

Inspiratiehandboek zelfgestuurd leren



Inspiratiehandboek
zelfgestuurd leren

Vlaamse Onderwijsraad
Raad Secundair Onderwijs

Inspiratiehandboek zelfgestuurd leren

Garant

Antwerpen-Apeldoorn

Tweede druk: 2007

Dit inspiratiehandboek is voorbereid door een werkgroep in opdracht van de Raad Secundair Onderwijs van de Vlor. De leden van deze werkgroep waren: Wilfried Boels, Nathalie Ceulemans, Felix Claus (voorzitter), Véronique De Craecker, Guy De Vylder, Maggy Dekens, Nadine Engels, Luc Henau, Veerle Hendrickx, Stefaan Jonniaux, José-Anne Tercaefs, Frieda Van Camp, Jenny Van Hoey.

Verantwoordelijke uitgever:

Mia Douterlungne, administrateur-generaal Vlaamse Onderwijsraad
Kunstlaan 6, bus 6, 1210 Brussel

VLOR – Vlaamse Onderwijsraad
Inspiratiehandboek zelfgestuurd leren
Antwerpen – Apeldoorn
Garant
2003

159 blz. – 24 cm
D/2003/5779/48
ISBN 978-90-441-1423-2
NUR 840

Omslagontwerp: Koloriet

© Garant-Uitgevers n.v. & de auteurs

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de auteurs en van de uitgever.

Garant
Somersstraat 13-15, B-2018 Antwerpen
Koninginnelaan 96, NL-7315 EB Apeldoorn
www.garant-uitgevers.be uitgeverij@garant.be
www.garant-uitgevers.nl info@garant-uitgevers.nl

Voorwoord

Waarom zou je leerlingen hun leerproces niet méér in eigen handen laten nemen? Hoe kan je hun zelfstandigheid opbouwen? Wat kan je doen om de competentie “zelfgestuurd leren” te realiseren?

De Raad Secundair Onderwijs van de Vlor verheugt er zich over dat scholen en leerkrachten her en der in het onderwijsveld initiatieven nemen om die vragen te beantwoorden. De Vlaamse Onderwijsraad vindt de competentie “zelfgestuurd leren” een belangrijke doelstelling voor het secundair onderwijs. Bovendien gelooft hij in de intrinsieke meerwaarde van de bijbehorende onderwijsleersituaties.

Met dit inspiratiehandboek wil de Vlor “zelfgestuurd leren” onder de aandacht brengen van een breed onderwijspubliek en het laten kennismaken met een aantal interessante praktijkvoorbeelden. De Vlor is ervan overtuigd dat dit boek scholen, maar ook individuele leerkrachten kan/zal inspireren om zelf initiatieven te nemen om zelfgestuurd leren in de klas te introduceren. Het eerste deel van dit inspiratiehandboek brengt een uitgebreide kennismaking met zelfgestuurd leren. Het tweede deel bevat 15 praktijkvoorbeelden.

De aandacht voor dit thema is geen pleidooi voor de introductie van een Vlaamse versie van het Nederlandse "Studiehuis". De Vlor wil zeker niet de weg banen voor een Nederlandse aanpak waar de overheid verregaande vormen van zelfstandig leren aan de scholen heeft opgelegd. We zullen meermaals beklemtonen dat de weg van geleidelijkheid te verkiezen is boven een model en een tijdpad van hogerhand. Om als school te werken aan zelfgestuurd leren, is immers een breed draagvlak in de school noodzakelijk.

Binnen de huidige regelgeving en organisatie van scholen zijn al heel wat initiatieven mogelijk. De praktijkvoorbeelden in dit inspiratiehandboek bewijzen dat. We gaan in het eerste deel na hoe de overheid én de andere schooloverstijgende instanties scholen en leraren kunnen stimuleren om de competentie “zelfgestuurd leren” meer in de kijker te zetten. Toch signaleren scholen die al op dit terrein actief zijn, dat onder meer de bestaande regelgeving hen hindert bij de uitwerking van hun initiatieven. Daarom formuleren we in dit boek ook enkele voorstellen om hinderpalen die het de scholen moeilijk maken om zelfgestuurd leren in de praktijk te brengen, weg te werken.

Samen met dit inspiratieboek heeft de Raad Secundair Onderwijs van de Vlor ook een advies voor de minister van Onderwijs opgesteld. Daarin beschrijven we wat de overheid, de koepels van inrichtende machten, de begeleidingsdiensten, de CLB's, de lerarenopleidingen, de nascholingsinstanties en andere onderwijsorganisaties op korte en middellange termijn kunnen of moeten doen om de scholen te ondersteunen en mogelijke hinderpalen weg te werken.

DEEL I: ZELFGESTUURD LEREN ALS BREDE COMPETENTIE

1 De belangstelling voor de competentie “zelfgestuurd leren” groeit

1.1 Verschillende maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen veronderstellen de competentie “zelfgestuurd leren”

In het onderwijsveld stijgt de aandacht voor de vorming van de competentie “zelfgestuurd leren”. Het onderwijs tracht daarmee een antwoord te formuleren op maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen.

De *maatschappelijke ontwikkelingen* waar zelfgestuurd leren op inspeelt, zijn de exponentiële toename van informatie, de snelle veranderingen in organisaties en de sterke individualisering van onze samenleving.

De groeiende beschikbaarheid van informatie heeft onder meer als gevolg dat iedereen in staat moet zijn om informatie te vinden en die te verwerken en te verwerven. Bovendien veranderen samen met het maatschappelijk leven ook de verschillende deelorganisaties voortdurend. Om te kunnen omgaan met die continue veranderingen zijn een zekere leergierigheid en de vaardigheid om het leren zelf te sturen noodzakelijk.

