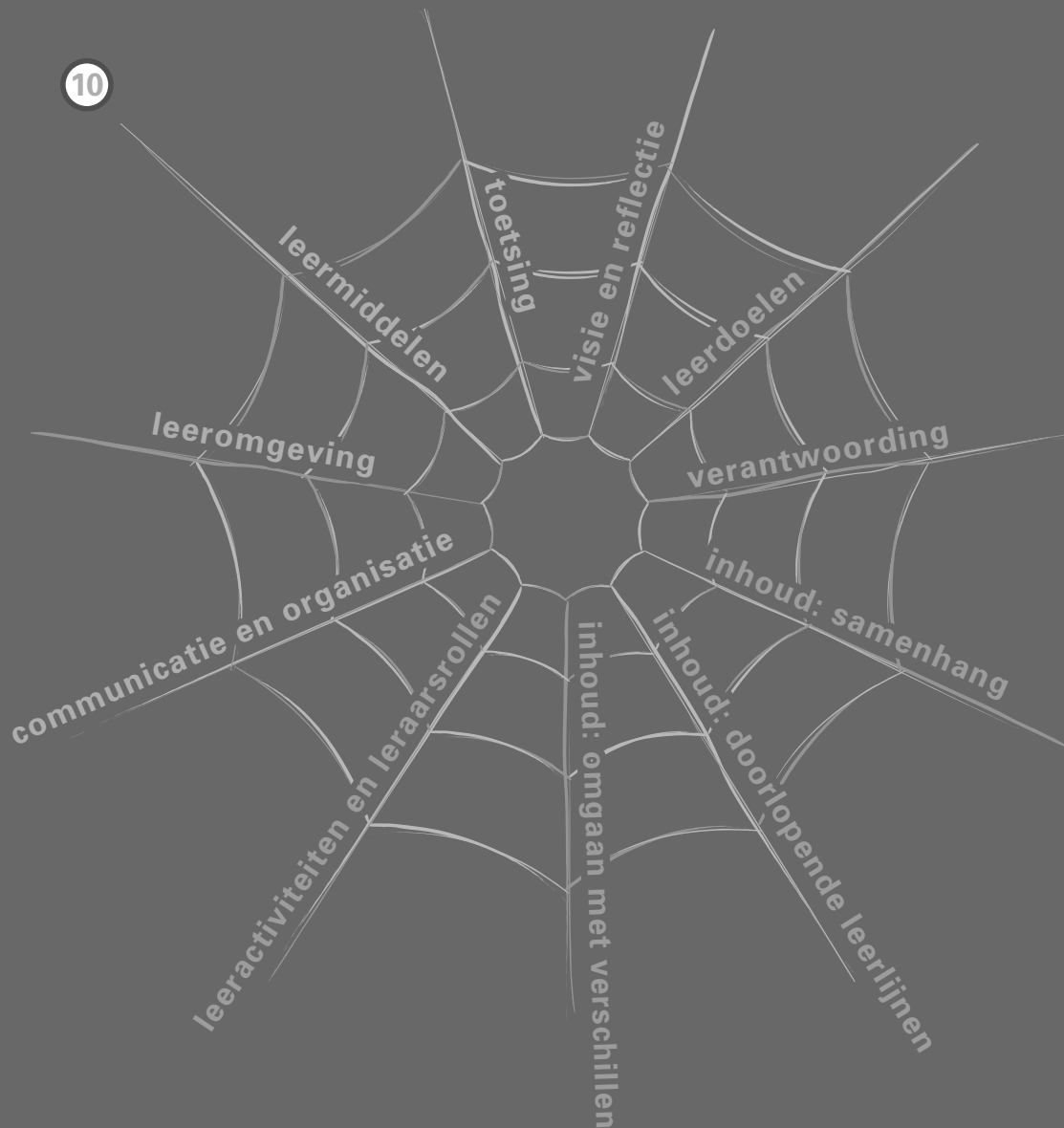
Competentie en definitie	Gedragsskenmerken	in ruime mate aanwezig	voldoende aanwezig	onvoldoende aanwezig	niet aanwezig
1. Pedagogisch handelen In alle opzichten actief zorgdragen voor een veilige leeromgeving. • <i>Deel je deze competentie met collega's die in de grote ruimte werken?</i> • <i>Ben je leidend of liever volgend in gedrag?</i> • <i>Heb je hier afspraken over gemaakt?</i>	• Anticipeer je op grond van relevante achtergrondinformatie over de leerling en pas je op grond daarvan zijn gedrag aan? • Ben je er op gericht recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen, op realistische basis? Toon je waardering en respect? Laat je zien dat je vertrouwen hebt in hun capaciteiten? • Stimuleer je leerlingen in hun persoonlijkheidsontwikkeling? • Laat je leerlingen reflecteren op hun eigen gedrag? • Reageer je op een onverwachte gebeurtenis vanuit normen en waarden? • Maak je conflicten tussen leerlingen bespreekbaar en/of los je ze op? • Ken je de meest voorkomende problemen rond opvoeding en ontwikkeling? Weet je hoe deze in de praktijk gesignaleerd kunnen worden en ken je verschillende manieren om deze problematiek aan te pakken? • Verbeter je het pedagogisch klimaat als de situatie daar om vraagt? • Heb je een voorbeeldfunctie?				
2. Samenwerken Actief meewerken aan het versterken van de samenwerking binnen de onderwijsinstelling.	• Neem je verantwoordelijkheid bij de besluitvorming binnen het overleg waaraan hij deelneemt? • Stem je eigen belangen af op het teambelang? • Steun je voorstellen van anderen? Bouw je daarop voort in de richting van een gemeenschappelijk doel? • Neem je initiatieven om te komen tot collegiaal overleg en samenwerking? • Stel je je inhoudelijk en organisatorisch op de hoogte bij aanverwante secties en vraagt ondersteuning wanneer nodig?				

Competentie en definitie	Gedragkenmerken	in ruime mate aanwezig	voldoende aanwezig	onvoldoende aanwezig	niet aanwezig
3. Plannen en organiseren Op effectieve wijze doelen en prioriteiten bepalen en benodigde tijd, acties en middelen aangeven om bepaalde doelen te kunnen bereiken.	• Organiseer, plan en voer je (van daaruit) zelfstandig taken uit? • Leg je relatie tussen leerstof, leerdoelen en effectieve werkvormen? • Schakel je anderen in op grond van aanwezige bekwaamheid en interesse?				
4. Communiceren Ideeën en meningen in toepasselijke en begrijpelijke taal verbaal en non-verbaal aan anderen duidelijk maken, goed afgestemd op de ander.	• Breng je informatie duidelijk over, ondanks de gedifferentieerde situaties en rollpatronen? • Communiceer je met mensen vanuit verschillende disciplines in hun vaktaal? • Communiceer je vanuit het teambelang? • Luister je actief en laat je blijken anderen serieus te nemen?				
5. Begeleiden Leerlingen zodanig begeleiden dat zij het maximale uit zichzelf halen en tot optimale leerprestaties komen. <i>Is er sprake van eenduidige begeleiding tussen de verschillende docenten/ begeleiders in de grote ruimte?</i>	• Geef je specifieke en constructieve feedback aan leerlingen? • Zoek je uit wat de sterke en zwakke punten zijn in het presteren? • Help je leerlingen plannen te maken voor hun verdere ontwikkeling? • Geef je persoonlijke tips om prestaties te verbeteren? • Creëer je situaties waarin leerlingen vaardigheden kunnen oefenen? • Schep je situaties waarin leerlingen actief en samen kunnen leren? • Zoek of ontwikkel je nieuwe leermogelijkheden voor leerlingen? • Ondersteun en stimuleer je leerlingen bij het oriënteren, plannen, uitvoeren, controleren, evalueren en reflecteren op het eigen werk?				

Competentie en definitie	Gedragsskenmerken	in ruime mate aanwezig	voldoende aanwezig	onvoldoende aanwezig	niet aanwezig
6. Collegiale consultatie De professionele en persoonlijke ontwikkeling van collega's ondersteunen en aan de eigen ontwikkeling werken.	• Kom je met praktijkvoorbeelden waaruit de collega kan leren? • Ben je bereid om van anderen te leren? • Evalueer je je functioneren systematisch en bespreek je dat met anderen? • Nodig je collega's uit tot het geven van feedback en laat je blijken open te staan voor hun aanwijzingen? • Geef je collega's op een constructieve manier feedback? • Bespreek je zijn vragen en problemen tijdig met collega's en zoekt samen met hen naar oplossingen? • Ondersteun je minder ervaren of nieuwe collega's bij hun taken in de lespraktijk en in de onderwijsinstelling? • Neem je actief deel aan intervisie?				
7. Voorbereiden actief leren Lessen zodanig samenstellen dat leerlingen geactiveerd worden. Diverse werkvormen hanteren en zorgen voor variatie in de lessen.	• Toon je inzicht in de verschillende manieren van leren en hanteer je verscheidene didactische werkvormen om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen? • Heb je relevante theoretische en methodische inzichten op het gebied van activerende didactiek en samenwerkend leren? • Hanteer je concrete, functionele procedures en afspraken op een consequente manier? • Bied je organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen aan die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen? • Houd je een heldere planning aan? Ga je adequaat om met tijd? Improviseer je in onverwachte situaties op een professionele manier en stel je daarbij duidelijke prioriteiten?				

Competentie en definitie	Gedragsekenmerken	in ruime mate aanwezig	voldoende aanwezig	onvoldoende aanwezig	niet aanwezig
8. Begeleiden actief leren De leerlingen in het eigen leerproces activeren.	• Heb je zicht op hoe leerlingen met elkaar omgaan en wat voor gevolgen dat heeft voor het welbevinden van leerlingen en reageer je daarop? • Bespreek je de sfeer in de groep en de omgang met elkaar met de leerlingen? • Herken je de fases van het leerproces waarin de leerlingen zich bevinden? • Volg je het leerproces van de leerling op afstand en grijp je in indien nodig? • Help je de leerlingen te leren van elkaar en ook te werken met elkaar? Bevordert je daardoor tevens hun zelfstandigheid?				
9. Relatie aangaan met leerlingen Door verbaal en non-verbaal gedrag contact leggen en onderhouden met leerlingen.	• Leg je contact met leerlingen? • Ken je de leefwereld, de belevingswereld van de leerlingen en hun verwachtingen van school, leraar en medeleerling en pas je je daarbij aan? • Geef je individuele aandacht aan leerlingen en motiveer je ze om de persoonlijkheid te ontwikkelen? • Ga je mee in de denkstijl van leerlingen? • Daag je leerlingen uit om mee te denken en vragen te stellen?				

Cluster C Voorwaarden Leermiddelen



Stappenplan leermateriaal VO

Doel	Wensen ten aanzien van leermateriaal helder krijgen.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Op welke manier willen wij ons onderwijs vormgeven en welke eisen stelt dat aan ons leermateriaal?
Soort instrument	Digitaal stappenplan
Beoogde activiteit in de school	Discussie, visieontwikkeling, besluitvorming
Benodigde tijd	Doorlopen van het stappenplan: ongeveer 30 minuten bespreking en besluitvorming: één tot meerdere bijeenkomsten
Deelnemers en hun functies in de school	Schoolleiding, teams en vaksecties
Bron	Onderbouw-VO en de GEU (Gezamenlijke Educatieve Uitgeverijen)
Opmerkingen	Dit document verwijst naar het digitale Stappenplan leermateriaal, bereikbaar via www.leermiddelenvo.nl en www.eengezondebasisvoorgoedonderwijs.nl .

Stappenplan Leermateriaal VO

Inleiding

Samen met de Groep Educatieve Uitgevers heeft Onderbouw-VO het *Stappenplan Leermateriaal VO* ontwikkeld. Aan de hand van dit plan kunnen schoolleiding, teamleiding en vaksecties gezamenlijk de discussie voeren over hun wensen ten aanzien van leermateriaal.

Verschillende aspecten komen systematisch aan bod, bijvoorbeeld:

- Wat is onze visie op het leren?
- Hoe hebben we de leerinhouden per leerjaar en schoolsoort geordend (vakken, projecten, leergebieden)?
- In welke mate willen we gebruik maken van ICT?
- Maken we gebruik van een ELO en digitaal materiaal?
- In welke mate werken en leren leerlingen zelfstandig?
- Hoe ziet de interne besluitvorming eruit?

Uiteindelijk leidt dit tot een basisprogramma van eisen, waarbij de school duidelijk kan zijn over haar eisen en verwachtingen ten aanzien van het leermateriaal. Tevens kan het dienen als onderdeel van het meerjarenbeleid.

Werkwijze

Met het stappenplan maakt u in acht stappen uw eigen programma van eisen ten aanzien van leermiddelen.

De eerste vier stappen doorlopen vragen over de onderwijsvisie, het leerproces, de bronnen en de organisatie.

Ook kunt u zelf eisen formuleren en toevoegen. Bepaal daarbij telkens uw eigen standpunt.

In de laatste vier stappen zet u alles in volgorde van belangrijkheid.

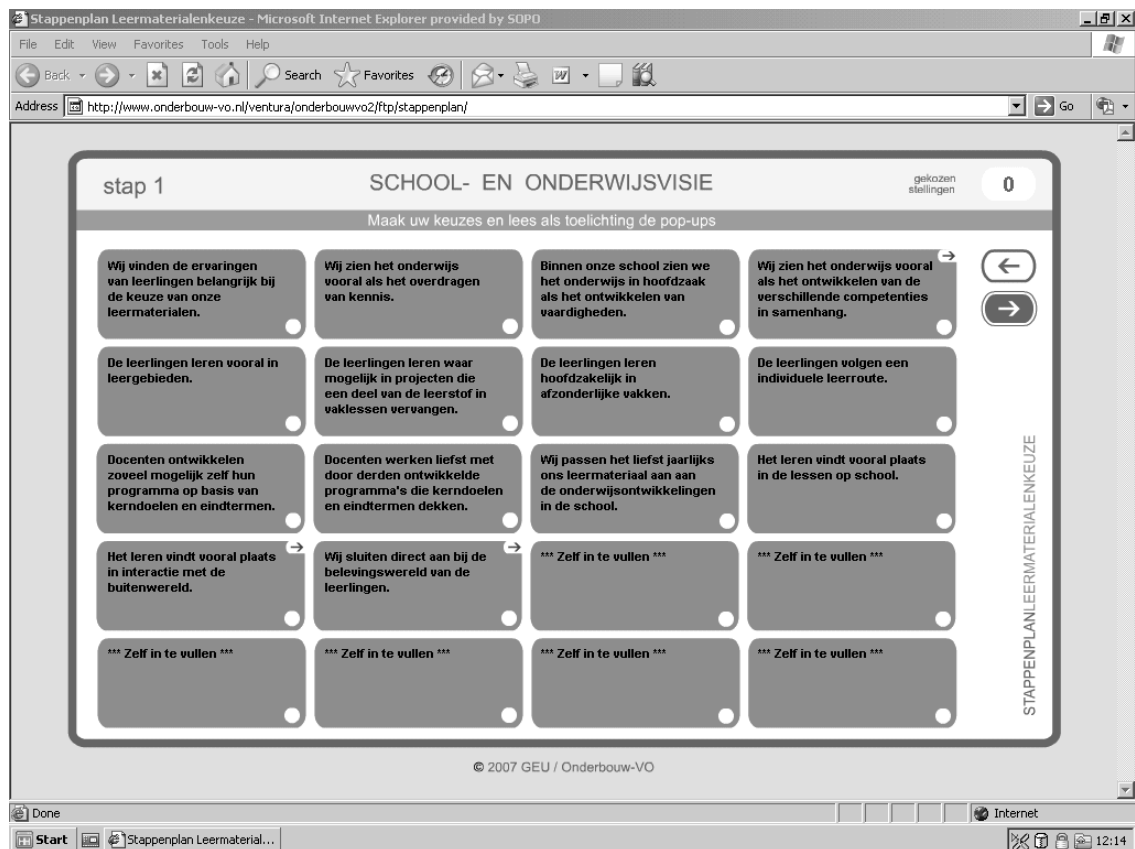
Het resultaat – uw programma van eisen – kunt u printen en bediscussiëren met andere betrokkenen.

Voorproefje

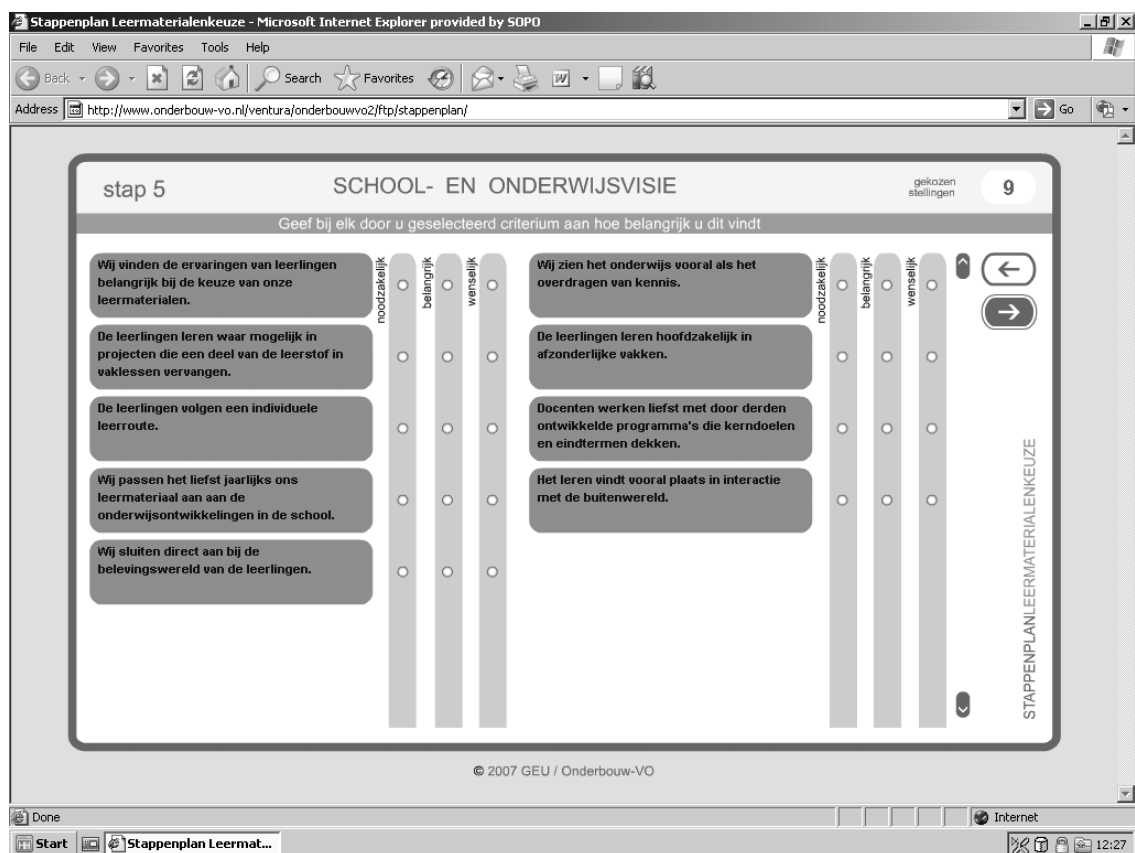
Op de volgende pagina treft u in afbeelding 1 het scherm voor stap 1 “School- en onderwijsvisie”, om u een indruk te geven van hoe één en ander eruitziet. De stappen 2, 3 en 4 zien er vergelijkbaar uit.

De gekozen stellingen van stap 1 komen terug in stap 5, waar u voor elk kunt aangeven of u ze noodzakelijk, belangrijk of wenselijk vindt. Dit ziet u in afbeelding 2. De stappen 6, 7 en 8 zien er vergelijkbaar uit.

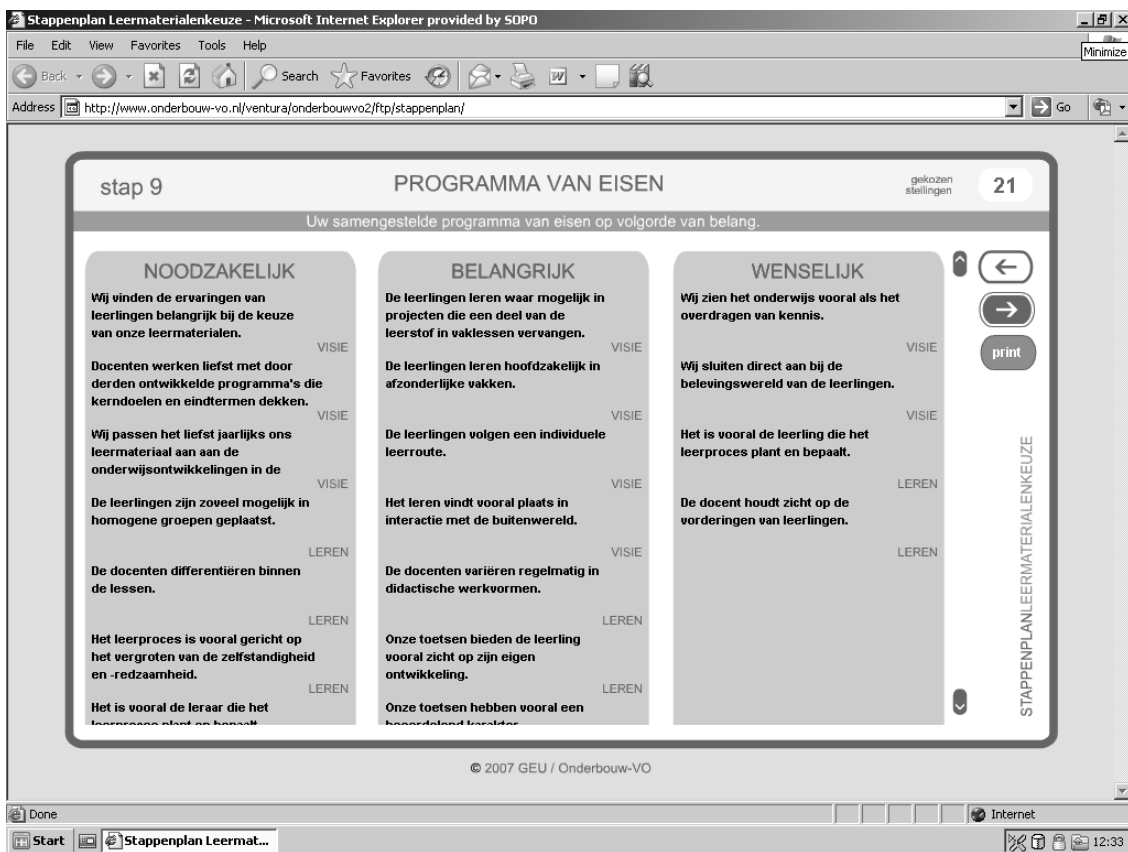
Op basis van uw antwoorden volgt uiteindelijk het resultaat: uw “Programma van eisen” (stap 9), zie afbeelding 3.



afb. 1: stap 1 (vergelijkbaar met de stappen 2, 3 en 4)



afb. 2: stap 5 (vergelijkbaar met de stappen 6, 7 en 8)



afb. 3: eindresultaat

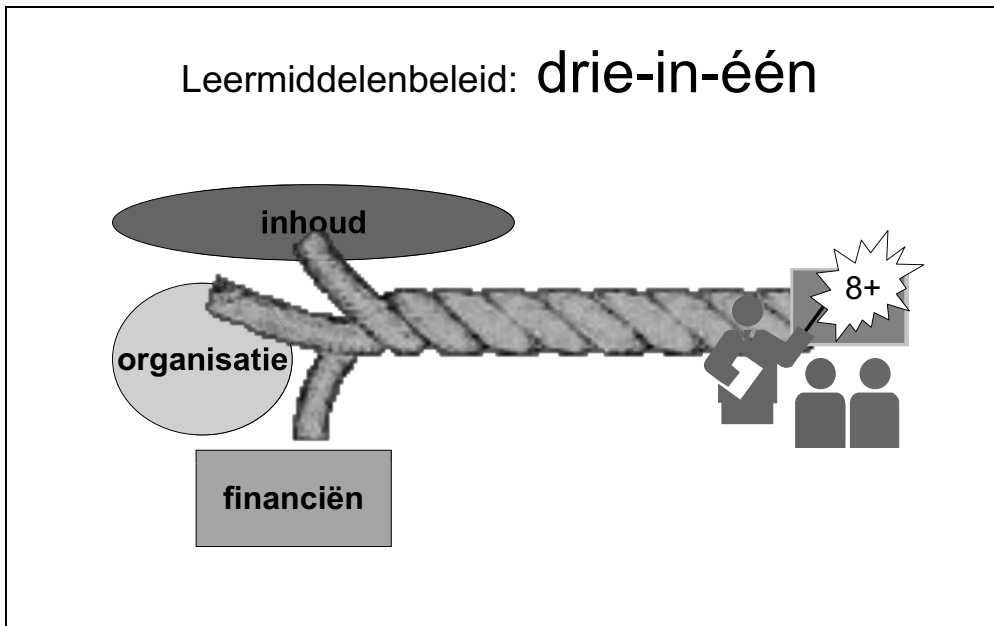
Planmodel leermiddelenbeleid

Doel	Het opzetten van een plan voor leermiddelenbeleid
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Op welke wijze willen wij ons leermiddelenbeleid vormgeven, zodat het een volwaardig onderdeel is van het schoolbeleid.
Soort instrument	Invulschema en stappenplan
Beoogde activiteit in de school	Verzamelen en selecteren van feiten, structureren van visie naar de aspecten inhoud, organisatie en financiën.
Benodigde tijd	Afhankelijk van de aanpak; er is een beknopte en een uitgebreide versie.
Deelnemers en hun functies in de school	Schoolleiding, teams, vaksecties en docenten
Bron	Onderbouw Experimenten Leermiddelen VO
Opmerkingen	Dit document verwijst naar het digitaal beschikbare instrument "Planmodel leermiddelenbeleid", bereikbaar via www.leermiddelenvo.nl .

Planmodel leermiddelenbeleid

Inleiding

Stel: u bent schoolleider en u wilt zorgen dat ook in de toekomst docenten kunnen beschikken over het beste leermateriaal dat zij en de leerling nodig hebben. Zou het niet fijn zijn als daar goed en snel over kan worden gesproken en dat de basisuitgangspunten over de inhoud, organisatie en financiën vastliggen in een leesbaar document? Dat kan met het *Planmodel voor Leermiddelenbeleid* en handleiding.



Een beleid voor leermiddelen is er altijd geweest op een school, maar er zijn nu drie redenen om nieuwe afwegingen te maken:

1. Nieuwe onderwijsvormen vragen een ander soort leermateriaal
2. Integratie van ict-beleid, personeelsbeleid en leermiddelenbeleid
3. Een andere financieringstructuur dwingt tot heroverweging.

Werkwijze

Via een overzicht van de fasen die nodig zijn en vragen die u tegenkomt, kunt u gezamenlijk het planmodel invullen. De cyclus begint met inventariseren wat er leeft aan meningen en redenen om dit plan te maken en de gevolgen daarvan ("Wij willen meer digitaal, wij willen met methoden werken, wij willen zelf extra leermateriaal arrangeren"). De definitie van uw probleem is immers de beweegreden om iets te doen. Daarna volgt de fase van het verzamelen van interne en externe feiten, vervolgens selectie van de voor u relevante feiten, en daarna opnieuw de ideeënfase en de uitvoeringsfase.

In de handleiding vindt u voorbeelden en suggesties voor de aanpak. Overigens beperkt dit instrument zich niet alleen tot de onderbouw.

Stappenplan ELO en digitaal leermateriaal

Doel	Discussie en besluitvorming rond een ELO en digitaal leermateriaal
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	Op welke manier willen wij ons onderwijs, digitaal leermateriaal en financiering in de ELO vormgeven?
Soort instrument	Digitaal stappenplan
Beoogde activiteit in de school	Discussie, visieontwikkeling, besluitvorming
Benodigde tijd	Doorlopen van het stappenplan: ca. 1 uur bespreking en besluitvorming: één tot meerdere bijeenkomsten
Deelnemers en hun functies in de school	Schoolleiding, teams en vaksecties
Bron	Onderbouw Experimenten Leermiddelen VO
Opmerkingen	Dit document verwijst naar het digitale Stappenplan ELO en digitaal leermateriaal, dat op als Excel-document de cd-rom te vinden is. Het is tevens bereikbaar via www.leermiddelenvo.nl . Ook vindt u op de cd-rom een document dat beschrijft hoe evt. problemen met de macrobeveiliging opgelost kunnen worden.

Stappenplan ELO en digitaal leermateriaal

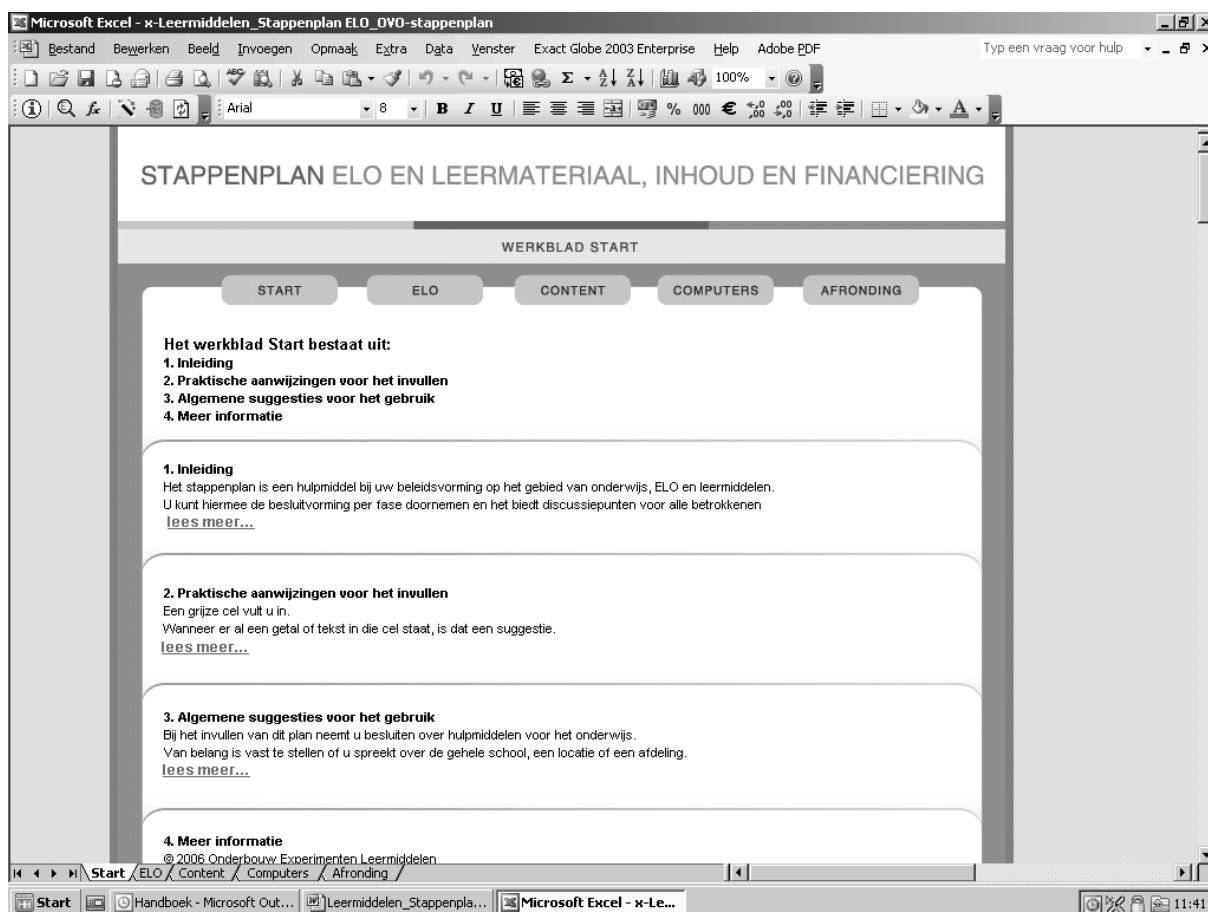
Inleiding

Veel scholen zijn bezig met het formuleren van hun (meerjaren) beleid ten aanzien van de aanschaf en het gebruik van ELO (Elektronische LeerOmgeving) en digitaal leermateriaal. Een ELO heeft meerdere functies: er is o.a. ruimte voor leermateriaal en toetsmateriaal, en docenten gebruiken de ELO bij het begeleiden van en communicatie met de leerlingen. Tevens biedt een ELO een handige organisatiestructuur voor het arrangeren van leermateriaal.

Het *Stappenplan ELO en leermateriaal, inhoud en financiering* is als hulpmiddel voor de discussie en besluitvorming in de school ontwikkeld, o.a. op basis van de gegevens van een tiental scholen die in verschillende mate van een ELO gebruikmaken.

Werkwijze en voorproefje

Het Stappenplan is een Excel-document met 5 werkbladen: Start, ELO, Content, Computers en Afronding. Op het werkblad Start (zie afbeelding 1 hieronder) vindt u onder meer praktische aanwijzingen voor het invullen. Boven en onder in beeld kunt u te allen tijde de andere werkbladen aanklikken. De in te vullen gegevens zijn voorzien van voorbeelden.



afb. 1: werkblad Start.

Vooraf

10 vragen voordat u aan het Stappenplan begint

Het stappenplan geeft uitgebreide mogelijkheden om te bepalen en te berekenen wat een ELO en digitaal leermateriaal u kunnen gaan kosten. U heeft misschien behoefte aan enkele onderdelen van dit stappenplan. Onderstaande vragen bieden u hierbij een leidraad.

1. Wat voor een school heeft u?

Uw onderwijsvisie is leidend wanneer het gaat om de aanschaf en het gebruik van een elo en leermiddelen.

Daarnaast is het voor elke berekening van belang aan te geven hoeveel leerlingen en docenten op uw school zijn.

Op de pagina START van het instrument moet u in elk geval de gegevens over de aantallen invullen.

2. De ELO voor welke docenten en leerlingen?

De ELO wordt meestal niet meteen gebruikt door alle docenten en leerlingen. Maar wanneer u de investering in de ELO wilt laten renderen, is het wel de bedoeling dat er veel gebruik van gemaakt wordt. Hoe kunt u planmatig de ELO in de eerstvolgende jaren inzetten voor steeds meer leerlingen?

Wanneer u dit in detail wilt uitwerken gaat u naar het begin van het werkblad ELO; het gebruik van de ELO door leerlingen en docenten wordt uitgewerkt vanaf regel 22.

3. Welke functie gaat de ELO op mijn school krijgen?

Een ELO kan verschillende functies hebben. Ziet u de ELO vooral als organisatie-instrument in het leerproces (aanbieden van studiewijzers, roosters en nieuws) of als medium om lesmateriaal aan de leerlingen aan te bieden. Of moet er via de ELO tussen docent en leerling gecommuniceerd worden? Elke ELO heeft zijn eigen mogelijkheden. Let er goed op dat de ELO die u kiest, het gebruik zoals u dat voorziet faciliteert.

Wanneer u dit in detail wilt uitwerken gaat u naar het begin van het werkblad ELO; de functies van de ELO worden uitgewerkt vanaf regel 69.

4. Wat kost een ELO?

Naast de aanschaf van de ELO (enkele duizenden euro's aanschaf en een abonnement van enkele euro's per leerling per jaar) dient u vooral rekening te houden met de kosten in de personeelsfeer. Docenten en beheerders zullen een tijdsinvestering moeten doen om de ELO te leren kennen (al dan niet in cursusverband). De tijdsinvestering is afhankelijk van manier waarop de ELO inzet. Naast personen die de invoering van de ELO begeleiden is er technisch beheer noodzakelijk, bijvoorbeeld voor het beheer van de leerling accounts. Grootschalig gebruik van de ELO vraagt om dagelijkse ondersteuning voor docent en leerling.

Wanneer u dit in detail wilt uitwerken gaat u naar het begin van het werkblad ELO; de personele inzet wordt berekend vanaf regel 96.

5. Lesmateriaal voor wie?

Het komt niet vaak voor dat een schoolleider besluit om al het lesmateriaal op de school in digitale vorm aan te bieden. Gewoonlijk is het een mix van folio (papier) en digitaal. Maar ook kunt u nadenken over de doelgroep aan wie u het aan wilt bieden. Alle brugklassen? Of kiest u voor bepaalde vakken of leergebieden?

Wanneer u de invoering stapsgewijs doet, kunnen docenten wennen aan deze manier van werken en kunt u

de faciliteiten die ervoor nodig zijn opbouwen.

Wanneer u dit in detail wilt uitwerken gaat u naar het begin van het werkblad content; het gebruik van content door leerlingen wordt uitgewerkt vanaf regel 57.

6. Lesmateriaal zelf ontwikkelen?

Lesmateriaal heeft een prijs, of dat nu door docenten van de eigen school wordt ontwikkeld of bij een uitgeverij koopt of huurt. Wilt u het arrangeren van content door uw eigen docenten systematisch gaan aanpakken? En wat gaat dat kosten?

Wanneer u dit in detail wilt uitwerken gaat u naar het begin van het werkblad content; het arrangeren van content door docenten wordt uitgewerkt vanaf regel 84; de kosten worden berekend vanaf regel 168.

7. Digitaal lesmateriaal kopen bij een uitgever?

De ontwikkelingen rond digitaal leermateriaal gaan snel. Er komt steeds meer op de markt. De kosten komen gewoonlijk in de vorm van licenties per leerling. Wilt u van deze mogelijkheden gebruik gaan maken? En wat gaat dat kosten?

Wanneer u dit in detail wilt uitwerken gaat u naar het begin van het werkblad content; het gebruik van content door leerlingen wordt uitgewerkt vanaf regel 121; de kosten worden berekend vanaf regel 188.