De westerse samenleving kenmerkt zich verder nog door een verregaande individualisering. Van elke jongere wordt verwacht dat hij aan zijn leven richting kan geven en persoonlijke keuzes kan maken. De samenleving verwacht ook dat de jongere voor deze keuzes de nodige verantwoordelijkheid opneemt. Kunnen beschikken over de competentie “zelfgestuurd leren” biedt ook hier de noodzakelijke ondersteuning.

Met *onderwijskundige ontwikkelingen*, hebben we de evolutie in de theorie van het leren in gedachten. Leertheorieën zijn erop gericht in kaart te brengen welke interne en externe factoren de leerprocessen beïnvloeden. Recentere leertheorieën beklemtonen meer en meer het belang van het actieve en constructieve karakter van het leren. Er doet zich dus een evolutie voor in de vorm van een verschuiving van instructie door de leraar naar constructie door de leerling. In de leertheorieën beschouwt men leren als een actief en constructief proces in handen van de lerende. Leerlingen bouwen zelf actief hun kennis op in interactie met de omgeving. De informatie die ze van buitenaf krijgen aangeboden, wordt geïnterpreteerd, bewerkt en geassimileerd in interactie met de al aanwezige kennis en vaardigheden, verwachtingen en behoeften. Wat en hoeveel een leerling dus opsteekt van instructie, heeft alles te maken met wat hij of zij tijdens het leerproces zelf precies denkt en doet. (Verschaffel L.; Vermunt J.; 1998, p. 18-19). Ook het zelfregulerende karakter en de doelgerichtheid van leren worden in de jongste leertheorieën sterk naar voren geschoven als belangrijke factoren die de leerprocessen beïnvloeden.

Al deze ontwikkelingen vormen eveneens de achterliggende motivatie van de vakoverschrijdende eindtermen “leren leren”. Deze eindtermen zijn trouwens een belangrijke stimulans voor scholen om aan de competentie “zelfgestuurd leren” te werken.

1.2 Aangepaste leersituaties bieden een meerwaarde

Werken aan zelfgestuurd leren veronderstelt aangepaste onderwijsleersituaties, waarin ruimte wordt gemaakt voor zelfstandig werken en leren. Zelfstandige werk- en leersituaties zijn immers een voor de hand liggende vertrekbasis om cognitieve, metacognitieve en affectieve leervaardigheden te ontwikkelen. Veelal zien we op scholen met een bijzondere aandacht voor de competentie “zelfgestuurd leren”, werk- en evaluatievormen opduiken die aansluiten bij zelfstandig werken en leren.

Deze werk- en evaluatievormen bieden meer ruimte en kansen om aandacht te schenken aan leerprocessen waarin de leervaardigheden zelf aan bod komen. Dat betekent dat deze werk- en evaluatievormen de leerlingen meer aansporen om verantwoordelijkheid op te nemen voor eigen leerprocessen, zelfstandig taken uit te voeren, te reflecteren over de leerprocessen en via keuzeactiviteiten meer in te spelen op eigen capaciteiten en interesses. De lerende moet/mag meer zelf doen, zelf ontdekken, zelf besluiten trekken, zelf verwoorden, zelf waarderen, enz. Onderwijsleersituaties met ruimte voor zelfstandig werken en leren verbinden we dus heel duidelijk met reflectie over leerprocessen. Bovendien leert onze ervaring dat zelfstandig werken en leren nog heel wat bijkomende mogelijkheden biedt.

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat meer zelfstandigheid bij het leren beter is omdat het geleerde langer en diepgaander beklijft. Hoe groter de actieve leertijd, hoe beter de leerprestaties en hoe meer succeservaringen voor leerlingen. De actieve betrokkenheid bij het leren verhoogt ook de intrinsieke motivatie.

De leraar die meer zelfstandige leertaken inbouwt, heeft meer kansen om in te spelen op leerlingenverschillen. Daardoor nemen de begeleidingskansen voor alle leerlingen toe. Onderwijsbegeleiders merken “anders-lerenden” makkelijker op en hebben meer tijd en mogelijkheden om erop in te spelen. Ook dat is “gelijke” onderwijskansen creëren.

Jongeren die verantwoordelijkheid kunnen opnemen voor hun leerproces, hebben meer kansen op een succesvolle studieloopbaan. Bovendien verwachten we dat er een positieve invloed is op de participatie aan het schoolleven, en uiteindelijk ook op de maatschappelijke participatie. We verwachten dus dat jongeren die hun leerproces in eigen handen kunnen nemen over meer burgerzin beschikken en actiever zullen deelnemen aan het maatschappelijk leven. In die zin vormt zelfgestuurd leren de basis voor levenslang en levensbreed leren.

Veel basisscholen besteden al heel wat aandacht aan werkvormen die een grotere mate van zelfstandigheid bij de leerling vereisen (contractwerk, hoekenwerk). Het hoger onderwijs eist van oudsher een grote mate van zelfstandigheid. Het secundair onderwijs mag geen breuklijn vormen tussen beide.

Meer dan genoeg redenen om het gebruik van aangepaste werk- of organisatievormen te bepleiten die ruimte bieden voor zelfstandig werken en leren, én toelaten heel gericht te werken aan de competentie “zelfgestuurd leren”.