8. Bijkomende kosten

Docenten die beschikken over folio-leermateriaal en docenten die beschikken over digitaal leermateriaal hebben wellicht al voldoende voorbereidingstijd in hun takenpakket. Maar er zijn anderen die eraan meewerken, zoals de ICT-coördinator, de applicatiebeheerder en de systeembeheerder. Hebben zij voldoende tijd om service te verlenen?

Wanneer u dit in detail wilt uitwerken gaat u naar het begin van het werkblad content; de personele inzet wordt berekend vanaf regel 194.

9. Kan onze infrastructuur het wel aan?

Vraag u af of uw huidige infrastructuur past bij de plannen die u heeft met de ELO.

Per hoeveel leerlingen moet er één computer zijn? Of denkt u aan laptopklassen?

Zijn er al voldoende computers? Afhankelijk van hoe u de ELO inzet zijn er meer of minder computers nodig.

Wanneer u dit in detail wilt uitwerken gaat u naar het begin van het werkblad computers. U kunt dit werkblad alleen invullen wanneer u de werkbladen ELO en content

10. Waar betaal ik het van?

Als schoolleider heeft u verschillende mogelijkheden om een ELO te financieren. Allereerst is er in de lump sum een bedrag voor ict per leerling opgenomen. Verder kan een deel van de kosten van ELO gebruik via de personeelskosten gefinancierd worden. Ideeën hierover vindt u op het laatste blad.

Problemen met macro-beveiliging

Indien u bij het openen van het Stappenplan problemen ondervindt met de macrobeveiliging, vindt u op de cd-rom een document met een beschrijving van hoe u dit op kunt lossen.

Cluster C Voorwaarden

Toetsing



Toetsbeleid in samenhang

Doel	Uitwerking van een passend toetsbeleid en komen tot een samenhangend geheel uitgaand van de visie op leren.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Wat zijn kenmerken van ons huidige toetsbeleid? ■ Wat vinden we waardevol en willen we vasthouden? ■ Waarover zijn we minder tevreden en willen we aanpassen?
Soort instrument	Gespreksleidraad, studiemateriaal en stappenplan
Beoogde activiteit in de school	Reflectie, inventaristatie
Benodigde tijd	Een aantal teamvergaderingen (minimaal 2) en een aantal werkvergaderingen voor kleine commissie (minimaal 3)
Deelnemers en hun functies in de school	Teamleider met team en kleine werkgroep met daarin een afvaardiging van het team
Bron	KPC Groep
Opmerkingen	

Toetsbeleid in samenhang

Dit instrument bestaat uit twee delen:

1. een reflectie-instrument dat de nulmeting vormt op het huidige toetsbeleid
2. een inventarisatie-instrument om de gewenste denkrichtingen voor een toekomstig samenhangend toetsbeleid (de wenselijke en toekomstige situatie) te verzamelen.

Opmaat voor een toetsbeleid in samenhang

Binnen vrijwel alle onderwijsinstellingen wordt er veel aandacht besteed aan allerlei procedures rondom toetsing. Deze procedures geven de lerende, de ouders en inspectie zicht op hoe de school haar toetsbeleid vorm geeft, in de onderbouw, de bovenbouw inclusief de examinering. Deze ontwikkeling is op zich zeer te prijzen omdat de lerende, de ouders en inspectie recht hebben op transparantie. Echter vrijwel geen enkel **P**rogramma voor **T**oetsing en **A**fsluiting (PTA in het VO) of **O**nderwijs- en **e**xamenregeling (OER in het MBO en HBO) vergeten vrijwel allen ook heldere uitspraken te doen over de totstandkoming van deze toetsen (de constructie) en/of de samenhang (van kennis, vaardigheid, inzicht, attitudes en zichtbaar gedrag) van hetgeen wordt getoetst bijvoorbeeld in relatie tot het leerproces van leerlingen (de visie op toetsing).

Een aantal herkenbare voorbeelden:

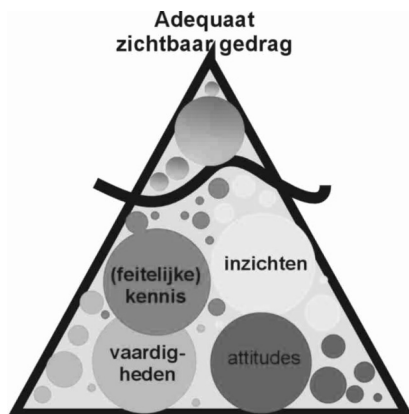
- Veel vakken / leergebieden ontwikkelen hun eigen toetsen en toetsvormen, met veelal een vrij zwaar accent op feitelijke kennis. Inzichten, vaardigheden, attitudes of zichtbaar gedrag (binnen een realistische context) komen vrijwel niet aan bod binnen het PTA of OER.
- Veel docenten ontwikkelen hun eigen toetsen zonder deze op toetstechnische aspecten te laten checken door een (onafhankelijke) vakgenoot of collega.
- Ook de beoordelingscriteria en de waardering van een toets is zeer afhankelijk van de interpretatie en visie van de betreffende docent. Een '8' als toetsresultaat, kan bij de ene docent een ware overwinning betekenen, terwijl dezelfde '8' bij een ander een totaal andere betekenis heeft, 'we krijgen altijd een hoog cijfer'. Ook het inhoudelijke verschil tussen een 7,4 of een 7,5 is bij veel toetsen 'te verwaarlozen', maar geldt dat ook tussen een 5,4 en een 5,6?
- Wat betekent een 8 voor Engels, wat betekent een 8 voor gym? Veel wordt verbonden aan het cijfer, maar op basis van welke inhoudelijke gronden dit cijfer tot stand is gekomen blijft een groot raadsel
- Veel toetsen en PTA's / OER's doen uitspraken (over de vorderingen / voortgang) op basis van een rekenkundig gemiddelde. Is dat niet een enorm risico? Zien het daadwerkelijk doorlopen leerproces van onze leerlingen door dit gemiddelde niet op de achtergrond verdwijnen?
- Veel toetsen staan al behoorlijk vast voor het gehele leerjaar. Is het moment van toetsen, de inhoud van de toets, de vorm van de toets wel geschikt, als je kijkt naar hetgeen een lerende op dat moment daadwerkelijk heeft geleerd?

Deel 1: nulmeting

Het doel van deze nulmeting is om enerzijds uw persoonlijke visie op toetsen en beoordelen in kaart te brengen en anderzijds uw visie met uw collega's over dit onderwerp te delen.

Daartoe gaat u vraag 1 t/m 4 individueel, en vraag 5 met elkaar beantwoorden.

1. Noteer in steekwoorden uw *eigen visie* of standpunt op het gebied van toetsen en beoordelen:
2. Bekijk het onderstaande '*Ijsbergmodel toetsen en beoordelen*'.
Deze ijsberg is de totale verzameling van persoonlijk leren. Enerzijds ziet u boven de waterspiegel het adequaat zichtbaar gedrag van de lerende binnen betekenisvolle opdrachten en onder de waterspiegel treft u de benodigde (feitelijke) kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes van de lerende aan.
 - a) Omcirkel het gebied dat u, vooral vanuit uw persoonlijke opvatting, op dit moment toetst.
 - b) Benoem enkele voorbeelden van toetsen die u zelf gebruikt.



3. Lees onderstaande stellingen en kruis aan of de stelling voor u van toepassing is.
Deze lijst pretendeert niet volledig te zijn, maar kan wel als kapstok dienen om met elkaar het gesprek te voeren over het huidige toetsbeleid.

Stellingen	Op mij van toepassing	Niet op mij van toepassing
1. Ik ontwikkel zelf toetsen.		
2. Ik laat mijn toetsen door collega's of anderen vooraf meelezen.		
3. Ik vind toetsen maken moeilijk.		
4. Ik geef pas een toets wanneer leerlingen er aan toe zijn.		
5. Ik bedenk eerst wat ik wil toetsen en kies of ontwikkel dan een leeractiviteit.		
6. Ik toets alle hoofdstukken uit mijn methode / boek.		
7. Ik gebruik toetsen uit de methode.		
8. Ik bespreek toetsen met mijn leerlingen.		
9. Mijn toetsen zijn leerzaam voor mijn leerlingen.		
10. Mijn toetsen vormen een mooie spiegel van mijn lessen / leeractiviteiten / projecten.		

11. Ik heb een gloeiende hekel aan nakijken.		
12. Ik maak regelmatig gebruik van digitale toetsen.		
13. Een mooi toetsresultaat motiveert de leerlingen.		
14. Inhoudelijke feedback geven na afloop van een toets vind ik cruciaal.		
15. Ik beperk het aantal toetsen, omdat ik toetsen integreer in de dagelijkse lessen/leeractiviteiten/ projecten etc.		
16. Ik vraag mijn leerlingen hoe ze de toets vonden.		
17. Een toetscijfer is een belangrijk (de)motiverend mechanisme voor onze leerlingen.		
18. <i>Een toets is pas een toets</i> wanneer deze bestaat uit de onderstaande ingrediënten: een duidelijke instructie, opdracht(en) beoordelingscriteria/ scoringsvoorschrift, beslismodel en verantwoording naar, kerndoel, eindterm of competentie (= toetsmatrijs).		
19. Mijn toetsresultaten / beoordelingen staan in het portfolio van de leerling.		
20. Het PTA is voor mijn leerlingen een mooi uitgangspunt.		
21. mijn toetsen sluiten aan op de visie van onze school.		

4. Noteer evt. opmerkingen naar aanleiding van bovenstaande stellingen.

5. *Plenaire bespreking* van de vragen 1 t/m 4, als volgt:

Nadat u allen individueel de vragen heeft beantwoord worden de gegevens met elkaar vergeleken. Bespreek uw antwoorden op de vragen 1 t/m 4 in groepen (niet te groot).

U zult merken dat de visies niet altijd overeenkomen. Probeer dat verschil als een gegeven te accepteren en probeer in deze inventarisatie vooral voor alle visies open te staan. Het is daarbij wel verstandig om bij elkaar door te vragen. Immers wat voor de een helder is, hoeft niet voor iedereen te gelden.

Probeer gemeenschappelijke conclusies op flappen te zetten:

flap 1: belangrijkste kenmerken en eigenschappen van ons huidige toetsbeleid.

flap 2: ideeën die de moeite waard zijn om vast te houden. (good practices)

flap 3: kenmerken en eigenschappen die niet meer terug hoeven te komen,
of absoluut de aandacht verdienen aangepast te worden.

Deel 2: inventarisatie

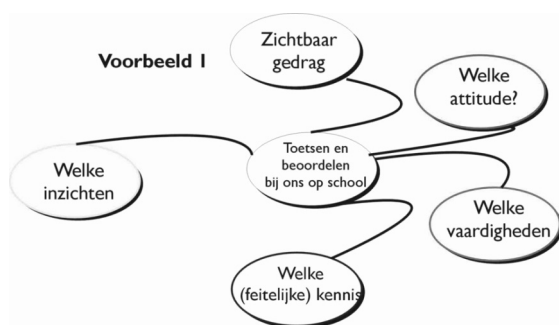
Deel 2 staat stil bij de wenselijke en toekomstige situatie voor het toetsbeleid binnen uw school, en bestaat uit een viertal stappen. Stap 1 en 2 kunnen tegelijkertijd worden gezet in subgroepen, stap 3 zal gezamenlijk worden gemaakt. Stap 4 wordt door een afvaardiging van het team uitgewerkt en zal leiden tot een formeel voorstel voor toetsbeleid.

Stap 1: Op weg naar een toetsplan voor een vak of leergebied

U gaat een inventarisatie maken op basis van een mindmap (zie voorbeeld 1 hieronder).

Deze inventarisatie geeft input voor een toetsplan. Dit toetsplan beschrijft welke toetsen (vorm en inhoud) er beschikbaar zijn voor het vak of leergebied.

- Ga uit van een doelgroep en leergebied of vak in de school.
- Maak in kleine groepen een eigen mindmap of schrijf resultaten op een flap. (15 minuten)
- Probeer met behulp van deze opbrengsten zicht te krijgen op de benodigde ingrediënten, die gezamenlijk leidend zijn voor de samenstelling van het toetsplan. Hang de resultaten op (flap of mindmap) op.
- Probeer aansluitend een werkplan te maken waarin toetsen gedefinieerd worden, benoem daarbij welke aspecten van de ijsberg van belang zijn.



Stap 2: Op weg naar voorwaarden van een samenhangend toetsbeleid

- Maak in werkbare en logische groepen een eigen voorstel waarin je brainstormt wat de mogelijkheden zijn. Gebruik als werkvorm bijvoorbeeld de placematmethode (15 minuten).
- Ga uit van de school als geheel = onderbouw + bovenbouw, alle leerwegen en sectoren.
- Probeer met behulp van de opbrengsten zicht te krijgen op de aanwezige / benodigde 'kaders' of aspecten die nodig zijn om straks te komen tot passende handvatten die de school helpen bij een herkenbaar en samenhangend toetsbeleid. Maak gebruik van de flappen die in de nulmeting zijn gemaakt.
- Hang de resultaten uit de verschillende groepen op.

Stap 3: Presentatie opbrengsten groepen

Bij stap 1 ligt het accent ligt op de inhoud.

Bij stap 2 is een inventarisatie gemaakt waarbij meer vanuit de organisatie en kwaliteit is gedacht.

Nu is het waardevol om beide opbrengsten aan elkaar te presenteren en te bekijken wat de mogelijkheden zijn.

Stap 4: Formeel voorstel toetsbeleid

1. Formuleer op basis van het gesprek in stap 3 een eindvoorstel en bepaal daarbij de procedure voor het maken van de formele afspraak: *van voorstel tot besluit vorming en aanpassing van het toetsbeleid*.
2. Vraag, na formele goedkeuring voorstel, een aantal leden uit de school/team om het voorstel uit te werken tot het nieuwe toetsbeleid van de school met bijbehorend instrumentarium.

Het is aan te bevelen de twee onderdelen kort op elkaar uit te werken. Het is mogelijk om binnen een dagdeel uitspraken voor onderdeel 1 en 2 te verzamelen.

Test je toets

Doel	Dit instrument geeft docenten de mogelijkheid hun toets te analyseren en na te gaan of deze valide is. Door toetsen in het team te bespreken wordt er meer afstemming en duidelijkheid gecreëerd over de validiteit en eenduidigheid in de beoordeling.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Heeft de toets aandacht voor kennis, begrip, toepassen, analyse, synthese en evaluatie? ■ Heeft de toets aspecten die voorspellende waarde hebben voor het leren en daarmee determinerende waarde hebben? ■ Wat is de kwaliteit van de toets?
Soort instrument	Checklist
Beoogde activiteit in de school	Analyseren, bespreken, aanpassen van toetsen
Benodigde tijd	Een uur tot een middag.
Deelnemers en hun functies in de school	Geschikt voor de individuele docent, maar ook waardevol in groepsverband
Bron	APS, CPS
Opmerkingen	

Test je toets

Ga voor de toetsanalyse als volgt te werk:

- Analyseer eerst je eigen toets a.d.h.v. de taxonomie van Bloom (zie het schema op de volgende pagina).
- Geef bij elke toetsvraag in onderstaand schema aan wat voor een soort vraag dit is. Gebruik hiervoor de eerste letters van de woorden in de taxonomie: K, B, T, A, D, E.
- Geef je blad door aan één of meer collega's. Deze bekijkt jouw toets ook en geeft in de volgende kolom aan wat voor een soort vragen jij volgens hem hebt gesteld.
- Stel jezelf de vragen van de "Checklist toetsen" (laatste pagina van dit instrument).
- Stel jezelf de vraag of de toets verbetering behoeft.

De taxonomie van Bloom in het kort:

- kennis (K)
- begrip (B)
- toepassen (T)
- analyse (A)
- synthese (S)
- evaluatie (E)

Naam auteur:

Vak:

Doelgroep:

Vraagnr.	Auteur	Collega 1	Collega 2	Collega 3

Denkniveaus	Vaardigheden	Voorbeelden voor opdrachten of producten	Denkniveaus	Vaardigheden	Voorbeelden voor opdrachten of producten
K	Kennis Reproductie (kennis verwerven en integreren) • Observeren en herinneren van informatie • Kennis van data gebeurtenissen en plaatsen • Kennis van grote ideeën • Beheersen van de stof Vraagvorm: geef definitie, vertel, beschrijf, verzamel, citeer, noem de naam, wie, wat, waar, wanneer, etc.	• Maak een lijst met belangrijke gebeurtenissen • Maak een tijdbalk • Maak een feitenoverzicht • Zorg ervoor dat je dit gedicht kan voordragen uit je hoofd	A	Analyseren (Onderzoek doen) • Ontdekken van patronen • Organiseren van kleinere eenheden • Herkennen van verborgen boodschappen • Identificeren van afzonderlijke onderdelen Vraagvorm: analyseer, rangschik, leg uit, leg verband, classificeer, regel, vergelijk, selecteer, verklaar, herleid	• Maak een vragenlijst om aan informatie te komen • Maak een reclamepotje om een nieuw te verkopen • Leid een onderzoek om een input te leveren voor een bepaalde zienswijze • Maak een overzicht waarin de kritische stappen worden weergegeven
B	Begrip (kennis verbreden en verdiepen) • Begrijpen van informatie • Achterhalen van de betekenis • Kennis toepassen in een nieuwe context • Interpretieren van feiten, vergelijken, contrasteren • Ordenen, groeperen, verbanden aangeven • Voorspellen van consequenties Vraagvorm: som op, beschrijf, interpreteer, contrasteer, voorspel, maak onderscheid, schat, differentieer, geef mening, breid uit, etc.	• Maak een lijst met belangrijke gebeurtenissen • Maak een tijdbalk • Maak een feitenoverzicht • Zorg ervoor dat je dit gedicht kan voordragen uit je hoofd	S	Synthese (Kennis integreren) • Gebruik maken van oude ideeën om nieuwe te ontwerpen • Generaliseren van uitkomsten • Koppelen van kennis van verschillende gebieden • Voorspellen, conclusies trekken Vraagvorm: combineer, integreer, herschik, vervang, plan, creëer, ontwerp, vind uit, wat als?, componeer, formuleer, bereid voor, generaliseer, herschrijf	• Ontwerp een machine die een specifieke taak kan uitvoeren • Creëer een nieuw product, geef het een naam en stippeel een marketingstrategie uit • Beschrijf je gevoelens in relatie tot ... • Ontwerp de omslag voor een boek, cd of tijdschrift voor ..
T	Toepassen (Onderzoek doen) • Gebruik maken van informatie • Bereken, maak af, illustreer, laat zien, los op, zoek uit, onderzoek, classificeer, doe een experiment Vraagvorm: pas toe, demonstreer, bereken, maak af, illustreer, laat zien, los op, zoek uit, onderzoek, classificeer, doe een experiment	• Maak een model waarmee je kunt uitleggen hoe het werkt • Maak een marketingstrategie voor een product door gebruik te maken van een bestaande strategie • Maak een handleiding van ... voor anderen • Maak een spel waarin de belangrijke ideeën van het te bestuderen object duidelijk naar voren komen	E	Evalueer (reflectie) • Vergelijken en onderscheid maken tussen theorieën • Beoordelen van theorieën, presentaties • Keuzes maken gebaseerd op goede argumentatie • Checken van de waarde van bewijs • Herkennen van subjectiviteit Vraagvorm: evalueer, besluit, breng een rangorde aan, becijfer, test, meet, doe een aanbeveling, overtuig. Selecteer, beoordeel, leg uit, maak onderscheid, geef ondersteuning, concludeer, vergelijk, vat samen	• Maak een lijst van criteria, waarmee je je werk kunt beoordelen. Geef hierbij prioriteit en een beoordelingsschaal aan • Leid een debat over een aantal speciale aandachtspunten • Maak een boekje met vijf regels die jij belangrijk vindt. Overtuig anderen van jouw regels • Schrijf een (half) jaarverslag

Bron: Bloom, B.S. *taxonomy of educational objectives. handbook I*, New York: Marzano/ Miedama, W., leren in vijf dimensies

Checklist toetsen

“Beoordelen is begeleiden; begeleiden is niet gelijk aan beoordelen”.