1.3 Samengevat

Maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen wijzen ons dus op het belang van het verwerven van de competentie “zelfgestuurd leren”. Het nastreven van die competentie veronderstelt aangepaste onderwijsleersituaties, die op hun beurt weer belangrijke meerwaarden bieden.

2 **Praktijkvoorbeelden uit de eerste graad en de tweede én derde graad van het ASO**

Het inspiratiehandboek richt zich in de eerste plaats tot de eerste graad en tot de tweede en derde graad van het ASO. Toch kunnen de praktijkvoorbeelden ook de andere onderwijsniveaus en onderwijsvormen inspireren. De algemene inleiding en de ondersteunende maatregelen uit dit eerste deel zijn ruim toepasbaar.

Met deze beperking beweren we allerminst dat dit thema in de andere onderwijsvormen minder belangrijk zou zijn of dat de competentie “zelfgestuurd leren” voor jongeren in andere onderwijsvormen minder relevant zou zijn. Integendeel, we gaan ervan uit dat in vergelijking met ASO, het werken aan zelfgestuurd leren in andere onderwijsvormen al ruimer verspreid is. In TSO-BSO is sprake van de geïntegreerde proef. Het KSO kent daarbovenop open ateliers en jaaropdrachten en gebruikt ook een portfolio. In DBSO en BuSO wordt met een kwalificatieproef gewerkt. In al die gevallen wordt de lerende aangesproken op zijn verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en verwacht men van hem zelfstandigheid bij de uitvoering. Doorgaans kennen de andere onderwijsvormen ook meer variatie in de werk- en evaluatievormen. Toch kan ook daar de aandacht voor zelfgestuurd leren nog aangescherpt worden.

In elk geval loont het de moeite om eens te over de muren heen te kijken en bij elkaar inspiratie te zoeken. De Vlor neemt zich alvast voor om ook voor de andere onderwijsvormen praktijkvoorbeelden te verzamelen en in een publicatie te bundelen.

3 Het begrip “zelfgestuurd leren”

Zoals veel andere sectoren is onderwijs een sector die voortdurend nieuwe begrippen voortbrengt. We zijn er ons van bewust dat het goed staat om zich te pas en te onpas van zulke nieuwe begrippen te bedienen. “Zelfgestuurd leren” is zo’n begrip. Daarnaast hebben we “krachtige leeromgeving”, “leersituatie”, “metacognitieve leervaardigheid”, “constructivisme”, “regulatiestrategie”, enz. De betekenis van deze begrippen is niet altijd éénduidig.

We nemen ons voor om “modebegrippen” te vermijden. Daar waar we minder evidente begrippen introduceren, proberen we de betekenis die wij eraan verlenen te duiden. Als bijlage bij het inspiratiehandboek is een woordenlijst opgenomen waarin we verschillende begrippen verklaren.

De definitie van “zelfgestuurd leren” zoals we die gebruiken in dit inspiratiehandboek staat in het hierna volgende kader.

Zelfgestuurd leren is zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid de sturing van de leerprocessen in handen nemen; dat wil zeggen zelfstandig beslissingen nemen in verband met de leerdoelen, de leeractiviteiten en de zelfbeoordeling (Boekaerts en Simons, 1995).

Een leerling die beschikt over de competentie “zelfgestuurd leren”, is een leerbekwame leerling die beschikt over voldoende *cognitieve, metacognitieve en affectieve leervaardigheden*. Ter illustratie zijn in de volgende tabel voorbeelden van cognitieve, metacognitieve en affectieve leervaardigheden opgenomen.

<i>Cognitieve leervaardigheden</i>	
	Zoekstrategieën gebruiken om informatie kritisch te verwerven Strategieën toepassen voor het verwerken van informatie tot bruikbare en functionele kennis en kunde Een passend repertorium van probleemoplossingstrategieën gebruiken Nauwkeurig zijn Kritische zin aanwenden

<i>Metacognitieve leervaardigheden</i>	
	Geschiedte werkwijzen kunnen toepassen om de eigen leeraanpak te plannen, te sturen, te controleren en te evalueren Een realistische tijd- en werkplanning kunnen maken Zelfstandig adequate keuzes kunnen maken In staat zijn je zelf verder te ontwikkelen Het leerproces kunnen beoordelen op doelgerichtheid en kunnen bijsturen Kunnen reflecteren over het eigen leren Uit leerervaringen conclusies kunnen trekken voor een nieuwe leertaak De eigen leerstijl kennen en kunnen aanpassen aan de beoogde leerdoelen

<i>Affectieve leervaardigheden</i>	
	Zelfvertrouwen kunnen ontwikkelen ten aanzien van de leertaak Zich kunnen motiveren voor de leertaak Eigen capaciteiten kunnen inschatten voor de leertaak Zich kunnen concentreren Kunnen omgaan met emoties die de leertaak oproept De oorzaak van slagen en mislukken objectief analyseren Kunnen communiceren over eigen interesses, capaciteiten en waarden

Zelfgestuurd leren beschouwen wij dus als een brede competentie waarbij verschillende vaardigheden en attitudes worden aangesproken. We hebben het in het inspiratiehandboek doorgaans over “werken aan zelfgestuurd leren” omdat we het verwerven van de competentie “zelfgestuurd leren” als een belangrijke doelstelling beschouwen. Werken aan zelfgestuurd leren is tegelijk ook bijdragen tot de vakoverschrijdende eindtermen “leren leren”.