Stel jezelf de volgende vragen per toets:	ja	nee	deels/ n.v.t
Kan dit onderdeel beter in de praktijk worden getoetst?			
Is het niveau van de gevraagde leesvaardigheid in de toets passend bij de leeftijd van de leerlingen?			
Is het niveau van de gevraagde schrijfvaardigheid in de toets passend bij de leeftijd van de leerlingen?			
Passen de beoordelingscriteria bij het taalniveau dat uitgangspunt is van deze toets?			
Is er een introductie op de toets, die duidelijk maak op welke competenties de toets betrekking heeft?			
Is de introductie op de toets begrijpelijk voor de leerling?			
Is de lay-out duidelijk en functioneel?			
Zijn de illustraties duidelijk en functioneel?			
Is er voldoende ondersteuning in de vorm van illustratiemateriaal?			
Zijn de vragen duidelijk en ondubbelzinnig?			
Worden er in een vraag meerdere opdrachten tegelijk gegeven?			
Worden er (dubbele) ontkenningen gebruikt?			
Is alle (omringende) tekst bij de vragen nodig?			
Worden er onnodig lange zinnen gebruikt?			
Worden er complexe zinnen gebruikt?			
Kan de context voor alle groepen leerlingen volledig bekend verondersteld worden?			
Zijn de in de toets gebruikt vaktaalwoorden nodig voor het bereiken van de vereiste competenties?			
Past de instructietaal in de toets bij de taal die nodig is voor het bereiken van de vereiste competenties?			
Worden er typische Nederlandse uitdrukkingen of beeldspraak gebruikt?			
Staan er spelfouten of stijlfouten in de toets?			
Is er duidelijk wat wordt beoordeeld?			
Past de toets bij de leerstof?			
Is de toets leerstofdekkend?			
Worden er ook toelichtingen gevraagd (of alleen antwoorden)?			
Worden er niet teveel dezelfde vaardigheden gevraagd?			
Worden er vakvaardigheden gevraagd (of gaat het eigenlijk om tekst verklaren) ?			
Is er een evenwichtige verdeling tussen open en gesloten vragen?			
Hebben leerlingen voldoende tijd om de opgaven te maken?			
Wordt er getoetst op twee niveaus?			
Als er op twee niveaus getoetst wordt, is het dan duidelijk welke vragen voor welk niveau zijn?			
Is de toets geanalyseerd op de K, B, T, A, S, E - taxonomie van Bloom?			
Heeft deze toets een bepaalde weging t.o.v. de andere toetsen?			
Is op de toets van tevoren aangegeven hoeveel punten de leerlingen per vraag kunnen scoren?			
Komt de toets tegemoet aan de leerstijl van de leerling?			
Is er nadat de toets beoordeeld wordt een foutenanalyse per vraag gemaakt?			

N.B. De ervaring leert dat het in kaart brengen van de toets aan de hand van dit instrument veelal leidt tot aanpassingen aanbrengen in het niveau van de vraagstelling, in de volgorde van vragen of andere opdrachten, etc. Het niveau van vragen in een determinerende toets kan verhoogd worden door:

- minder kennis-, meer toepassingsvragen te stellen
- van ‘dun’ naar ‘dik’ te gaan, dat wil zeggen: geen opstapvragen, minder deelvragen
- meer open vragen te stellencomplexere situaties toe te voegencombinaties van leerstof te bevragen
- eisen aan de formulering van het antwoord toe te voegen.

Stapsgewijs ontwikkelen

Doel	■ Docenten beoordelingscriteria en -schalen aanreiken als uitgangspunt om leerlingen op hun beheersingsniveau van de algemene onderbouw vaardigheden te kunnen beoordelen. ■ Voor ontbrekende of meer vakspecifieke vaardigheden nieuwe Rubrics ontwikkelen.
Vragen waarop het instrument antwoord geeft	■ Wat zijn de aandachtspunten om het beheersingsniveau te kunnen bepalen van algemene vaardigheden? ■ Welke beheersingsniveaus zijn voor deze vaardigheden te onderscheiden?
Soort instrument	Handreiking en voorbeelden
Beoogde activiteit in de school	Aanpassen en zelf creëren van beoordelingsschalen, en op basis daarvan de leerlingen observeren.
Benodigde tijd	Doornemen van informatie: 20 minuten Bespreken hoe de informatie kan worden toegepast: 1 klokuur Aanpassen en zelf creëren van beoordelingsschalen: 2 klokuren Evalueren en vervolgspraken maken: 2 klokuren.
Deelnemers en hun functies in de school	Docenten of (ontwikkel)teams met geen of weinig ervaring in het observeren en beoordelen van leerlingen op hun beheersingsniveau van de algemene onderbouw vaardigheden.
Bron	APS, CPS, KPC Groep, SLO
Opmerkingen	<i>"Stapsgewijs ontwikkelen"</i> is vooral een leesstuk, meer dan een doe-instrument. Het bevat kort en bondige informatie over een werkbare manier om vaardigheden te observeren en te beoordelen en biedt beproefde modellen die desgewenst meteen kunnen worden toegepast.

Stapsgewijs ontwikkelen

Rubrics voor algemene onderbouwvaardigheden

Wat zijn rubrics?

Een *rubric* is een analytische beoordelingsschaal voor, bijvoorbeeld, een vaardigheid.

In een analytische beoordelingsschaal staan aan de linkerzijde onder elkaar een beperkt aantal standaarden waarop men de vaardigheid wil beoordelen. Achter de beoordelingsstandaarden zijn in leerlingentaal drie tot vijf beheersingsniveaus geformuleerd:

vaardigheid:						
beoordelingsstandaarden:		beheersingsniveaus:				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(a)	...	...	...	...	...	...
(b)	...	...	...	...	...	...
(c)	...	...	...	...	...	...
(d)	...	...	...	...	...	...
(e)	...	...	...	...	...	...

Het aantal te beheersingsniveaus is vrij. Maar bij een oneven aantal (drie of vijf) wil de beoordelaar (de docent of de leerling zelf) nog wel eens precies in het midden gaan zitten. Door een indeling in vier niveaus voorkom je dit.

Het CITO beveelt aan, de meest positieve kolom links te zetten en de meest negatieve kolom rechts. Omdat de rubric van links naar rechts wordt gelezen, is per beoordelingsstandaard meteen al duidelijk aan welke eisen moet worden voldaan. Anderzijds: een van links naar rechts opklimmende ordening van beheersingsniveaus komt bij docenten en leerlingen logischer over. Die opzet wordt daarom in het onderstaande aangehouden.

De beheersingsniveaus kunnen worden geduid in termen van:

(1)	(2)	(3)	(4)
beginner	ge oefend	ge vorderd	ge talenteerd

of:

(1)	(2)	(3)	(4)
onvoldoende	twijfel	voldoende	goed

Je kunt er ook voor kiezen de niveaus niet te benoemen; de ordening naar aflopend beheersingsniveau spreekt eigenlijk al voor zich.

Een rubric is niet alleen geschikt voor de eindbeoordeling door de docent of de leerling, maar is ook te gebruiken voor tussentijdse evaluatie en voor zelfbeoordeling en -reflectie door de leerling. Met een rubric kan een docent of leerling

- leerervaringen evalueren,
- nagaan of vaardigheden voldoende worden beheerst en of er nog oefening nodig is,
- voortgang bewaken,
- reflecteren.

De bruikbaarheid van een rubric hangt af van de accuratesse waarmee elk beheersingsniveau in waarneembaar gedrag is beschreven. Uit een rubric moet de beoordelaar - de docent of de leerling zelf - dat gedrag vlot kunnen aflezen om zo te bepalen in welke mate de bijbehorende vaardigheid wordt beheerst. De rubric beschrijft daartoe het gewenste expertgedrag, en de groei daarnaar toe. Een goede rubric vermeldt dus ook onvolmaakt gedrag en fouten, maar bij voorkeur in positieve bewoordingen en in leerlingentaal.

Een rubric samenstellen is een uitdaging. Het is vooral lastig om slechts *enkele* geschikte standaarden voor vaardigheden vast te stellen en deze vervolgens uit te werken in heldere gedragsbeschrijvingen van verschillend niveau, bij voorkeur in positieve bewoordingen. Maar oefening baart kunst en voorbeelden als de onderstaande kunnen helpen.

Wie rubrics gebruikt om vaardigheden te beoordelen doet er goed aan, leerlingen van meet af aan bij deze manier van beoordelen te betrekken. Door standaarden en niveaus vooraf met leerlingen te bespreken [of te bepalen] bereid je leerlingen beter op hun taak voor en zullen zij beter in staat zijn de opdrachten zelfstandig uit te voeren.

Voorbeelden van rubrics

Twee voorbeelden van rubrics voor 'samenwerken'

beoordeling: criteria:	0	1 amateuristisch	2 aanvaardbaar	3 bewonderenswaardig	4 uitmuntend
bijdragen leveren aan het werk	draagt niets bij	doet minder werk dan de anderen	doet bijna evenveel als de anderen	doet een evenredig deel van het werk	levert volledig deel van het werk af, of zelfs meer
positief reageren op bijdragen van anderen	kraakt bijdragen van andere af	leden van de groep vragen zich vaak af wat er aan de hand is, na zijn / haar opmerkingen	lijkt het werk van anderen vanzelfsprekend te vinden	moedigt van andere leden aan en waardeert hun bijdragen	uit vaak waardering voor (bijdragen van) andere leden
anderen helpen hun doelen te bereiken	helpt andere van het werk af	lijkt niet veel plezier van het werk te krijgen	lijkt vooral bezig met de eigen taak en rol	moedigt andere leden van de groep aan	helpt andere leden van de groep
afspraken nakomen	er is weinig tot niets op tijd klaar	een deel van het werk is niet afgekomen of door andere leden uitgevoerd	het werk was meestal te laat af, maar net op tijd om beoordeeld te worden	het werk was net op tijd af	het werk was op tijd af en soms al eerder
leiding geven en accepteren	onttrekt zich aan het geven en nemen van feedback	is openlijk bot in het geven van feedback en weigert naar kritiek te luisteren	doet een enkele keer een ander pijn met zijn feedback en komt met eigen zienswijze bij het ontvangen van feedback	geeft feedback aan anderen zonder te kwetsen en aanvaard feedback met tegenzin	geeft feedback die er toe doet en ontvangt feedback met plezier
bijdragen aan het voorkomen en oplossen van conflicten	veroorzaakt spanningen of conflicten	werkt oplossingen soms tegen door te argumenteren of te mokken	aanvaardt oplossingen van anderen	werkt prettig samen met anderen	neemt initiatief of de groep goed georganiseerd te krijgen en te houden

schaal:	-	±	+	++
actief luisteren	Ik hoor zelden waar de groep het over heeft en kan dat niet samenvatten.	Ik luister soms naar de inbreng van de groepsgenoten en vat onvoldoende samen wat gezegd is.	Ik luister vaak naar de inbreng van de groepsgenoten en vat samen wat gezegd is.	Ik luister aandachtig naar de inbreng van de groepsgenoten en vat op een juiste manier samen wat gezegd is.
omgaan met kritiek	Ik pas zelden mijn gedrag of werk aan als kritiek hierop terecht is. Ik word boos of onverschillig.	Ik pas mijn gedrag of werk soms aan als kritiek hierop terecht is. Ik voel me vaak als persoon aangevallen.	Ik pas regelmatig mijn gedrag of werk aan als kritiek hierop terecht is. Ik voel me zo nu en dan als persoon aangevallen.	Ik pas mijn gedrag of werk aan als kritiek terecht is. Ik voel me niet als persoon aangevallen.
verschillende rollen en taken uitvoeren	Ik kan maar één taak of rol die bij groepswerk hoort uitvoeren. Dit lukt soms wel en soms niet.	Ik kan een beperkt aantal rollen en taken die bij groepswerk horen uitvoeren. Dit lukt soms wel, soms niet.	Ik kan een beperkt aantal rollen en taken van groepswerk goed uitvoeren.	Ik kan alle rollen en taken die bij groepswerk horen goed uitvoeren.
afspraken nakomen	Ik noteer zelden een afspraak.	Ik noteer de gemaakte afspraken maar kom ze niet altijd na.	Ik kom meestal de gemaakte afspraken na.	Ik kom alle gemaakte afspraken na.
voor jezelf opkomen	Ik laat me sterk bepalen door wat anderen zeggen.	Ik kom soms op voor mijn eigen mening, maar pas me meestal aan de groepsgenoten aan.	Ik durf regelmatig te zeggen wat ik vind.	Ik durf te zeggen wat ik vind en laat weten wat ik wil.
teamwork	Ik vind groepswerk lastig en kan moeilijk meedoen in de groep.	Ik heb lang niet altijd plezier in het werken met elkaar en pas me met moeite aan aan de sfeer in de groep.	Ik heb regelmatig plezier in het werken met elkaar en pas me aan aan de sfeer in de groep.	Ik heb plezier in het werken met elkaar en stimuleer dat er goed wordt samengewerkt.
verantwoordelijkheid nemen	Ik voel me zelden verantwoordelijk voor het resultaat van de groep. Ik reageer negatief als ik op mijn verantwoordelijkheid word aangesproken.	Ik voel me pas verantwoordelijk voor het resultaat van de groep als ik daarop word aangesproken.	Ik voel me vaak verantwoordelijk voor het resultaat van de groep. Ik lever hieraan mijn bijdrage.	Ik voel me zeer verantwoordelijk voor het resultaat van de groep en lever daaraan mijn bijdrage.

Beoordelingsschalen voor algemene vaardigheden in de onderbouw

informatie verwerven, verwerken en verstrekken					
aandachtspunt:		-	±	+	++
zoekvragen formuleren		Ik zoek op goed geluk en hoop dat ik iets vind waar ik wat aan heb	Ik heb veel hulp nodig bij het formuleren van een vraag voor de informatie die ik wil zoeken	Ik heb een idee van de vraag, waarvoor ik naar informatie wil zoeken.	Ik weet mijn vraag duidelijk te formuleren zodat ik gericht naar informatie kan zoeken.
effectief zoeken	bronnen selecteren, vinden en raadplegen	Wanneer ik informatie zoek heb ik altijd hulp nodig van anderen.	Meestal heb ik hulp nodig om op een goede wijze aan de juiste informatie te komen.	Ik weet meestal aan de juiste informatie te komen. De manier van zoeken kan echter beter.	Ik weet goed waar ik informatie kan vinden en weet de juiste methode te gebruiken om snel te zoeken.
	bronnen beoordelen op bruikbaarheid	Ik heb heel veel moeite met het beoordelen van een bron.	Ik heb veel hulp nodig bij het beoordelen van een bron.	Ik kan meestal aardig goed beoordelen of de bron bruikbaar is.	Ik kan goed beoordelen of de bron bruikbaar is.
informatie analyseren en selecteren		Ik kan aan de hand van instructies bepalen en uitleggen welke informatie het beste bij mijn zoekvraag(en) past.	Ik twijfel nogal eens, maar kan aan de hand van instructies nagaan en uitleggen in hoeverre informatie betrouwbaar, volledig en bruikbaar is.	Ik kan meestal zelfstandig nagaan en uitleggen in hoeverre informatie betrouwbaar, volledig en bruikbaar is.	Ik kan goed nagaan en uitleggen in hoeverre informatie betrouwbaar, volledig en bruikbaar is.
informatie verwerken	tabellen, statistieken of tekeningen lezen	Bij het lezen van tabellen, statistieken of tekeningen heb ik altijd hulp nodig.	Ik heb hulp nodig bij het lezen van tabellen, statistieken of tekeningen en bij het eruit halen van de juiste informatie.	Ik weet meestal hoe ik tabellen, statistieken of tekeningen moet lezen en kan hier meestal op een goede wijze de juiste informatie uit halen.	Ik weet goed hoe ik tabellen, statistieken of tekeningen moet lezen en kan hier op een goede wijze de juiste informatie uit halen.
	hoofd- en bijzaken onderscheiden	Ik haal hoofdzaken en bijzaken door elkaar.	Ik kan soms hoofdzaken en bijzaken onderscheiden.	Ik kan meestal de hoofdzaken en de bijzaken onderscheiden.	Ik kan goed de hoofdzaken en de bijzaken onderscheiden.
	rapporteren	De hoofdstukken-indeling vergeet ik meestal. Aan een conclusie kom ik meestal niet toe. Ik stel mijn tekst samen door middel van knippen en plakken	Ik heb veel hulp nodig bij het maken van een hoofdstukkenindeling en het trekken van conclusies. Ik stel mijn tekst samen door middel van knippen en plakken	Ik kan een hoofdstukkenindeling maken en de tekst meestal in mijn eigen woorden opschrijven. Bij het trekken van conclusies heb ik soms hulp nodig.	Ik kan een hoofdstukkenindeling maken, tekst in mijn eigen woorden opschrijven en conclusies trekken.
informatie bewaren		Ik raak mijn informatie vaak kwijt. De bronnen die ik gebruikt heb, vergeet ik bijna altijd te noteren.	Ik bewaar belangrijke informatie soms en vergeet vaak de bronnen die ik gebruikt heb te noteren.	Ik bewaar belangrijke informatie meestal in mapjes en noteer vaak de bronnen die ik gebruikt heb.	Ik bewaar belangrijke informatie altijd in mapjes en noteer alle bronnen die ik gebruikt heb.