4 Groeien naar zelfgestuurd leren

Zoals eerder vermeld, beschouwen we zelfgestuurd leren als een leerdoel. De onderwijsleersituaties moeten zo georganiseerd worden dat deze competentie stapsgewijs kan gerealiseerd worden bij de leerling. In dit onderdeel willen we dat groeiproces bij de leerling transfereren naar de leraar, naar de onderwijsleersituatie en naar de hele school. Efficiënt en doelgericht werken aan zelfgestuurd leren betekent dat de drie actoren (leerling, leraar en school) en de onderwijsleersituatie een groeiproces doormaken.

4.1 De leerling

Werken aan zelfgestuurd leren veronderstelt een systematische en volgehouden leerlijn. Het bereiken van de competentie “zelfgestuurd leren” vraagt dus voorafgaande leerprocessen. Als men werkvormen gebruikt die meer ruimte bieden voor zelfstandigheid in de keuze van leerdoelen, leeractiviteiten en zelfbeoordeling, dan zijn geleidelijkheid én aangepaste begeleiding geboden.

De leraar die van vandaag op morgen zijn gebruikelijke werk- of evaluatievormen verlaat en al zijn leerlingen volledig zelfstandig aan het werk laat gaan – in de veronderstelling dat ze zelfgestuurd kunnen werken of zo de competentie zelfgestuurd leren (op een efficiënte wijze) verwerven – komt meer dan waarschijnlijk van een kale reis thuis. Sommige leerlingen maken misbruik van de geboden vrijheden, het niveau van het geleverde werk daalt schrikwekkend, de leertijd wordt niet efficiënt aangewend, enz. Alles moet kaderen in de leerlijn “zelfgestuurd leren” die start in het basisonderwijs en die overigens niet eindigt op het einde van het leerplichtonderwijs. Ook in het hoger onderwijs moet men immers aandacht hebben voor leervaardigheden. Wel menen we dat het secundair onderwijs een belangrijke verantwoordelijkheid heeft bij de vorming van de competentie “zelfgestuurd leren”. De vakoverschrijdende eindtermen “leren leren” bieden hiervoor een aangepast referentiekader voor de leraren en de school.

Het Sint-Ritacollege in Kontich organiseert in de tweede graad rolwisselend leren. Dit rolwisselend leren kadert in een leerlijn “leren leren” die loopt van bij de aanvang van het eerste jaar tot het einde van het zesde jaar. Meer hierover kan je lezen in praktijkvoorbeeld 10 “Rolwisselend leren”.

Wanneer men kiest voor meer zelfstandigheid in de onderwijsleersituatie, is het essentieel om het referentiekader aan de leerlingen duidelijk te maken. Het biedt de leerlingen handgrepen om te kunnen werken aan verwerkings- en metacognitieve leervaardigheden. Het helpt hen om greep te krijgen op hun affectieve leervaardigheden (Ver-cammen, 1997).

Belangrijk is ook dat leraren rekening houden met individuele verschillen tussen leerlingen bij het plannen, realiseren en evalueren van onderwijsleeractiviteiten. Net zoals een leraar voor de cognitieve leerinhouden diagnose-instrumenten hanteert om na te gaan voor welke doelen bijkomende leerprocessen noodzakelijk zijn, kan de leraar gebruik maken van diagnose-instrumenten voor de metacognitieve leerinhouden, in het bijzonder de leervaardigheden en leerstijlen. Een bekend instrument daarvoor is het leerstijlenonderzoek van Jan Vermunt (Vermunt, 1992).

4.2 De leraar

Wij willen de belangrijke rol van de leraar bij het werken aan zelfgestuurd leren duidelijk onderstrepen. In een inspiratiehandboek over zelfgestuurd leren verwacht men misschien dat de plaats van de leraar aan belang in-boet. Niets is minder waar: de leraar blijft de centrale factor in het onderwijs als het gaat om het bevorderen van leer- en denkvaardigheden bij de leerling (Stevenson, 1998).

De taken van de leraar worden diverser.

- De leraar creëert leersituaties waarin leerlingen zelfstandig kennis en vaardigheden kunnen verwerven en toepassen. De klemtoon in een onderwijsleersituatie gericht op de vorming van de competentie “zelfgestuurd leren”, ligt op leerprocessen in plaats van op vakinhouden.
- De leraar observeert de leeractiviteiten van leerlingen en de leerstrategieën die ze gebruiken, hij leert bepaalde leerstrategieën aan en beoordeelt ze.
- De leraar stimuleert de leerlingen tot reflecteren over inhoudelijke vorderingen en hun vorderingen in de competentie “zelfgestuurd leren”. De leraar begeleidt de leerlingen bij het optimaal en taakgericht

inzetten van leeractiviteiten. De leraar stimuleert de leerlingen tot reflectie over de eigen werkmethodes, leerhouding, leervaardigheden, enz. Hij bespreekt de inhoudelijke vorderingen en de vorderingen in leerhouding en -vaardigheden met de leerlingen. Hij bespreekt ook de resultaten van de reflectie met hen.

- De leraar ontwerpt aangepaste evaluatievormen en beoordeelt. Ook in deze fase kan de leraar meer ruimte bieden aan leerlingen. Zelfevaluatie en peerevaluatie kunnen zeker en vast bijdragen tot het versterken van de leervaardigheden.
- De leraar bewaakt het niveau en danst daarbij op de slappe koord tussen het niveau bewaken en ruimte bieden.
- De leraar coacht de leerlingen. Hij begeleidt de kennisconstructie door de leerlingen en hij begeleidt hun processen op zoek naar informatie. Voorbeelden daarvan zijn het benutten van zoekmachines op het internet waarbij leerlingen leren de juiste vragen te stellen, adequate trefwoorden te gebruiken en criteria aan te leggen voor het beoordelen van de waarde van de gevonden informatie.

In het Sint-Jozefcollege in Blankenberge werken de leerlingen in de derde graad aan een vakoverschrijdend project. De leraar die de vakoverschrijdende projecten begeleidt, moet ook andere taken opnemen. Leerlingen krijgen er vooraf informatie over de rol van de leraar als "coach".

Meer hierover kan je lezen in praktijkvoorbeeld 13 "Vakoverschrijdende projecten".

De nieuwe taken van de leraar hebben tot gevolg dat louter vakinhoudelijke kennis niet volstaat. De leraar moet ook over inzichten en vaardigheden beschikken voor het ondersteunen en begeleiden van het zelfstandig leren van studenten. Dit betekent dat de leraar behoorlijk wat kennis moet hebben over leerlingkenmerken, leerstijlen en leerprocessen.

Voor de doorsnee leraar veronderstelt dit het verwerven van nieuwe competenties, het afleren van oude en het aanleren van nieuwe gewoontes. Ook de attitudes en meningen over de inhoud van het werk wijzigen. De focus op leerstof vermindert, in ruil voor een klemtoon op de leerling met zijn leerhouding, leervaardigheden en -strategieën. De professionele identiteit van de leraar verandert dus.

Ook hier bepleiten wij de weg van de geleidelijkheid. Men mag en kan niet verwachten dat de leraar van vandaag op morgen in die nieuwe rol stapt. Heel wat leraren zullen uitdrukkelijk vragen naar aangepaste begeleiding en nascholing. Er zijn immers heel wat factoren die zij moeten overwinnen om zich te ontwikkelen in een nieuwe rol als leraar-coach: traditie en gewoontevorming, de druk van de schoolcultuur, druk vanwege ouders, de eigen schoolse ervaringen, de eigen sociale en culturele achtergrond waar bepaald leerlingengedrag positief bekrachtigd wordt, enz. Leraren verdienen tijd en ruimte om te experimenteren én te groeien naar een nieuwe professionele identiteit.

4.3 De onderwijsleersituatie

Werken aan zelfgestuurd leren veronderstelt aangepaste onderwijsleersituaties waarin ruimte is voor zelfstandig werken en leren. Zelfstandige werk- en leersituaties zijn immers een voor de hand liggende vertrekbasis om cognitieve, metacognitieve en affectieve leervaardigheden te ontwikkelen. Toch gaan we er niet van uit dat zulke onderwijsleersituaties zonder meer tot het verwerven van de competentie "zelfgestuurd leren" leiden.

Het inruilen van klassikale instructie voor zelfstandig uit te voeren taken, investeren in een open leercentrum of in een elektronische leeromgeving waar leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen of de leerlingen een cd-rom ter beschikking stellen, brengen op zich geen leervaardigheden bij. Ze volstaan niet. Gerichte en expliciete aandacht voor cognitieve, metacognitieve en affectieve leerstrategieën is een voorwaarde om de competentie "zelfgestuurd leren" efficiënt vorm te geven. Het opbouwen van een referentiekader over cognitieve, metacognitieve en affectieve leervaardigheden is noodzakelijk. Ervaringen structureren via reflectie is daartoe onmisbaar zodat het referentiekader geleidelijk aan groeit.

Een open leercentrum, een cd-rom of een elektronische leeromgeving zijn ook geen vereiste om te werken aan de competentie "zelfgestuurd leren". Een volledige reorganisatie van de onderwijsleersituatie is geen noodzakelijke voorwaarde. Werken aan de competentie "zelfgestuurd leren" kan ook met initiatieven die minder raken aan de vertrouwde onderwijsleersituatie. Een goed onderwijsleergesprek kan eveneens bijdragen tot de competentie "zelfgestuurd leren". Toch kunnen we stellen dat naarmate de school meer aandacht schenkt aan zelfstandigheid bij leerprocessen ook de behoefte aan een andere infrastructuur zal toenemen. Dit veronderstelt dan wel een visie op lange termijn.

Enkele voorbeelden illustreren dit.

In het Regina-Caelilyceum in Dilbeek maken leraren na de proefwerken tijd vrij voor een foutenanalyse met aandacht voor de gevolgde leerstrategieën. Welke onderdelen van je examen zijn goed, welke minder goed? Hoe hangen die samen met de vooropgestelde leerdoelen? Welke soort fouten heb je gemaakt? Waaraan zijn die fouten te wijten? Hoe kan je dat bijsturen?

Meer hierover kan je lezen in praktijkvoorbeeld 7 “Leren uit fouten”.

Andere mogelijkheden zijn:

- *leerlingen zelf beoordelingscriteria laten opstellen bij open opdrachten zoals presentaties of groepswork;*
- *leerlingen laten kiezen uit opdrachten/taken en hun keuze laten verantwoorden;*
- *leerlingen zelf toetsvragen laten bedenken;*
- *leerlingen – voorafgaand aan een opdracht – een eigen aanpak laten bedenken, laten motiveren en vervolgens bespreken.*

Ook in de vormgeving van de onderwijsleersituatie bepleiten we geleidelijkheid. De concrete vormgeving van de onderwijsleersituatie moet immers in overeenstemming zijn met de “leerlijn” rond de competentie “zelfgestuurd leren”. De onderwijsleersituatie moet dus rekening houden met de vaardigheden die leerlingen al dan niet verworven hebben.