informatie verwerven, verwerken en verstrekken (vervolg)

aandachtspunt:		-	±	+	++
informatie verstrekken	doelgericht presenteren	Ik heb altijd hulp nodig om te bepalen wat ik naar anderen wil overbrengen en om mijn presentatie te laten aansluiten bij de personen voor wie hij bedoeld is.	Ik vind het lastig om te bepalen wat ik naar anderen wil overbrengen en houd bij mijn presentatie niet altijd rekening met de personen voor wie mijn presentatie is bedoeld.	Ik weet meestal goed wat ik naar anderen wil overbrengen en houd bij mijn presentatie voldoende rekening met de personen voor wie mijn presentatie is bedoeld.	Ik weet goed wat ik naar anderen wil overbrengen en houd bij mijn presentatie volop rekening met de personen voor wie mijn presentatie is bedoeld.
	boeiend presenteren	Mijn presentaties verlopen bijna altijd moeizaam.	Met mijn presentatie vind ik het lastig mensen te boeien. Ik moet extra zorg besteden aan mijn houding en / of mijn stemgebruik. Ook moet ik letten op voldoende afwisseling.	Met mijn presentatie weet ik mensen meestal te boeien. Mijn houding en stemgebruik zijn voldoende en de presentatie is redelijk afwisselend.	Met mijn presentatie weet ik mensen altijd te boeien. Mijn houding en stemgebruik zijn goed en de presentatie is afwisselend.
reflecteren op het zoekresultaat en -proces		Ik heb gerichte vragen nodig om te reflecteren op mijn manier van informatie verwerven en verwerken en het resultaat daarvan.	Ik kan aan de hand van instructies redelijk zelfstandig reflecteren op mijn manier van informatie verwerven en verwerken en het resultaat daarvan.	Ik kan met enige hulp behoorlijk goed reflecteren op mijn manier van informatie verwerven en verwerken en het resultaat daarvan.	Ik kan goed reflecteren op mijn manier van informatie verwerven en verwerken en het resultaat daarvan.

probleem oplossen

aandachtspunt:		-	±	+	++
de nodige begrippen toepassen		Ik beheers begrippen die ik nodig heb om het gegeven probleem op te lossen, in beperkte mate. Dat blijkt uit de manier waarop ik mijn oplossing toelicht.	Ik kan de begrippen die ik nodig heb om het gegeven probleem op te lossen, enigszins hanteren.	Ik beheers de belangrijkste begrippen die ik nodig heb om het gegeven probleem op te lossen.	Ik beheers alle begrippen die ik nodig heb om het gegeven probleem op te lossen.
de oplossing beredeneren		Ik redeneer niet tot nauwelijks.	Ik redeneer niet altijd even sluitend.	Ik redeneer effectief.	Ik geef complexe en originele redeneringen ten beste.
een effectieve aanpak hanteren		Ik pak het probleem in het wilde weg aan en kom op goed geluk tot een oplossing.	Ik pak het probleem soms wel, soms niet, maar niet echt consequent effectief aan om tot een oplossing te komen.	Ik pak het probleem effectief aan om tot een oplossing te komen.	Ik pak het probleem slim, efficiënt en effectief aan om tot een oplossing te komen.
de juiste terminologie & notaties hanteren		Ik heb moeite de juiste termen, begrippen en notaties te vinden of correct toe te passen. Dat maakt het anderen soms onmogelijk te begrijpen hoe ik het probleem heb opgelost.	Ik gebruik niet altijd de juiste termen, begrippen en notaties of doe dat niet altijd even correct. Dat maakt het anderen soms lastig te begrijpen hoe ik het probleem heb opgelost.	Ik gebruik de juiste termen, begrippen en notaties meestal op een correcte manier. Daardoor is redelijk vlot te begrijpen hoe ik het probleem heb opgelost.	Ik gebruik de juiste termen, begrippen en notaties op een correcte manier. Daardoor is vlot te begrijpen hoe ik het probleem heb opgelost.
de oplossing toelichten		Ik geef geen, onvolledige of nauwelijks te vatten toelichtingen bij mijn oplossing.	Ik geef geeft op kritische punten van mijn oplossing de nodige toelichting, maar die zijn soms lastig te vatten.	Ik geef waar nodig heldere toelichtingen bij mijn oplossing.	Ik geef heldere toelichtingen bij mijn oplossing, waar nodig voorzien van ter zake doende details.
de oplossing presenteren		Mijn werk ziet er slordig en onsamenhangend uit. Als lezer moet je er flink op puzzelen!	Mijn werk is behoorlijk opgebouwd, maar het leest niet altijd even lekker.	Mijn werk ziet er netjes uit; het is goed opgebouwd, zodat het doorgaans vlot leest.	Mijn werk ziet er netjes uit; het is helder geschreven en goed opgebouwd, zodat het vlot leest.

mondeling communiceren				
aandachtspunt:	-	±	+	++
omgangsvormen hanteren bijvoorbeeld t.o.v. ☐ medeleerlingen ☐ docenten ☐ mensen uit andere culturen ☐ mensen met andere uiterlijke kenmerken	Ik hanteer zelden de juiste omgangsvormen.	Ik vergeet soms de juiste omgangsvormen te hanteren.	Ik hanteer meestal de juiste omgangsvormen.	Ik hanteer altijd de juiste omgangsvormen.
lichaamstaal gebruiken	Ik sta niet stil bij wat mijn lichaamshouding en gezichtsuitdrukking bij anderen oproepen.	Ik ben me vaak niet bewust van wat mijn lichaamshouding en gezichtsuitdrukking bij anderen oproepen.	Ik ben me meestal bewust van wat mijn lichaamshouding en gezichtsuitdrukking bij anderen oproepen.	Ik ben me goed bewust van wat mijn lichaamshouding en gezichtsuitdrukking bij anderen oproepen.
luisteren en reageren	Ik reageer op anderen zonder naar hen te luisteren.	Ik luister soms naar anderen en reageer vaak niet op de juiste manier	Ik luister meestal naar anderen en reageer meestal op de juiste manier	Ik luister naar anderen en reageer op de juiste manier.
reflecteren op eigen gedrag	Ik sta zelden stil bij de manier waarop ik overkom.	Ik vergis me nogal eens over hoe ik overkom en kan alleen met begeleiding mijn communicatie verbeteren.	Ik weet niet altijd hoe ik overkom, ik heb aanwijzingen van anderen nodig om mijn communicatie te verbeteren.	Ik weet hoe ik overkom en ik kan aangeven op welke punten ik mijn communicatie kan verbeteren.

plannen en organiseren				
aandachtspunt:	-	±	+	++
planmatig werken	Ik werk chaotisch en heb geen aandacht voor plan en schema.	Ik werk ordelijk, maar vergeet daarbij het plan en houd geen rekening met het schema.	Ik werk ordelijk maar vergeet daarbij meestal het plan. Ik controleer zo nu en dan of ik nog op schema zit.	Ik werk systematisch en volgens plan. Ik controleer regelmatig of ik nog op schema zit.
samenwerken	Ik werk niet samen. Ik werk voor mezelf aan een groepsopdracht.	Ik werk soms samen, stel me onafhankelijk op en ga zo veel mogelijk mijn eigen gang.	Ik werk samen met mijn groepsgenoten, maar houd me vooral bezig met mijn eigen taken.	Ik stel het groepsbelang boven mijn eigen belang. Ik help mijn groepsgenoten en accepteer hulp.
discipline opbrengen	Ik houd me niet aan afspraken. Ik gedraag me niet correct.	Ik voer de activiteit of opdracht niet volgens afspraken uit. Er is vaak correctie nodig op mijn gedrag.	Ik moet nogal eens gewezen worden op de afspraken en voorschriften. Mijn gedrag heeft soms correctie nodig.	Ik voer de activiteit of opdracht volgens afspraak en voorschriften uit. Ik gedraag me correct t.o.v. mijn groepsgenoten en docenten.
de juiste materialen en middelen gebruiken	Ik kan niet zonder hulp bij de keuze van de materialen en middelen. Ik weet niet hoe ik ze moet gebruiken.	Ik heb soms hulp nodig bij de keuze van de materialen en middelen. Er is vaak correctie nodig bij het gebruik.	Ik heb regelmatig hulp nodig bij de keuze van de materialen en middelen. Het gebruik heeft soms correctie nodig.	Ik gebruik de juiste materialen en middelen op goede manier.
nauwkeurig werken	Ik wijk zeer vaak af van de voorgescreven regels. De afwerking van mijn activiteit/opdracht is slordig.	Ik wijk regelmatig af van de voorgescreven regels. De afwerking van mijn activiteit/opdracht is matig.	Ik houd me meestal aan de voorgescreven regels. De afwerking van mijn activiteit/opdracht is voldoende.	Ik houd me aan de voorgescreven regels en werk mijn activiteit/opdracht nauwkeurig af
de werkplek onderhouden	Ik ruim niets op. Mijn werkplek is een chaos.	Mijn werkplek is rommelig. Ik heb vaak correctie nodig bij het opruimen.	Ik houd mijn werkplek meestal netjes. Ik heb soms correctie nodig bij het opruimen.	Ik houd mijn werkplek ordelijk. Als het werk gedaan is ruim ik mijn werkplek netjes op.

samenwerken				
aandachtspunt:	-	±	+	++
actief luisteren	Ik hoor zelden waar de groep het over heeft en kan dat niet samenvatten.	Ik luister soms naar de inbreng van de groepsgenoten en vat onvoldoende samen wat gezegd is.	Ik luister vaak naar de inbreng van de groepsgenoten en vat samen wat gezegd is.	Ik luister aandachtig naar de inbreng van de groepsgenoten en vat op een juiste manier samen wat gezegd is.
omgaan met kritiek	Ik pas zelden mijn gedrag of werk aan als kritiek hierop terecht is. Ik word boos of onverschillig.	Ik pas mijn gedrag of werk soms aan als kritiek hierop terecht is. Ik voel me vaak als persoon aangevallen.	Ik pas regelmatig mijn gedrag of werk aan als kritiek hierop terecht is. Ik voel me zo nu en dan als persoon aangevallen.	Ik pas mijn gedrag of werk aan als kritiek terecht is. Ik voel me niet als persoon aangevallen.
participeren in groepswork bijvoorbeeld in de rol van ☐ voorzitter ☐ notulant ☐ tijdbewaker ☐ regelaar	Ik kan maar één taak of rol die bij groepswork hoort uitvoeren. Dit lukt soms wel en soms niet.	Ik kan een beperkt aantal rollen en taken die bij groepswork horen uitvoeren. Dit lukt soms wel en soms niet.	Ik kan een beperkt aantal rollen en taken van groepswork goed uitvoeren.	Ik kan alle rollen en taken die bij groepswork horen goed uitvoeren.
afspraken nakomen	Ik kom mijn afspraken niet na.	Ik moet vaak aan afspraken herinnerd worden.	Ik kom meestal de gemaakte afspraken na.	Ik kom alle gemaakte afspraken na.
voor jezelf opkomen	Ik neem pas een standpunt in na gesprek met mijn groepsgenoten	Ik heb moeite mijn standpunt te verdedigen	Ik durf meestal een standpunt in te nemen en het te verdedigen	Ik durf een standpunt in te nemen en het te verdedigen
bijdragen aan de teamgeest	Ik vind werken met elkaar niet prettig en kan moeilijk meedoen in de groep.	Ik heb lang niet altijd plezier in het werken met elkaar en pas me met moeite aan aan de sfeer in de groep.	Ik heb regelmatig plezier in het werken met elkaar en pas me aan aan de sfeer in de groep.	Ik heb plezier in het werken met elkaar en stimuleer dat er goed wordt samengewerkt.
verantwoordelijkheid nemen	Ik voel me niet verantwoordelijk voor het resultaat van de groep. Ik reageer negatief als ik op mijn verantwoordelijkheid word aangesproken.	Ik voel me pas verantwoordelijk voor het resultaat van de groep als ik daarop word aangesproken.	Ik voel me vaak verantwoordelijk voor het resultaat van de groep. Ik lever hieraan mijn bijdrage.	Ik voel me zeer verantwoordelijk voor het resultaat van de groep en lever daaraan mijn bijdrage.
initiatief tonen	Ik doe alleen maar iets als een ander het vraagt.	Ik heb vaak aansturing nodig eer ik initiatief toon	Ik toon meestal initiatief, maar heb soms wat aansturing nodig.	Ik toon duidelijk initiatief.

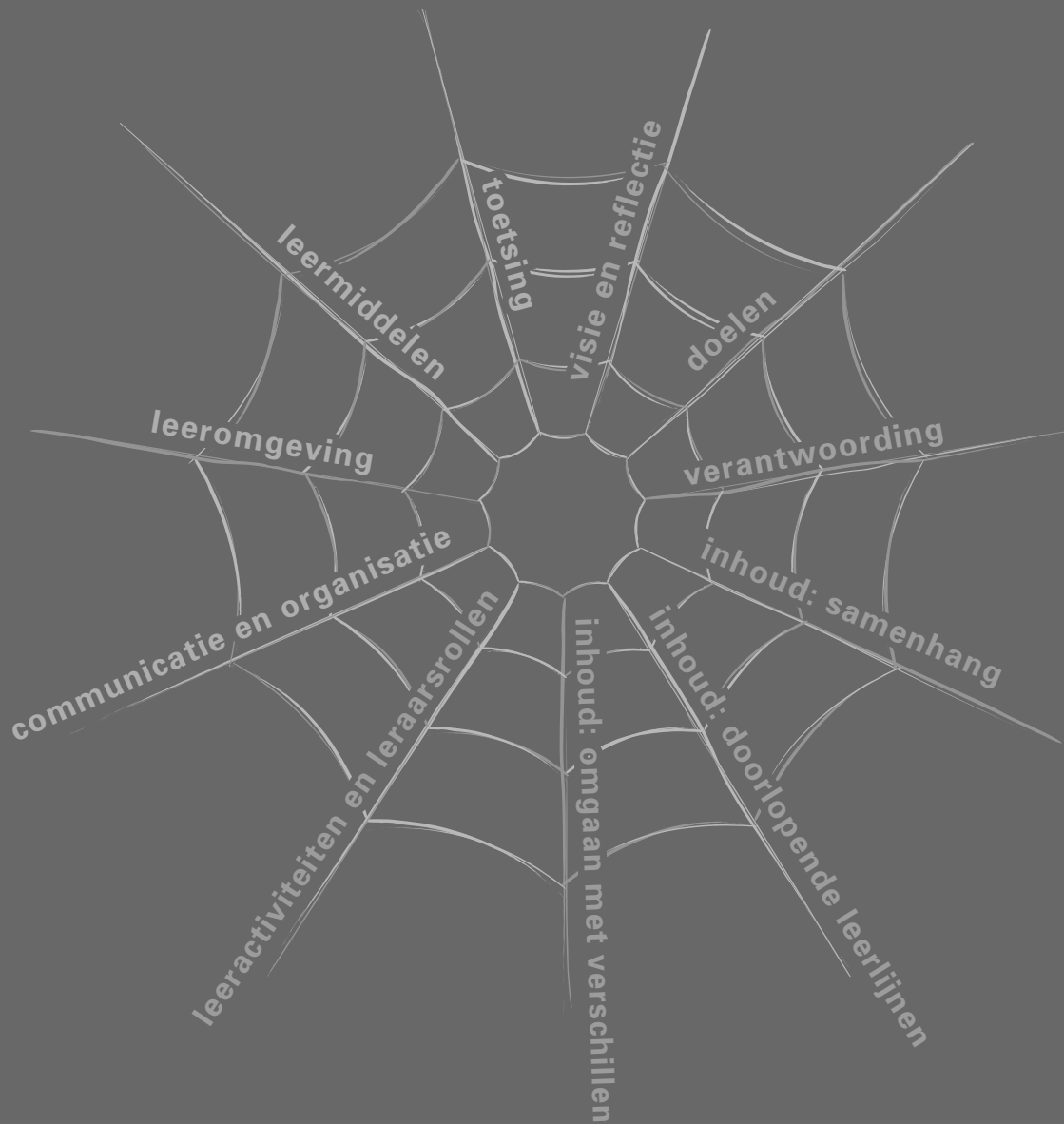
presenteren				
aandachtspunt:	-	±	+	++
doelgericht presenteren	Ik heb altijd hulp nodig om te bepalen wat ik wil overbrengen en om aan te laten sluiten bij de personen voor wie mijn presentatie is bedoeld.	Ik vind het lastig om te bepalen wat ik wil overbrengen en houd niet altijd rekening met de personen voor wie mijn presentatie is bedoeld.	Ik kan meestal goed overbrengen wat ik wil en houd voldoende rekening met de personen voor wie mijn presentatie is bedoeld.	Ik kan goed overbrengen wat ik wil en houd volop rekening met de personen voor wie mijn presentatie is bedoeld.
boeiend presenteren	Mijn presentatie verloopt moeizaam.	Met mijn presentatie vind ik het vaak lastig mensen te boeien.	Met mijn presentatie weet ik mensen meestal te boeien.	Ik presenteer boeiend door een actieve houding, afwisselend stemgebruik, goed gekozen hulpmiddelen en weet daardoor mensen goed boeien.
helder inleiden	Ik begin onhandig of onduidelijk.	Ik open met een goede beginzin.	Ik open met een goede beginzin.	Ik open met een pakkende beginzin.
	Ik wek met mijn inleiding onvoldoende interesse.	Ik wek met mijn inleiding matig interesse.	Ik wek na enige tijd interesse.	Ik wek meteen interesse.
	Ik geef weinig tot geen informatie vooraf over waar mijn presentatie over gaat of over hoe die is opgebouwd.	Ik geef de inhoud van mijn presentatie kort aan.	Ik geef de inhoud en opbouw van mijn presentatie kort aan.	Ik geef de inhoud van mijn presentatie kort en overzichtelijk aan.