Bonset en Mulder (Bonset H; Mulder H.; 1999) hebben die geleidelijkheid bij het introduceren van zelfstandig werken en leren in een helder schema gegoten. (zie bijlage 1). Zij onderscheiden in hun schema 4 fasen: van zelf werken, over zelfstandig werken en zelfstandig leren tot zelfverantwoordelijk leren. Elk van de fasen beschrijven zij aan de hand van een aantal kenmerken. Daarbij komt aan bod wie de leerdoelen bepaalt, de omvang van de taak, de rol van de leerling, de aard van de feedback, de mate en de aard van de reflectie, enz.

We vinden het schema inspirerend omdat het de geleidelijkheid goed in kaart brengt. Toch menen wij dat het schema niet te strikt mag worden opgevat.

- De groeilijn van “zelf werken” naar “zelfverantwoordelijk leren” is geen ononderbroken leerlijn in alle onderwijsleersituaties. Voor sommige doelen kan het zinvol zijn om een onderwijsleersituatie te creëren waarbij men uitgaat van “zelfverantwoordelijk leren”. Voor andere leerdoelen van dezelfde groep leerlingen in dezelfde periode, is het noodzakelijk om opdrachten te voorzien die kaderen in “zelf werken”. Voor bepaalde leerdoelen in het vak Nederlands bijvoorbeeld kunnen we verregaande vormen van “zelfverantwoordelijk leren” creëren. Voor bepaalde essentiële kennisgerichte onderdelen moeten we dan toch weer terugkeren naar “zelf werken” of “zelfstandig werken”. De groeilijn is dus zeker geen strikt doorgaande lijn. We zien ze veel meer als een cyclische groeilijn.
- Bonset en Mulder voorzien in de fase van “zelf werken” en “zelfstandig werken” nog geen ruimte voor reflectie door de leerling, nog geen feedback op leerprocessen, enkel op leerinhouden. We zijn het daar niet mee eens. Ook bij “zelf werken” is het heel zinvol te reflecteren en feedback te geven over meta-cognitieve aspecten zoals werkhouding, inzet, bereidheid tot bijkomend opzoeken van informatie, enz. We vrezen immers dat zonder deze reflectie de bijdrage tot de competentie “zelfgestuurd leren” niet uit de verf zal komen.
- In het secundair onderwijs, maar ook in het hoger onderwijs, kan men overigens nooit voor het volledige curriculum de didactiek van zelfverantwoordelijk leren aanwenden, omwille van vooraf door de overheid opgelegde eindtermen of omwille van maatschappelijke verwachtingen of verwachtingen vanuit de arbeidsmarkt. Toch is er, ook in het leerplichtonderwijs, ruimte voor zelfverantwoordelijk leren.

Het praktijkvoorbeeld over vakoverschrijdende projecten toont aan dat men ook in het secundair onderwijs “zelfverantwoordelijk leren” kan introduceren. Wanneer leerlingen zelfstandig een werkstuk maken en daarbij grotendeels zelf de leerdoelen mogen bepalen, situeren we dat ook in het zelfverantwoordelijk leren. Meer hierover kan je lezen in praktijkvoorbeeld 13 “Vakoverschrijdende projecten”.

4.4 De school (scholengemeenschap of -groep)

4.4.1 Een schoolbrede visie op zelfgestuurd leren

Eigenlijk verwachten we dat elke school een schoolbrede visie ontwikkelt over de vorming van de competentie “zelfgestuurd leren” op school. Dit sluit aan bij de vakoverschrijdende eindtermen “leren leren”. Elke school hanteert daarvoor haar eigen planning en concretisering.

We leggen de klemtoon dus op schoolbrede initiatieven. Toch willen we daardoor in geen enkel opzicht afbreuk doen aan de waarde van kleinschalige initiatieven.

Uit de kennis over vernieuwingen in organisaties weten we dat een school noodzakelijkerwijze een groeiproces doormaakt bij het ontwikkelen van een visie en het doorvoeren van vernieuwingen. M. Fullan (Fullan, 1991) onderscheidt drie fasen in de verandering van een organisatie:

- 1 innovatie of adoptie;
- 2 implementatie;
- 3 institutionalisering.

Innovatie is het proces dat leidt tot de beslissing om met een vernieuwing van start te gaan. Implementatie is het daadwerkelijk toepassen van de vernieuwing. Institutionalisering houdt in dat de vernieuwing geïntegreerd wordt in en deel gaat uitmaken van het normale schoolleven.

Hoewel deze drie fasen doorgaans herkenbaar zijn en een handig kader bieden, mag men toch niet verwachten dat elke verandering zich volgens een rechte evolutielijn ontwikkelt. Eerder moet men zich zo'n veranderingsproces voorstellen als een cyclische groeibeweging, waarin men voor elke nieuwe stap opnieuw de evolutie doormaakt van innovatie of adoptie, via implementatie tot institutionalisering.

4.4.2 Inzichten en uitzichten van een schoolbrede visie

Een schoolbrede visie op zelfgestuurd leren omvat heel wat inzichten en uitzichten. We zetten ze hierna op een rijtje. Een school kan zo'n schoolbrede visie echter op verschillende manieren tot stand brengen. In elk geval moet een schoolbrede visie de kans krijgen te groeien, wil men voorkomen dat ze dode letter blijft.

De lijst van inzichten en uitzichten is vooral bedoeld als checklist. Hoe ver staan we als school? Waar liggen voor ons nog aandachtspunten? Welke ingang is voor ons de makkelijkste om een schoolbrede visie te ontwikkelen?

1 De leerlijn “zelfgestuurd leren”

Waar willen we als school heen?

Hoe faseren we de leerdoelen?