presenteren (vervolg)				
aandachtspunt:	-	±	+	++
de kern van de presentatie pakkend brengen	Ik schakel zomaar over van de inleiding naar de kern.	Ik ga wat plichtmatig over van de inleiding naar de kern.	Ik ga goed over van de inleiding naar de kern.	Ik ga vloeiend over van de inleiding naar de kern.
	Ik argumenteer eigenlijk nauwelijks.	Ik argumenteer onzeker.	Ik argumenteer goed.	Ik argumenteer overtuigend.
	Ik geef meestal onvolledige en twijfelachtige informatie die heel veel vragen of protesten oproept.	Ik geef soms onvolledige en twijfelachtige informatie, die allerlei vragen om nadere uitleg oproept.	Ik geef behoorlijk volledige en betrouwbare informatie.	Ik geef volledige en betrouwbare informatie.
	Ik spring van de hak op de tak.	Ik breng redelijk goed verbindingszinnen aan.	Ik breng goede verbindingszinnen aan.	Ik breng sluitende verbindingszinnen aan.
duidelijk afsluiten	Ik laat mijn presentatie abrupt eindigen of als een nachtkaaars uitgaan.	Ik rond af met een warrige of onvolledige samenvatting.	Ik rond af met een samenvatting.	Ik rond af met een prima samenvatting.
	Ik besluit mijn presentatie zonder een herkenbare slotzin.	Ik sluit af met een standaardformulering of met de vraag of er nog vragen zijn.	Ik sluit af met een goede slotzin.	Ik sluit mijn presentatie af met een goede, duidelijke en originele slotzin.
ter zake blijven	Ik praat eigenlijk in het wilde weg; mijn toehoorders kunnen me daarom niet altijd volgen.	Ik wijd wel eens uit of dwaal wel eens af en houd me dus niet altijd aan mijn onderwerp.	Ik houd me gedurende vrijwel de hele presentatie [voor 80 tot 90%] aan mijn onderwerp.	Ik houd me gedurende de hele presentatie goed aan mijn onderwerp.
non-verbaal communiceren	Ik sta er maar wat bij en voel me weinig op m'n gemak.	Ik sta recht op en bedwing mijn zenuwen.	Ik sta rechtop en voel me redelijk ontspannen	Ik sta rechtop en voel me ontspannen.
	Ik kijk weg van mijn publiek.	Ik heb oogcontact met verscheidene aanwezigen.	Ik heb oogcontact met de meeste aanwezigen.	Ik heb oogcontact met alle aanwezigen.
	Ik sta te wiebelen of loop heen en weer en kom erg onrustig over.	Af en toe verlies ik mijn zelfbeheersing en kom ik onrustig over.	Vrijwel de hele presentatie [voor 80 tot 90%] heb ik mijn houding onder controle; ik kom vrij rustig over.	Gedurende de hele presentatie heb ik mijn houding onder controle; ik kom rustig over.
	Ik gebruik hinderlijk vaak stopwoorden.	Ik gebruik enige stopwoorden, maar dat hindert mijn publiek niet.	Ik gebruik vrijwel geen stopwoorden.	Ik gebruik geen stopwoorden.
verstaanbaar spreken	Ik mompel nogal eens of ben vaak moeilijk te verstaan.	Ik spreek de meeste tijd [voor 70 tot 90%] duidelijk verstaanbaar.	Ik spreek gedurende vrijwel de hele presentatie [voor 80 tot 90%] duidelijk verstaanbaar.	Ik spreek gedurende de hele presentatie duidelijk verstaanbaar.
	Ik maak veel uitspraakfouten.	Ik maak nogal eens uitspraakfouten.	Ik spreek de meeste woorden goed uit.	Ik spreek vrijwel alle woorden goed uit.
publieksgerichte taal gebruiken	Ik gebruik de woorden die ik nodig heb. Soms zitten daar woorden of uitdrukkingen bij die niet ieder kent - jammer dan.	Ik sluit in mijn taalgebruik aan volkomen aan bij mijn publiek; ik gebruik geen moeilijke of onbekende woorden.	Ik sluit in mijn taalgebruik aan bij mijn publiek; maar gebruik af en toe ook wel woorden of begrippen die niet ieder kent.	Ik houd in mijn taalgebruik merkbaar rekening met mijn publiek, maar gebruik ook wel woorden of begrippen die niet ieder kent. Die leg ik dan uit.
hele zinnen gebruiken	Ik gebruik meestal korte of onaffe zinnen.	Ik gebruik merendeels [voor 70 tot 80%] en goedgebouwde hele zinnen.	Ik gebruik meestal [voor 80 tot 90%] hele en goedgebouwde zinnen.	Ik gebruik vrijwel altijd [voor 90 tot 100%] hele en goedgebouwde zinnen.
PowerPoint gebruiken	Ik geef een onhandige of slordig ogende PowerPoint-presentatie.	Ik verzorg een redelijke PowerPoint-presentatie.	Ik verzorg een goede PowerPoint-presentatie.	Ik verzorg een prima PowerPoint-presentatie.
	De PowerPoint-presentatie leidt de aandacht af van wat ik vertel.	De PowerPoint-presentatie sluit over het algemeen wel aan op wat ik vertel.	De PowerPoint-presentatie ondersteunt mijn verhaal.	De PowerPoint-presentatie versterkt mijn verhaal.

presenteren (vervolg)				
aandachtspunt:	-	±	+	++
tijd bewaken	Mijn presentatie valt veel te lang of te kort uit.	Ik moet af en toe iets overslaan/inlassen om mijn presentatie te laten voldoen aan de gestelde tijd.	Mijn presentatie voldoet ongeveer aan de tijd die ervoor staat; soms moet ik daarvoor merkbaar iets overslaan/inlassen.	Ik houd mij bij mijn presentatie aan de tijd die daarvoor staat, zonder dat dat opvalt.

reflecteren				
aandachtspunt:	-	±	+	++
focussen	Ik geef een weinig zeggende terugblik op een afgeronde activiteit of opdracht.	Ik geef een oppervlakkige terugblik op een afgeronde activiteit of opdracht.	Ik geef een op hoofdzaken heldere terugblik op een afgeronde activiteit of opdracht, maar blijf hier en daar wat oppervlakkig.	Ik geef een heldere en volledige terugblik op een afgeronde activiteit of opdracht. Ik kan vertellen hoe ik die heb uitgevoerd, welk resultaat ik heb bereikt, en wat ik de activiteit heb opgestoken.
onderbouwen	Het lukt mij niet, mijn terugblik goed te structureren en te onderbouwen; daarvoor mis ik het overzicht en gegevens.	Mijn terugblik is af en toe lastig te volgen en niet altijd even goed onderbouwd.	Ik structureer mijn terugblik en onderbouw die met een behoorlijk gedocumenteerde gang van zaken; af en toe mist er iets.	Ik structureer mijn terugblik en onderbouw overtuigend met een goed gedocumenteerde gang van zaken.
uitleggen en toelichten	Ik geef verwarrende of niet ter zake doende uitleg en toelichtingen.	Ik geef niet altijd begrijpelijke of ter zake doende uitleg en toelichtingen.	Ik geef doorgaans begrijpelijke en meestal ter zake doende uitleg en toelichtingen.	Ik geef begrijpelijke en ter zake doende uitleg en toelichtingen.
taalgebruik	Ik heb een beperkte woordenschat en formuleer slordig.	Ik heb een redelijke woordenschat, maar heb moeite om trefzeker te formuleren.	Ik heb een behoorlijke woordenschat en formuleer merendeels trefzeker.	Ik heb een rijke woordenschat en formuleer trefzeker.
detailleren	Mijn terugblik bevat geen tot weinig sprekende details.	Mijn terugblik bevat weinig sprekende, eerder plichtmatige, details	Ik verwerk af en toe persoonlijke en ter zake doende details in mijn terugblik.	Ik verwerk interessante en ter zake doende details in mijn terugblik.

Bijlagen



Bijlage 1: Instrumentenoverzicht

<i>draad</i>	<i>naam</i>	<i>omschrijving</i>
visie en reflectie	Schoolfoto	door middel van gerichte interviews met verschillende mensen in de school ontstaat een duidelijk beeld over de huidige en toekomstige situatie
	Pas op de plaats	brenghet helder in beeld op welke 'draden van het web' de school wel/geen activiteiten heeft ondernomen
	Meer dan het kerndeel	ondersteunt teamleiders om beslissingen te nemen wat de school moet en kan bieden naast de verplichte tijd voor het kerndeel
	Van nu naar straks	een zestal werkwijzen om met een groep van docenten van gedachten te wisselen over 'de school nu en straks'
	Het doorloopspel	een vraag- en antwoordspel waarmee een team docenten een zeer concreet beeld van de toekomst kan ontwikkelen
	Teambeleidsplan	een opzet voor het maken van een teambeleidsplan waarin concrete afspraken en verwachtingen worden vastgelegd
	In de pas met het team	nagaan en bespreken of, zo ja hoe de persoonlijke leerdoelen (vastgelegd in het POP) overeenkomen met collectieve doelen (van een team, sectie, school)
	Vinger aan de pols	stelt een ontwikkelteam in staat om periodiek de in gang gezette ontwikkeling en het werken daarvoor te volgen en desgewenst bij te stellen
leerdoelen	Denkraam voor leerdoelen	een schema dat helpt om op verschillen de niveaus (van kerndoelen tot en met doelen voor een les) leerdoelen te formuleren
verantwoording	Doen wat je belooft!	een matrix die inzichtelijk maakt wie met welke betrokkenen waarover in gesprek is of gaat
inhoud: samenhang	Van concept naar project	een informatief stuk dat laat zien waar een ontwikkelteam duidelijkheid over moet hebben bij het werken aan projecten
	Leergebieden ontwerpen	een werkwijzer die stap voor stap laat zien hoe docenten kunnen werken aan de vorming van een leergebied

<i>draad</i>	<i>naam</i>	<i>omschrijving</i>
	Projecten ontwerpen	een aantal werkwijzers die docenten kunnen gebruiken bij het opzetten van projecten
	Samenhang in beeld	een aantal gefilmde portretten van scholen die op uiteenlopende manieren werken aan samenhang, gecombineerd met een kijkwijzer (gesprekshandreiking)
inhoud: doorlopende leerlijnen	Aansluiting bij het basisonderwijs	een lijst met suggesties voor docenten in de onderbouw om meer te weten te komen over het basisonderwijs
	Aansluiting bij de bovenbouw	een aantal suggesties om te komen tot uitwisseling tussen docenten in onder- en bovenbouw over vakinhouden, vaardigheden en meer algemeen verwachtingen over en weer
	Lijnen uitzetten	een methodiek om voor zowel vakinhouden als vaardigheden doorlopende lijnen te ontwikkelen voor verschillende stadia van een opleiding
inhoud: omgaan met verschillen	Circuitmodel	een praktische handreiking waarmee docenten een groep leerlingen op verschillende plekken in het lokaal kunnen laten werken aan verschillende opdrachten
	Meervoudige Intelligenties	dit instrument richt zich enerzijds op het signaleren en benoemen van verschillen tussen leerlingen (aan de hand van concrete gedragingen) en anderzijds biedt het mogelijkheden aan docenten om in hun docerstijl rekening te houden met en in te spelen op die verschillen
leeractiviteiten en leraarsrollen	Kennismakingsvormen	een leraar leert zijn leerlingen kennen en, zeker wanneer er wordt samengewerkt, leerlingen leren ook elkaar kennen, als belangrijke voorwaarde om passende leeractiviteiten te ontwerpen
	Van docent- naar leerlinggestuurd	door lessen en docentrollen te analyseren gezamenlijk tot een bepaalde didactiek komen die gericht is op meer zelfstandig leren van leerlingen
	Zelfscan "Activerende didactiek"	een mogelijkheid voor individuele leraren om na te gaan in welke mate hun eigen werkwijze de leerling activeert tot leren
	Zelfscan "Omgaan met verschillen"	een mogelijkheid voor individuele leraren om na te gaan in welke mate zij omgaan met verschillen

<i>draad</i>	<i>naam</i>	<i>omschrijving</i>
	Leren en/of leren	een overzicht dat inzicht biedt in verschillende vormen van leren, waar een docent in de voorbereiding van zijn lessen gericht mee aan het werk kan
	Ben ik een onderwijsarchitect?	een uitgebreid instrument dat zowel de docent als de leidinggevende iets in handen geeft om de eigen competentie van een docent op dit terrein te onderzoeken en daarover in gesprek te gaan met zijn leidinggevende
communicatie en organisatie	Als je begrijpt wat ik bedoel	een gesprekshandreiking om samen met het team een gedeeld beeld te krijgen van abstracte begrippen
	Teams aan het werk	een verzameling werkvormen waarmee een team aan het werk kan om de samenwerking in het team te bevorderen
	Het web der bevoegden	een schema waarmee een ontwikkelgroep zicht krijgt op wie waarover beslissingen kan en mag nemen
leeromgeving	Werken in grote ruimtes	een stapsgewijze voorbereiding voor een docententeam op het invoeren van en werken in grotere ruimtes. Het instrument leent zich voor een deel ook voor een groep docenten die met elkaar willen komen tot gezamenlijke pedagogisch didactische afspraken
leermiddelen	Stappenplan leermateriaal VO	een digitale toepassing die met een groep docenten (sectie, vakgroep, jaarteam) kan worden ingevuld en leidt tot een 'pakket van eisen' waaraan leermateriaal dient te voldoen. Dat pakket van eisen kan vervolgens van nut zijn in contacten met een educatieve uitgever
	Planmodel leermiddelenbeleid	een format voor het opzetten van een plan voor leermiddelenbeleid
	Stappenplan ELO en digitaal leermateriaal	een stapsgewijze bevraging van docenten die in kaart brengt welke eisen een team stelt aan een ELO en ook welke deskundigheid men in huis heeft om in zo'n elektronische leeromgeving te werken
toetsing	Toetsbeleid in samenhang	een leidraad om zicht te krijgen op de huidige praktijk van het toetsen en een handreiking tot gesprek over toekomstig (wenselijk) toetsbeleid

<i>draad</i>	<i>naam</i>	<i>omschrijving</i>
	Test je toets	een formulier waarmee docenten hun eigen manier van toetsen tegen het licht kunnen houden
	Stapsgewijs ontwikkelen	een werkwijze waarmee een docententeam zelf kan aangeven wat men toetst en welke verschillende stadia van ontwikkeling en beheersing men onderscheidt

Bijlage 2: Verwijzingen naar on-line instrumenten

<i>draad</i>	<i>naam</i>	<i>omschrijving</i>
visie en reflectie	De matrix van Camp: ■ www.kpcgroep.nl (zoek op "Matrix van Camp") ■ www.campmatrix.nl	De matrix van Camp is een ijkinstrument voor een school. Het is een soort van thermometer die van tijd tot tijd gebruikt kan worden om te zien hoe de school ervoor staat op 9 verschillende beleidsterreinen.
	Triple-O: www.onderwijzenouders.nl	Triple-O biedt mogelijkheden voor zelfevaluatie voor Ouders, Omgeving en Onderwijs, op het gebied van visieontwikkeling, primaire proces, schoolklimaat, zorg en begeleiding.
verantwoording	Prognose onderwijstijd: www.aps.nl/onderwijstijd	Prognose Onderwijstijd is een instrument om uit te rekenen hoeveel onderwijstijd in de school gepland en gerealiseerd wordt.
inhoud: samenhang	Kompas: www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/Leergebieden/menn/kompas/	Kompas is een ontwerp- en monitoringsinstrument, dat bestaat uit een met kaartjes te vullen planbord voor één van de leergebieden K&C, M&M en M&N. Daarmee kunnen de mogelijkheden van een gezamenlijk leergebied verkend en uitgewerkt worden en van een inhoudelijk programma worden voorzien.
	Analyseschema vakoverstijgend werken: www.cps.nl/onderbouwvo	Met behulp van het analyseschema vakoverstijgend werken wordt antwoord gegeven op vragen als: "Wat leren leerlingen nu eigenlijk van vakoverstijgend werken" en "Hoe kan ik laten zien wat de leerlingen leren." Het ingevulde schema biedt leraren en teams een totaaloverzicht van vaardigheden (algemeen en vak specifiek), kerndoelen voor de onderbouw vo, leeractiviteiten en de doorlopende leerlijn (leerjaar 1 en 2). Hierdoor zien leraren direct welke vaardigheden en kerndoelen vaak, te vaak, weinig of te weinig in het lesmateriaal voorkomen.

<i>draad</i>	<i>naam</i>	<i>omschrijving</i>
inhoud: doorlopende leerlijnen	Leerlijnwijzer: www.leerlijnwijzer.nl	De Leerlijnwijzer biedt d.m.v. een Quicksan en een Diagnose-instrument inzicht in de stand van zaken betreffende de doorlopende leerlijnen op de school. De Diagnose kan individueel of in teamverband worden doorlopen. In het laatste geval is het mogelijk scores onderling te vergelijken (benchmarking). Op basis van de uitkomst wordt verwezen naar instrumenten die kunnen helpen bij het realiseren van doorlopende leerlijnen. Ook kan naar instrumenten gezocht worden zonder Quicksan of Diagnose te doorlopen.
leeractiviteiten en leraarsrollen	Feedbackscan: www.feedbackscan.nl	Deze digitale vragenlijst biedt u, zonder tussenkomst van het management, de mogelijkheid rechtstreeks feedback te vragen aan uw leerlingen. De scan biedt tevens mogelijkheid tot het vergelijken met collega's aan andere scholen. De persoonsgegevens blijven volledig anoniem.
	Diagnosemodel schoolcultuur: www.kunstman.nl/schoolcultuur	Het Diagnosemodel schoolcultuur is een checklist die inzicht geeft in: ■ culturen en houdingen van onderwijspersoneel ■ de verschillende cultuurfasen in de school ■ pedagogische kwaliteiten van de docent.

Bijlage 3: Werkvormen

<i>werkvorm</i>	<i>doel</i>	<i>korte beschrijving</i>
Aanscherpen onderwijsconcept	visieontwikkeling	Leerlingen en docenten denken gezamenlijk na over belangrijke waarden van de school, creëren daarover 'teasers en statements', waaraan het leerplan gespiegeld wordt.
Binnen-buiten-cirkel	uitwisseling	Deelnemers stellen zich op in een dubbele kring, waarbij degenen in de binnencirkel met 't gezicht naar degenen in de buitencirkel staan. In de tweetallen worden [ideeën] uitgewisseld, waarna deelnemers in één van de kringen één of meer plaatsen doorschuiven waardoor nieuwe tweetallen ontstaan die opnieuw [ideeën] uitwisselen. Gezamenlijke afsluiting door te vragen naar opbrengsten.
Brainstorm	brainstorm > actiepunten	Aan de hand van flappen met onderwerpen worden zoveel mogelijk ideeën genoteerd, waarna conclusies worden getrokken over waar werk van gemaakt wordt.
Critical friends	feedback	Mensen van collega-scholen uitnodigen om feedback te geven op vooraf vastgestelde zaken.
Denken-delen-uitwisselen	uitwisseling > actiepunten	Alle deelnemers bedenken antwoorden op twee vragen. Deze worden uitgewisseld in duo's, die vervolgens weer uitwisselen met andere duo's. Uitkomsten worden genoteerd om actie op te kunnen ondernemen.
Duo's	uitwisseling > actiepunten	Alle deelnemers beantwoorden individueel en schriftelijk een vraag, waarna duo's gevormd worden van deelnemers die raakvlakken hebben in hun vak. Eén van de twee deelnemers vertelt de ander wat hij opgeschreven heeft, waarop de ander hem daarover bevraagt. Daarna wisselen van rol en tenslotte uitkomsten (actiepunten) noteren en presenteren.

<i>werkvorm</i>	<i>doel</i>	<i>korte beschrijving</i>
Experts	uitwisseling > actiepunten	Er worden heterogene basisgroepen samengesteld, waarin deelnemers genummerd worden. Gelijke nummers vormen expertgroepen, waarin bijvoorbeeld vragen beantwoord en/of ideeën uitgewisseld worden en waarin groepsresultaten geformuleerd worden. In de basisgroep worden vervolgens de groepsresultaten uit de expertgroepen besproken, naar aanleiding waarvan actiepunten worden opgesteld.
Feedback	feedback	In heterogene groepen geeft iedere deelnemer feedback op de anderen. Degene die feedback ontvangt, noteert maar reageert niet. Na de feedbackronde geeft ieder aan wat de feedback met hem doet.
Flitsen	ideeën opdoen, uitwisseling	Er worden groepen van vier gevormd en ieder krijgt een aantal blanco kaartjes, waarop aan de ene kant een vraag geschreven wordt (passend bij het thema) en aan de andere kant een mogelijk antwoord. De kaartjes worden op een stapel gelegd en één voor één besproken, door eerst na te denken over de vraag en antwoorden te formuleren, en die vervolgens te vergelijken met het antwoord dat erop staat.
Geeltjes	uitwisseling > actiepunten	Iedere deelnemer beantwoordt op een flap een centrale vraag. De flappen worden opgehangen en iedereen leest ze, waarbij ieder er m.b.v. geeltjes (memo's) reacties op geeft, in de vorm van kernwoorden (bijv. actiepunten). Deze reacties worden verzameld en afspraken over gemaakt.
Graffiti	uitwisseling, kennis delen	Op flappen worden bestaande [projecten] beschreven en mondeling toegelicht. Teamleden schrijven op de flappen wat (minder) bruikbaar is, welke eisen/criteria er zijn en tips. Alle reacties worden per project besproken en er worden afspraken gemaakt.
Groepsflap I	inventarisatie, uitwisseling > actiepunten	Drie groepen beschrijven drie flappen: sterke punten – zwakke punten – verbeterpunten. Na enige tijd worden de flappen doorgegeven en verder aangevuld. De resultaten worden plenair besproken en er worden actiepunten opgesteld.