Waarom aandacht voor zelfgestuurd leren?

2 De onderwijsleersituatie aanpassen aan de vooropgestelde leerlijn

a) Keuze van nieuwe werk- en organisatievormen met aandacht voor:

- de verhouding instructietijd – ruimte voor zelfstandig werken en leren, zelfverantwoordelijk leren;
- de verhouding leerstofgerichtheid – leerlinggerichtheid, of product- versus procesgerichtheid;
- de mate van coöperatief leren;
- de keuzemogelijkheden die leerlingen geboden worden inzake leerstofplanning, gebruiken van leermaterialen, de na te streven leerdoelen, de wijze en de inhoud van beoordelen en evalueren, enz;
- de keuzemogelijkheden die leerlingen geboden worden op het gebied van werkwijze in de klas, raadplegen van medeleerlingen, aanwezigheid in klas en school, enz.;
- leerlingenverschillen en een specifiek beleid voor de aanpak van leerproblemen. Men mag bijvoorbeeld niet uit het oog verliezen dat leerlingen met dyslexie extra problemen ondervinden bij werkvormen met veel schriftelijke instructie.

b) Ontwikkeling van aangepaste leermaterialen

Dat kan de ontwikkeling zijn van studiewijzers, studiecontracten, digitale leerplatformen, documenten voor foutenanalyse, documenten om te reflecteren over het leerproces, planningsdocumenten, enz.

We menen dat ook in de leermaterialen een groeilijn aanbevolen is. Een studiewijzer kan niet doorheen de hele schoolloopbaan dezelfde zijn. Bij aanvang van het secundair onderwijs zal hij de activiteiten meer moeten structureren dan op het einde. Bovendien is variatie in aanpak noodzakelijk om de aandacht en motivatie van leerlingen gaande te houden.

c) Keuze van aangepaste evaluatievormen

Een andere onderwijsleersituatie vraagt ook andere evaluatievormen. Het leren van leerlingen is immers sterk gericht op de evaluatie. Indien de evaluatievorm geen rekening houdt met de wijzigingen in de onderwijsleersituatie, verkleint dit de kans op een succesvolle innovatie.

Bovendien zorgt betrokkenheid van leerlingen bij de evaluatie ervoor dat de evaluatie ook een leermoment wordt. Daarbij ontwikkelen ze het vermogen om het eigen leerproces en leerproduct te beoordelen. Leerlingen leren door observatie van elkaars werk, ze denken na over wat belangrijk is om over kwaliteitsvolle prestaties te spreken en ze ontwikkelen eigen kwaliteitsstandaarden (Van Petegem, 2002, p. 83).

Bovendien noopt een leerlijn “zelfgestuurd leren” ook tot het opvolgen, evalueren en rapporteren van de vorderingen in de competentie “zelfgestuurd leren”. Zeker de activiteiten die gericht zijn op reflectie vragen om opvolging en evaluatie. Een degelijk leerlingvolgsysteem kan daardoor in belangrijke mate bijdragen tot procesgericht leren. De leerlijn “zelfgestuurd leren” vergt dus eigen evaluatiemethodes en een aangepaste rapporteringsvorm.

d) Ontwikkeling van aangepaste evaluatie- en rapporteringsvormen

Naast de bestaande evaluatie- en rapporteringsvormen kan men gebruik maken van zelfevaluatie – zowel voor tussenproducten als eindproducten, van peerevaluatie, van een portfolio, enz. Deze evaluatievormen zijn bruikbaar voor de tussentijdse opvolging en begeleiding, en voor de eindbeoordeling. Voor reflectie-activiteiten worden best eigen evaluatiecriteria gehanteerd. Voorbeelden daarvan zijn:

- er worden sterke en zwakke punten erkend en verklaard;
- de reflectie is goed gestructureerd en leesbaar;
- de reflectie is oprecht;
- er worden specifieke strategieën en doelen geïdentificeerd met het oog op toekomstige groei;
- enz.

(Van Petegem, 2002)

In het praktijkvoorbeeld over Didasco is een deel van het rapport opgenomen. Hierin worden leervaardigheden beoordeeld. Meer hierover kan je lezen in praktijkvoorbeeld 4 “Didasco: een middenschool voor leerlingen die zelfstandig willen leren studeren”.

3 De gevolgen voor het personeelsbeleid

De leerlijn “zelfgestuurd leren” en de aanpassing van de onderwijsleersituatie vragen een bijsturing van de professionele competenties van leraren en veronderstellen een innovatiegerichtheid bij leraren. De school zal dus een professionaliseringsbeleid moeten uitwerken met aandacht voor:

- innovatiegerichtheid als criterium bij de werving en selectie van nieuwe leerkrachten;
- ondersteuning en begeleiding van (nieuwe) leerkrachten. Dit kan via de toewijzing van een coach die al meer beslagen is in de begeleiding van leerlingen bij ontwikkeling van leervaardigheden, of in het gebruik van andere werk- en evaluatievormen. Intervisie tussen leraren is een andere mogelijkheid om leraren te steunen en te begeleiden. Ook samenwerking tussen leraren bij het uitwerken van materialen kan ondersteuning en begeleiding bieden;
- gerichte nascholing voor het hele team én voor individuele leraren.

4 De gevolgen voor de infrastructuur, de logistiek en het financiële plan

- het gebruik en de aanwezigheid van ICT-infrastructuur;
- het gebruik en de aanwezigheid van open leercentra;
- een langetermijnvisie op het concept “schoolgebouw”;
- een investeringsplan.