<i>werkvorm</i>	<i>doel</i>	<i>korte beschrijving</i>
Groepsflap II	evaluatie, uitwisseling > actiepunten	Alle deelnemers geven individueel en schriftelijk aan wat er behouden moet worden, wat er verdwijnen moet en wat er anders/beter moet (per item min. 3 en max. 5 antwoorden). Dit wordt in tweetallen uitgewisseld, waarbij nieuwe lijstjes gemaakt worden. Vervolgens worden in de hele groep de uitkomsten besproken en daaruit bepaald wat actiepunten zijn.
Herhaling op tournee	uitwisseling, inventarisatie	In groepen wordt schriftelijk op een stelling gereageerd door reacties op een flap te schrijven, waarvoor iedere groep een andere kleur stift heeft. Na korte tijd schuiven de groepen door naar de volgende flap, waar zij de reacties lezen en erop reageren. Doordraaien tot iedere groep weer bij de eigen flap is.
Interview (i.d. rol van ...)	inleving	Er worden tweetallen gevormd waarbij de één wordt geïnterviewd door de ander. De geïnterviewde neemt de rol aan van [een leerling].
Kennismaking; op zoek I	kennismaking	Ieder krijgt een vel papier met daarop zoekopdrachten, gericht op personen (bijv. "Iemand die drie talen spreekt", "Iemand die wil helpen bij een project"). Het stopt zo gauw iemand alle gevraagde personen heeft gevonden en "Bingo!" roept.
Kennismaking; op zoek II	kennismaking	Ieder krijgt een vel papier met daarop een aantal vragen over jezelf (bijv. "Wat wil je aan het eind van de dag bereiken?", "Wat zijn eigenschappen van jou?"). Deze vragen worden eerst individueel beantwoord en daarna uitgewisseld in de groepen.
Klaagmuur / Jubelmuur	uitwisseling	Deelnemers krijgen gekleurde kaartjes waarop zij voors en tegens t.a.v. het onderwerp kunnen schrijven, die ze later toelichten.
Lagerhuisdebat	uitwisseling	Een gespreksleider leest een stelling voor, waarop iedere deelnemer voor zich zijn positie bepaalt. Vervolgens komt discussie op gang doordat deelnemers hun mening op de stelling verwoorden en op elkaar reageren. De gespreksleider bepaalt wie het woord heeft.

<i>werkvorm</i>	<i>doel</i>	<i>korte beschrijving</i>
Placemat	uitwisseling > actiepunten	In groepen van vier worden flappen beschreven, die in vijf vakken verdeeld zijn; één vak per persoon en één gezamenlijk vak. Ieder schrijft in zijn eigen vak positieve en negatieve punten t.a.v. het thema, waarna het in de groep uitgewisseld wordt. Vervolgens wordt bepaald welke punten in het gezamenlijke vak worden overgenomen en waarop actie wordt ondernomen.
Planning door het jaar heen	afstemming	Er wordt een schema gemaakt van vakken/leergebieden en perioden (waarbij de cellen evt. door flappen gevormd worden). De cellen worden gevuld met datgene wat er bij het betr. vak en in de betr. periode aan bod komt in de lessen. Daarna wordt de inhoud gezamenlijk bekeken en wordt geprobeerd afstemming te bereiken.
Positie bepalen	uitwisseling, afstemming	Iedere deelnemer geeft op een lijn van eens-oneens aan in hoeverre hij het (on)eens is met een bepaalde stelling. In groepen worden de posities uitgewisseld, waarna iedereen opnieuw zijn positie op de lijn bepaalt.
Rechtbank	informereren, visieontwikkeling	Aan de hand van een stelling stellen de deelnemers zich op als voor- of tegenstander. Uit elke groep is er steeds iemand die de stelling met argumenten verdedigt of tegenwerpt, waarbij zij ook reageren op de 'tegenstander'. Genoemde argumenten worden opgeschreven en uiteindelijk 'beoordeeld'.
Ren je rot	informereren, visieontwikkeling	De ruimte wordt in tweeën verdeeld; een eens-zijde en een oneens-zijde. Er worden stellingen genoemd, waarop deelnemers aan de eens- of oneens-zijde gaan staan. Na elke stelling krijgen enkele deelnemers gelegenheid om aan te geven waarom ze voor of tegen zijn.
Spinnenweb	informereren, visieontwikkeling	Deelnemers zitten in een kring. Er wordt een vraag gesteld of stelling gegeven en er wordt een bolletje wol naar een deelnemer gegooid. Deze deelnemer geeft zijn mening op de vraag of stelling en gooit het bolletje wol naar een ander, waarbij hij de draad vasthoudt. Die ander reageert op de eerste en geeft ook zijn mening, waarna ook hij het bolletje naar een ander gooit en een draad vasthoudt. Hierdoor ontstaat een spinnenweb.

<i>werkvorm</i>	<i>doel</i>	<i>korte beschrijving</i>
Stellingendiscussie	uitwisseling	In groepen worden kaarten met stellingen bediscussieerd. Daarna presenteren de groepen elkaar hun bevindingen.
Stickers	inventarisatie, prioritering	Ieder krijgt een aantal stickertjes die hij bij de [actie]punten kan plakken die hij het best/ belangrijkst vindt. Hierdoor wordt duidelijk welke punten het best beoordeeld worden of de meeste prioriteit krijgen.
Successen delen	uitwisseling, ideeën opdoen	Ieder schrijft voor zichzelf een succesnummer uit zijn eigen lespraktijk op. Deze worden in tweetallen uitgewisseld, door te bespreken wat er gebeurt, hoe het voorbereid moet worden, etc. Vervolgens worden de successen aan de kerndoelen gekoppeld.
Theatersport	ideeën opdoen	Deelnemers proberen voor verschillende items 'oud' en 'nieuw' gedrag uit te beelden.
Worldcafé	uitwisseling, feedback, kennis delen > actiepunten	Aan groepstafels worden door één persoon [ideeën] gepresenteerd, waarop feedback gevraagd wordt aan de anderen die aan de tafel zitten. Daarna gaan de deelnemers naar een andere presentatie, waar hetzelfde gebeurt. Aan het eind wordt de presentatoren gevraagd hoe ze verder denken te gaan met hun idee en wordt de deelnemers gevraagd waarbij ze zouden willen helpen.

Op de volgende pagina's treft u een uitvoeriger beschrijving van elke werkvorm.
Op de cd-rom staan deze werkvormen elk op één A4-tje.

Aanscherpen onderwijsconcept

Vooraf

Stel samen met het team vragen op, waarop jullie gedurende de bijeenkomst een antwoord willen formuleren.

De vragen gaan over de essentie van waar het team/de school voor staat. Bijvoorbeeld:

Wat is een goede docent/coach?

Wat maakt ons team/onze school anders dan andere scholen?

Wat zijn (de) motivators voor leerlingen?

Hoe vergroot je eigenaarschap van leerlingen? Van wie is het leren?

Wat moet een leerling leren?

Wat vinden wij echt belangrijk?

etc.

Tijdens de bijeenkomst

- Leerlingen en docenten denken apart van elkaar na over drie vragen die zij interessant vinden in drie opeenvolgende rondes. Zij zetten kernwoorden/statements in reactie op deze vragen op flappen.
- Op het bord schrijft teamleider de nummers van bijvoorbeeld drie kernvragen waar het team graag antwoord op wil hebben, en waarbij inmiddels kernwoorden gevonden zijn door leerlingen en docenten. Iedereen kan kiezen voor welke vraag hij/zij overeenkomsten gaat zoeken in de antwoorden van leerlingen en docenten. Klaarblijkelijk zitten in deze woorden de kracht. De keuze voor een vraag lijden tot de formatie van nieuwe groepen waarin zowel leerlingen als leraren zitten.
- Bij de vraag die een groepje uitgekozen heeft, bedenken zij statements en teasers. Voorbeeld van een statement bij een vraag over vertrouwen was: "I believe in you and me" en de teaser "waarom zou je gras zaaien als je denkt dat het toch niet groeit".
- De Teasers en statements (= een prestatie) kunnen worden opgehangen worden in de leeromgeving.
- In het vervolg op deze bijeenkomst kunnen met behulp van deze statements/teasers onderdelen in het leerplan worden gescand: passen de huidige leermiddelen bij wat wij belangrijk vinden? Wat kan verbeterd worden? Wat betekent dit voor het ontwerpen van nieuwe leermiddelen?

Uitgangspunten bij deze manier van organiseren

- Congruentie in leren. De manier waarop leerlingen leren moet ook voor het team effectief zijn. Het bieden van (overzichtelijke) keuzes en het maken van een prestatie leiden tot eigenaarschap en trots bij leerlingen dus ook bij ons.
- Teamleren:
 - Leerlingen, leraren, de teamleider bij elkaar om samen na te denken over leren.
 - Een werkvorm opgezet waarbij om tot een goede prestatie te komen alle teamleden een goede inspanning moeten leveren, en van elkaar afhankelijk zijn.
 - Iedereen laten werken in 1 ruimte
 - Groepen laten wisselen in samenstelling op basis van inschatting van eigen expertise en interessegebied. (Keuze)
 - Tijdsdruk opgevoerd door aan het eind van de ochtend een concrete prestatie te vragen.

Binnen-buiten-cirkel

- De groep wordt in twee gelijke delen verdeeld.
- De eerste groep vormt een cirkel met het gezicht naar buiten toe (de binnencirkel).
- Dan vormt de andere groep de buitencirkel, men staat dan tegenover elkaar.
- Spreek verwachtingen naar elkaar uit of wissel antwoorden/meningen uit.
- De buitencirkel draait één of twee plaatsen door, waarna opnieuw wordt uitgewisseld.
- Herhaal dit nog een aantal keren.
- Sluit af in één grote kring en vraag vier mensen samen te vatten wat deze uitwisseling hen opgeleverd heeft.
- Bespreek achteraf eventueel de werkvorm; waarom is deze zo actief?

Brainstorm

Hang in een grote ruimte zoveel mogelijk flappen op. Schrijf boven de flappen thema's die van belang zijn en al een beetje structuur geven, bijvoorbeeld:

Projectideeën, Welke vakken/domeinen, Samenhang, Keuzes voor leerlingen, Middelen.

Door eigen kopjes eraan te geven geef je structuur, bedenk bij een brainstorm alleen positieve kopjes.

Na een brainstorm is het wel zaak om hier conclusies uit te halen. Dat kan bijvoorbeeld door een wandeling er langs met de vraag: "Wat is nou het meest inspirerende voor kinderen?"

Je kunt ook nog kiezen door te gaan *Stickeren*, dan valt een aantal ideeën, die niet leven, af.

Ook door middel van de *Placemat* kun je het gesprek over kiezen aangaan.

Critical friends

- Vier collega scholen wordt gevraagd om een dag op visitatie te komen.
- De collega's bereiden de visitatie voor, waarbij vooraf afgesproken wordt op welke onderwerpen de ontvangende school feedback wil krijgen.
- Er wordt een agenda gemaakt, alsmede een onderzoeksplan. Wat willen de collega's waar onderzoeken: bijvoorbeeld lessen, gesprekken met leerlingen, ouders, docenten, schoolleiding
- Aan het einde van de dag doet de groep collega's verslag van hun bevindingen en geeft de school feedback op hun vragen.

Zie ook de website van Isis-Q5 voor een uitgebreide handreiking (zoek onder visitatiecommissie) www.isisq5.nl.

Denken-delen-uitwisselen

- De teamleider stelt twee vragen, bijvoorbeeld:
 - Wat zijn de kansen, die je in de nieuwe onderbouw op onze school ziet?
 - Wat zijn de dilemma's waar je in de nieuwe onderbouw op onze school voor staat?
- De leden krijgen individuele bedenktijd.
- De leden wisselen in duo's de antwoorden uit.
- De duo's wisselen hun gezamenlijke antwoorden met een ander duo uit.
- De gegevens worden verwerkt tot één lijst met kansen en dilemma's.
- Men komt tot overeenstemming en/of er wordt een actielijst van gemaakt.
Achter alle dilemma's worden mogelijke oplossingen/activiteiten/afspraken geschreven.
Tip: probeer voor de eerste ronde vooral korte haalbare vervolgactiviteiten af te spreken.

Duo's

- Centrale vraag wordt gesteld, bijvoorbeeld: Wat is de kern van je vak voor een bepaald leerjaar?
- Iedereen beantwoordt individueel de vraag schriftelijk.
- Er worden tweetallen (A en B) geformeerd (duo's) van 'naastgelegen vakken'.
- A vertelt wat deze opgeschreven heeft.
- B stelt verdiepende vragen: o.a.
 - Wat komt wanneer aan de orde?
 - Waar zit overlap?
 - Wat vraagt om afstemming?
 - Rollen wisselen: B vertelt wat deze opgeschreven heeft, A stelt verdiepende vragen.
- A en B noteren de actiepunten die uit het bovenstaande voortvloeien.

Actiepunten worden verzameld en gepresenteerd. Zie hierbij eventueel de werkvorm *Stickeren*.

Experts

- Maak heterogene groepen van vier personen: dit noemen we de basisgroep.
- Werk vanuit de basisgroep, en nummer elkaar van nummer 1 t/m 4.
- De nummers 1 uit alle groepen vormen een expertgroep 1. Evenzo alle nummers 2, 3 en 4.
- In expertgroepen wordt informatie uitgewisseld, vragen gesteld, antwoorden geformuleerd en men komt tot een groepsresultaat, bijvoorbeeld:
 - Vraag 1: Welke rollen komen er zoal voor in het team/ maak een lijst met zoveel mogelijk rollen. Geef eventueel nog wat extra informatie dat kort gelezen kan worden.
 - Vraag 2: De volgende rollen worden onderkend in een team:
Vernieuwer, Beheerder, Theoreticus, Practicus, Organisator en Verzorger.

Herkennen jullie deze rollen? Welke rollen missen jullie? Wat betekent dat voor jullie team?

Geef eventueel nog wat extra informatie dat kort gelezen kan worden.

- Vraag 3: Tegen welke zaken lopen jullie aan in je team? Maak een inventarisatie.
- Vraag 4: Welke onderwerpen moeten er in jullie team besproken worden?

Maak een lijst in volgorde van belangrijkheid. Maak eventueel een indeling in korte- en lange termijn.

- Ieder gaat terug naar de basisgroep en brengt verslag uit van het groepsresultaat.
- Maak gezamenlijk een lijst met actiepunten en aandachtspunten voor het team.
- Kom hier later weer op terug; maak eventueel n.a.v. afspraken.

Feedback

- Maak heterogene groepen van vier (denk aan: verschillende soorten vakken, verschillende soorten ervaringsjaren, verschillende visies op onderwijs).
- Geef je andere drie groepsleden feedback.
Feedback is een mededeling die je aan iemand doet, die hem of haar informatie geeft over hoe zijn of haar gedrag wordt ervaren, begrepen en/of waargenomen. Die feedback kan gaan over de samenwerking, de resultaten van het team, de resultaten van elk individu, het nakomen van afspraken, etc. Feedback begint vaak met:
 - Ik heb gemerkt dat je
 - Toen je dat zei, voelde ik mij
 - Toen je dat deed, had dat op mij het effect....
- Geef even nadenk of opschrijftijd voordat je begint, geef de volgorde aan, waarin je begint.
- Degene die de feedback krijgt noteert deze, maar reageert niet.
- Als iedereen geweest is, geeft een ieder terug wat deze feedback met hem of haar doet.

NB.

Feedback is sterk gericht op gedrag van anderen: wat zie, wat hoor je?

De bedoeling is om anderen mensen iets te vertellen hoe hun gedrag ervaren wordt. We zijn soms slecht in het geven van complimenten of kritiek op de juiste plaats: aan elkaar.

Deze werkvorm zorgt ervoor dat je de plek creëert waar je positieve gedragingen kan benoemen en gewenste gedragsveranderingen kan aangeven. Verder vraag je aan een ieder om erop terug te komen.

Door dit regelmatig te herhalen versterk je het teamgevoel en de teambetrokkenheid van een ieder.

Flitsen

- Er worden groepen van vier gemaakt.
- Iedereen krijgt een stapel blanco kaartjes.
- Iedereen noteert aan één kant een moeilijke vraag waar hij/zij mee zit en die verbonden is met het thema van de bijeenkomst, bijvoorbeeld:
 - Hoe is het werken in leergebieden of domeinen voor mijn vak mogelijk?
 - Het werken met een methode alleen is niet genoeg, hoe breng ik de samenhang aan?
 - Ik wil dit project wel trekken, maar hoe krijg ik de rest van mijn collega's mee?
- Men schrijft een mogelijk antwoord op de achterkant van de kaart
- Alle kaarten gaan op een stapel.
- De bovenste wordt eraf gepakt en de vraag wordt voorgelezen.
- Men komt tot een gezamenlijk antwoord (nadat eerst individueel is nagedacht over deze vraag).
- Men checkt het gezamenlijke antwoord met het antwoord op de achterkant en vult aan/verbetert.

Geeltjes

- Centrale vraag wordt gesteld, bijvoorbeeld: Wat is de kern van je vak voor een bepaald leerjaar of periode?
- Iedereen beantwoordt individueel de vraag schriftelijk op een flap.
- De flappen worden opgehangen.
- Iedereen krijgt een aantal geeltjes (Post-it).
- Iedereen leest de flappen en noteert op de geeltjes:
 - Waar zit overlap door een concreet actiepunt te noteren
 - Waar is afstemming nodig door een concreet actiepunt te noteren
- Afronding: maak een lijst met actiepunten en spreek af wie, wanneer, wat doet.
Zie hierbij eventueel de werkvorm Stickers.

Graffity

- Er worden flappen opgehangen; voor alle bestaande projecten op school één.
- Bij elke flap wordt even een toelichting gegeven over de inhoud van het project door degene die daarvoor vooraf gevraagd is en deskundige is.
- Onder de projectnaam worden vier kolommen gemaakt: bruikbaar, minder bruikbaar, eisen/criteria, tips.
- Zonder te praten beschrijven de teamleden de flappen (dit kan ook met 'Geeltjes')
- Nadat er niet meer geschreven wordt, wordt er een rondgang langs alle projecten gehouden en voorgelezen wat er bij geschreven is, de 'deskundige' reageert kort en benoemt de actiepunten per project.
- Er worden afspraken voor een verdere uitwerking van de projecten gemaakt, waarbij alle opmerkingen, kritieken en tips verwerkt worden.

In plaats van projecten kunnen uiteraard ook andere items besproken worden.

Groepsflap I

- Maak drie groepen.
 - Elke groep maakt op een flap een opsomming, waarbij de groepsleden elkaar mogen aanvullen.
 - Op flap 1 maakt groep 1 een opsomming van *sterke punten*, op flap 2 doet groep 2 dat over *verbeterpunten* en op flap 3 noteren de leden van groep 3 de *zwakke punten*.
 - Na ca. 15 minuten worden de flappen doorgegeven en kan de andere groep de opbrengst lezen en aanvullen.
 - Na nog eens 10 minuten worden de flappen opnieuw doorgegeven, gelezen en aangevuld.
- Het resultaat is dus een flap met sterke punten, één met verbeterpunten en één met zwakke punten.

Daarna volgt een gemeenschappelijke brainstorm waarbij de antwoorden op een gezamenlijke flap worden genoteerd:

- Welke onderwijsactiviteiten maken nu al deel uit van het onderwijsaanbod in het differentieel deel?
- Op welke manier kunnen die onderwijsactiviteiten voor leerlingen interessant en uitdagend gemaakt worden?
- Waarmee kunnen die activiteiten worden aangevuld tot een rijk aanbod?
- Welke partners hebben we nodig om dat aanbod te realiseren?
- Welke mogelijkheden hebben we in de eigen school die nu nog niet worden benut?
- Welke profilering past bij ons onderwijsaanbod en hoe werken we die verder uit?

Probeer zoveel mogelijk activiteiten en ideeën te genereren.

De opbrengst kan naderhand worden uitgewerkt door gebruik te maken van onderstaand schema:

Onderwijsaanbod en Ideeën voor onderwijsactiviteiten	Mogelijke uitwerking in school	Mogelijke valkuilen	Adviezen voor de verdere ontwikkeling van de activiteit of idee
Activiteit-1			
Activiteit-2			

Idee-8			
Idee-9			

Spreek aan het einde van de bijeenkomst af met de deelnemers hoe de activiteiten en ideeën verder worden uitgewerkt en wanneer er een vervolgbijeenkomst plaats vindt.

Groepsflap II

- Maak drietallen die liefst zo heterogeen mogelijk worden samengesteld.
- In de groep beantwoordt iedereen eerst individueel de onderstaande vragen:

Wat moet volgens mij in de nieuwe onderbouw in ieder geval *behouden* blijven?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Wat wil ik van de inhoud van het huidige programma *kwijt zijn* in de nieuwe onderbouw?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Wat moet volgens mij van de inhoud anders *en/of beter* in de nieuwe onderbouw?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- Wissel deze punten uit met de andere twee groepsleden.
- Stel hierna eventueel genoteerde punten bij op basis van de uitgewisselde argumenten.
- Maak met de drie groepsleden een gezamenlijke lijst van minimaal 3 en maximaal 5 punten in elke kolom.
- Elk drietal presenteert zijn top-3 of top-5 van de eerste kolom aan de gehele groep.
- Met de gehele groep wordt een top-5 gemaakt van 'behouden' voor de nieuwe onderbouw.
- Hierna wordt op dezelfde manier een top-5 gemaakt van 'kwijt willen'.
- Daarna wordt de top-5 gemaakt van 'anders en/of beter'.

Bespreek hierna nog wat de gemeenschappelijke indruk is van deze drie top-5 lijstjes en wat de mogelijke consequenties zijn voor de aanpak van het differentieel deel en de profilering van de school.

Vat samen wat er met de top-5 lijstjes gaat gebeuren en wanneer het team met de resultaten verder kan.

Herhaling op tournee

- Het team wordt opgedeeld in groepen van ongeveer zes personen. Iedere groep beschikt over een groot vel tekenpapier en een eigen kleur stiften. De tekenpapieren zijn rondom opgehangen.
- De gespreksleider leest een stelling voor.
- Ieder team noteert gedurende vijf minuten zoveel mogelijk reacties op de stelling op het eigen papier.
- Vervolgens vraagt de gespreksleider de groepen door te schuiven naar het volgende papier. Men krijgt één minuut de tijd om de reacties te lezen. Daarna mag men reageren en aanvullen op het papier.
- Dit gaat door totdat de groepen weer bij hun eigen papier zijn aangekomen.

Opmerking: Er kan worden afgeweken van de stellingen. Er kan ook worden uitgegaan van bijvoorbeeld de vraag: "Waar en hoe kunnen we als team de aansluiting PO/VO bevorderen?"

Interview (in de rol van ...)

Er is één interviewer en één geïnterviewde.

De geïnterviewde neemt de rol aan van ... bijvoorbeeld een leerling; brugklasser of een leerling van groep 8, en probeert zich in zijn situatie in te leven. De interviewer bedenkt vragen.

Voorbeeldvragen voor leerling eerste klas VO:

- Hoe was je eerste lesdag op de nieuwe school?
- Welke verschillen merk je met de basisschool?
- Waar heb je de meeste moeite mee gehad?

Voorbeeldvragen voor leerling groep 8 basisschool:

- Wat weet je al over je nieuwe school?
- Hoeveel huiswerk krijg je mee in groep 8?
- Hoeveel leerkrachten heb jij?
- Weet je ook iets van de vakken die op het VO worden gegeven?

De interviewer krijgt enkele minuten de tijd om zich voor te bereiden en bedenkt enige vragen.

De geïnterviewde krijgt enkele minuten de tijd om zich in te leven in de leerling.

Afhankelijk van de antwoorden op de vragen duurt het interview zelf tussen de tien en vijftien minuten.

Kennismaking; op zoek I

- Iedereen krijgt een A4-tje met een aantal omschrijvingen.
- Ga in 10 minuten op zoek naar iemand, die voldoet aan de omschrijving.
- Schrijf de naam van deze persoon erachter.

Voorbeelden van omschrijvingen:

Iemand ...

- die samen met jou een project wil beginnen
- van jouw vakgebied, die drie kerndoelen kan noemen
- die je inspireert
- die een stimulerend idee heeft om samen te werken
- bij wie je op lesbezoek zou willen
- die Spaans spreekt
- die tenminste drie talen spreekt
- die 's ochtends eerder opstaat dan jij
- met wie je wel een coachend gesprek wil voeren
- van wie je wel feedback zou willen krijgen
- die jouw verhaal over een fantastische les wil delen
-

- Wie het eerste zijn blad vol heeft roept "BINGO".

Kennismaking, op zoek II

- Iedereen krijgt een A4tje met een viertal vragen:
 - Wat is jouw 'drive' in het onderwijs?
 - Wat zou je nog wel eens willen leren?
 - Wat wil je vandaag aan het einde van de dag bereiken?
 - Noem vijf eigenschappen, die bij jou passen.
- Beantwoord de vragen eerst even individueel.
- Wissel de antwoorden in groepen van vier (of meer) uit.

Klaagmuur / Jubelmuur

- Op enkele flappen worden thema's (of projecten o.i.d.) beschreven, één per flap.
- Deelnemers krijgen kaartjes waarop zij voors of tegens van het thema schrijven. Deze worden op de betreffende flap geplakt.
- Plenair wordt bekeken en besproken welke voors en tegens er over de thema's zijn.
- Gezamenlijk wordt besloten welke maatregelen genomen worden om de voors te versterken en de tegens te beperken.

Lagerhuisdebat

- Het team stelt zich met stoelen op in een ovaal.
- De gespreksleider zorgt ervoor dat de spelregels goed worden uitgelegd.
- De gespreksleider leest een stelling voor.
- Iedere deelnemer aan het debat kiest zijn/haar positie – eens of oneens met de stelling – en bedenkt daarvoor argumenten.
- De gespreksleider geeft de debaters de beurt wanneer ze daar om vragen. Zij doen dat door te gaan staan.
- De gespreksleider zorgt ervoor dat ieder teamlid aan de beurt komt.
- Afhankelijk van de inbreng van de verschillende debaters duurt het debat per stelling tussen de tien en vijftien minuten.
- Na afloop vat de gespreksleider de meningen kort samen.

Metafoor

Vooraf

Metafoor kan op velerlei manieren worden ingezet. Het praten over een beeld en dat vergelijken met het huidige moment of toekomstvisie nodigt uit tot een goed gesprek met elkaar. Men neemt afstand, is kritisch en eerlijk. Hieronder wordt het thema "De ideale school" als voorbeeld gebruikt.

Werkwijze

- Een groep van vier krijgt één flap en vier verschillende kleuren viltstiften.
- Door middel van een tekening schetst men een beeld van hoe men de school nu ziet.
- Door middel van een tweede tekening schetst men een beeld zoals men de school zou willen zien.
- Daarna gaat men rond langs alle flappen; de groep die getekend heeft legt uit; de anderen mogen vragen stellen aan deze groep.
- Na afloop kunnen er kaarten gemaakt, waarbij op elke kaart een conclusie/consequentie geschreven wordt.
- Tenslotte wordt kort beschreven hoe de ideale school er uit zal zien volgens elke groep.

Muurtje bouwen

Vorbereiding

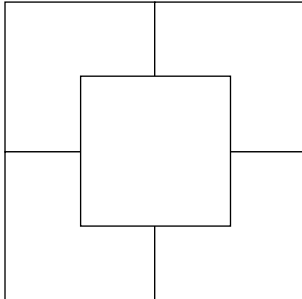
Er wordt een lijst gemaakt van mogelijke afspraken (bijvoorbeeld voor het (samen)werken in een grotere ruimte). Elke mogelijke afspraak komt op een geeltje (Post-it).

De muur

- Iedereen maakt individueel een eigen muur, waarbij de geeltjes de bakstenen vormen. De onderste laag 'bakstenen' (maximaal 5) wordt gevormd door de afspraken die voor jou als docent het belangrijkste zijn (Onderaan, het fundament, daar moet je op bouwen, dat moet het sterkste zijn!). Plaats de minder belangrijke afspraken erboven en plaats de afspraken die je helemaal niet van belang vindt buiten de muur.
- Bespreek met elkaar de onderste lagen. Laat ieder uitleggen waarom die stenen erin horen. Reageer op elkaar door elkaar te bevragen.
- Stel met elkaar vast welke bouwstenen/afspraken door iedereen belangrijk worden gevonden en maak daar een afsprakenlijst van. Bouw eventueel een gezamenlijke muur.
- Maak als verslag een foto van deze flap en mail deze rond.

Placemat

- Er worden groepen van vier personen samengesteld; vooral heterogene groepen werken bij deze oefening goed (denk aan: verschillende soorten vakken, verschillende soorten ervaringsjaren, verschillende visies op onderwijs)
- Elke groep krijgt een flap en deelt deze als volgt in:



- Ieder krijgt een 'eigen' vak, waarin hij/zij individueel in twee kolommen aangeeft wat men goed vindt gaan en wat men wil verbeteren. Verschillende accenten kunnen aangegeven worden; vanuit het vak, vanuit de vaardigheden, vanuit de sfeer in de klas, etc.
- Als men dit heeft gedaan dan leest een ieder voor wat men heeft opgeschreven (alleen voorlezen, de anderen luisteren).
- Nadat iedereen heeft voorgelezen mogen er verdiepende vragen aan elkaar gesteld worden.
- Daarna gaat men met elkaar in gesprek wat er in het middenvak moet komen te staan: datgene waar men het alle vier over eens is.
- Het middenvak wordt gevuld.
- De punten in het middenvak worden verzameld en voorzien van concrete actiepunten.
- Daarna kan men, bijvoorbeeld d.m.v. 'Stickeren', prioriteiten stellen.

Soms is het verstandig de actiepunten een week later weer neer te leggen met de prioriteiten en de vraag wie de verantwoordelijkheid neemt om binnen een maand hier een aantal ideeën over te presenteren aan het team.

Planning door het jaar heen

- Op verschillende flappen naast elkaar wordt een schema gemaakt met horizontaal de vakken/leergebieden/ projecten en verticaal een periodeverdeling van het jaar (of de jaren) in de onderbouw:

<i>Periode</i>	<i>Nederlands</i>	<i>Engels</i>	<i>M&N</i>	<i>etc.</i>
1				
2				
Etc.				

- Vervolgens worden op (hoofdpijnen) de cellen gevuld: wat komt wanneer aan de orde?
- Daarna analyseren de teamleden de tabel aan de hand van bijvoorbeeld de volgende vragen: Waar zit overlap? Wat vraagt om afstemming (dit kan ook m.b.v. Geeltjes).
- Het schema wordt uitgewerkt en voorzien van een actiepuntenlijst en een afsprakenlijst.

Positie bepalen

- Deelnemers stellen zich samen op in groepen van vier.
- De gespreksleider leest een stelling voor.
- De teamleden zijn het met de stelling eens of niet. Zij zetten individueel een kruisje op de lijn (zie onder).
- De teamleden geven in groepen van vier aan elkaar aan waar zij hun positie op de lijn hebben bepaald en waarom. (Het blootleggen van de verschillen kan ook goed met 'Duo's').
- De teamleden bepalen na afloop van de discussie opnieuw hun positie op de lijn om te ontdekken of hun mening is veranderd.

eens

oneens

Rechtbank

- De gespreksleider noemt een stelling.
- De deelnemers splitsen zich op in voor- en tegenstanders, dus er vormen zich twee groepen.
- Elke groep levert beurtelings een afgevaardigde die de stelling verdedigt of tegenwerpt.
- Ze moeten ook de argumenten die de 'tegenstander' heeft ingebracht verwerpen of eraan toegeven.

Let op: er zijn onafhankelijke deelnemers die:

- flappen schrijven/notuleren
- rechter/gespreksleider zijn (1 persoon)
- jury zijn (2 of 3 personen).

Ren je rot

- Er wordt een stelling genoemd.
- Ren naar de eens- of oneens-zijde van de ruimte (vooraf bepalen).
- Na een stelling wordt één of meerdere personen uit elke groep gelegenheid gegeven toe te lichten waarom hij/zij het (on)eens is met de stelling.

Spinnenweb

- Deelnemers gaan zitten in een kring.
- Iemand krijgt als eerste toegeworpen een bolletje wol toegeworpen. Deze persoon vertelt hoe hij denkt over het onderwerp/thema dat centraal staat.
- Als hij is uitgesproken gooit hij het bolletje naar iemand anders die ook zijn mening geeft. Voorgaande uitspraken worden daarbij steeds meegenomen.

Stellingendiscussie

- Er worden stellingen op kaarten gekopieerd, vermenigvuldigd en in groepen van vijf à zes midden op de tafels gelegd.
- Om de beurt pakt een groepslid een kaart met een stelling, leest die voor en geeft zijn mening. Vervolgens reageren de andere groepsleden daarop en is er ruimte voor onderlinge discussie. Op die manier kan een aantal stellingen worden behandeld.
- Na afloop vraagt de gespreksleider per stelling kort naar de reacties uit de verschillende groepen.

Stickers

- Op een lijst staan verschillende (actie)punten.
- Een ieder krijgt vijf stickers en plakt deze voor de vijf punten die volgens hem/haar het eerste aangepakt moeten worden.
- De vijf actiepunten die het meest relevant blijken, worden het eerste aangepakt.
Maak wel direct afspraken wie daarin het voortouw neemt en wanneer er resultaat wordt verwacht.

Successen delen

- Ieder schrijft in vijf minuten voor zichzelf een 'succesnummer' op uit de eigen lespraktijk. Iets waar hij/zij tevreden over is, waar leerlingen enthousiast over zijn, wat hij/zij leuk vindt om te doen of waar hij/zij ronduit trots op is.
- Wissel gedurende tien minuten in tweetallen informatie uit over elkaars succesnummers. Bespreek vragen als: Wat doen de leerlingen in deze les(sen)? Wat doet u zelf? Wat levert het op? Wat is er aan voorbereiding voor nodig?
- Bekijk vervolgens samen het kerndoelenoverzicht gerelateerd aan ieders domein. Bij welke kerndoelen passen uw succesnummers?
- Ieder schrijft voor zichzelf het succesnummer achter het kerndoel of achter verschillende kerndoelen waar het bij aansluit. Ook hiervoor krijgt u tien minuten de tijd.
- De gehele groep loopt nu langs de kerndoelen en successen. Om de beurt vertelt iedereen kort zijn of haar succes en licht toe bij welk(e) kerndoel(en) het aansluit.

Theatersport

- Laat mensen in groepen nadenken over 'oud' en 'nieuw' gedrag.
- Laat ze vervolgens nadenken over hoe dit gedrag is uit te beelden.
- Elke groep krijgt om de beurt gelegenheid om het oude gedrag uit te beelden, waarna de veel voorkomende elementen benoemd worden.
- Elke groep krijgt vervolgens om de beurt gelegenheid om het nieuwe gedrag uit te beelden, waarna de veel voorkomende elementen benoemd worden.
- Tenslotte wordt besproken wat de grootste verschillen zijn en wordt bepaald op welke manier het nieuwe gedrag gerealiseerd gaat worden.

Worldcafé

- In een grote ruimte worden ca. tien tafels neergezet met om elke tafel 6-8 stoelen.
- Achter elke tafel neemt 1 persoon plaats, die iets gaat presenteren aan zijn/haar collega's. De presentatie houdt in dat er kort een ontwikkeling uitgelegd wordt (bijvoorbeeld hoe men werkt in een bepaald project, vak of leergebied), waarna er een aantal open vragen geformuleerd worden aan de deelnemers. De presentator vraagt zo om feedback en geeft informatie.
- Als men genoeg informatie heeft gekregen en genoeg feedback heeft gegeven dan staat men op en men loopt naar een andere tafel met een ander onderwerp, enz.
- Aan het einde wordt de presentatoren gevraagd met welke feedback men wat gaat doen.
- De deelnemers wordt tenslotte gevraagd wat men het meest inspirerend vond en waar men verder aan mee wil denken/doen.

Colofon

Verder met de onderbouw is een uitgave van Onderbouw-VO

Redactie:

Hans van der Molen, Onderbouw-VO
Jaap Nammensma, Onderbouw-VO
Nelleke van der Ploeg, Onderbouw-VO
Lieke Meijs, SLO
Aart van 't Veld, Vechtdal College loc. Ommen

Met dank aan:

APS: Geppie Bootsma en Jannet van Dijken
CPS: Jan Smolenaars
KPC Groep: Emerance Uytendaal
SLO: Frans Resink

Vormgevingen:

Dirk de Jong, LS Ontwerpers BNO, Groningen
(map, inleiding, tabbladen)

Drukwerk:

Tienkamp en Verheij, Groningen
(Drukwerk uitgevoerd in waterloos offset met inkt op plantaardige basis,
veruit de minst milieubelastende produktiewijze.)