4.4.3 Een duidelijk én gefaseerd uitvoeringsplan

Uit een klare visie volgt ook een duidelijk én gefaseerd uitvoeringsplan.

De uitvoerbaarheid van de visie stijgt naarmate elk van de volgende vier pijlers beter uitgewerkt is:

1 Planmatigheid

Innovatie start best met een vorm van zelfevaluatie of met een analyse van de beginsituatie. Waar staan we nu als school? Hoe geïnteresseerd is het personeel in de vernieuwing? Hoe is de motivatie van het personeel? Welke noodzakelijke competenties zijn al aanwezig bij het personeel? Wat zijn de vroegere ervaringen van de school met innovatieprojecten?

Op basis daarvan wordt een plan uitgewerkt met aandacht voor de wenselijke breedte van het project (klein-

schalig of schoolbreed). De noodzakelijke ondersteunende maatregelen worden op een rij gezet en de beleidspunten die men wil aanpakken worden in kaart gebracht én gefaseerd.

2 **Participatie in besluitvormingsprocessen**

Top-down beslissingen zijn te vermijden. Ze zijn doorgaans weinig effectief. Vernieuwingen zijn succesvol indien

- schoolleiders samen met leraren een visie op de toekomst ontwikkelen;
- leraren mee kunnen beslissen over zaken die hen aanbelangen;
- er aandacht is voor de individuele gevoelens en behoeften van leraren;
- leraren ondersteuning en stimulansen ervaren bij hun professionele ontwikkeling.

3 **Communicatie**

Communicatie met de verschillende betrokkenen is erg belangrijk om een succesvol vernieuwingsproces op te zetten. Gerichte communicatie met ouders en leerlingen hoort daarbij.

4 **Gerichtheid op continuïteit**

Net zoals we bij de leerlingen de ontwikkeling van leervaardigheden en een positieve leerhouding erg belangrijk vinden, moet ook de school zelf deze leervaardigheden en leerhouding ontwikkelen. Regelmatige evaluatie (monitoring) van de resultaten, stilstaan bij de aard van de resultaten en bijsturing van de initiatieven vormen een essentieel onderdeel van een vernieuwingsproces. Dat zorgt ervoor dat de school streeft naar continuïteit.

5 Een ondersteunende aanpak in de school

In wat volgt beschrijven we een aantal ideeën om de uitvoering van de visie op “werken aan de competentie zelfgestuurd leren” met goede kans op slagen aan te pakken. Een school hoeft zeker niet al deze ondersteunende maatregelen te realiseren om aan zelfgestuurd leren te kunnen werken. Wij denken wel dat aandacht voor een ondersteunende aanpak een flinke hulp kan betekenen op de weg naar een succesvolle realisatie.

We maken een onderscheid tussen de school en de leraar. We pleiten voor schoolbrede initiatieven, maar we geloven dat de individuele leraar ook succesvolle initiatieven kan nemen. Daarom vermelden we waar de individuele leraar steun en hulp kan zoeken om met meer kans op succes aan de slag te gaan.

5.1 Schoolorganisatie

5.1.1 Change agent

School

Een school die wil innoveren, stelt best een “trekkersteam” samen. Een trekkersteam is een groep actoren (leraren, schoolleiding, middenkader, eventueel aangevuld met leerlingen, een CLB-medewerker, een pedagogisch begeleider, enz.) die innovatiegericht zijn, gemotiveerd en geïnteresseerd in het innovatieproject en die tijd willen vrijmaken om een visie uit te werken en een uitvoeringsplan op te stellen. Een leraar of schoolhoofd kan de innovatie ook individueel trekken. Dit heeft enkele nadelen. De verspreiding van de ideeën verloopt langzamer en mogelijk ook moeizamer. De school loopt ook het grote risico dat als de individuele actor in de school wegvault, het innovatieproject wegsmeelt als sneeuw voor de zon. Daarenboven is het moeilijker om veranderingsweerstand weg te werken. Een trekkersteam heeft immers meer actoren om met weerstanden om te gaan. Teamwerk heeft ook als voordeel dat men elkaar kan ondersteunen bij het wegwerken van weerstanden.

Een trekkersteam samenstellen doet de school best weloverwogen. Overwegingen kunnen zijn: het multiplicator-effect (het betrekken van actoren uit verschillende subteams in de school, bijv. vakwerkgroepen), het anticiperen op veranderingsweerstand (beperkte inbreng geven aan mogelijke tegenstanders), bezielen van de groep (een enthousiaste, bezielende actor toevoegen), enz.

Leraar

De individuele leraar die binnen zijn vakdomein vorm geeft aan zelfgestuurd leren, verzekert zich best van de steun van de schoolleiding. Het is belangrijk dat de individuele leraar mandaat krijgt van de schoolleiding om initiatieven te nemen en nieuwe zaken uit te proberen. Dit mandaat heeft de individuele leraar ook nodig als blijkt dat hij behoefte heeft aan specifieke nascholing of wanneer er kritische vragen zouden komen van ouders, leerlingen of collega's.

5.1.2 Uurroosters en lessentabellen

School

Een school die ruimte wil maken voor de competentie “zelfgestuurd leren”, houdt er best rekening mee dat dit gevolgen kan hebben voor de uurroosters. Een school heeft de mogelijkheid om in de uurroosters en lessentabellen ruimte te maken voor andere onderwijsleersituaties. Bepaalde vormen van zelfstandig leren en werken vragen de bundeling van een aantal uren in een blok. De klassieke 50 minuten schieten dan tekort. Een school heeft de mogelijkheid om een bepaald vak niet elke week aan te bieden maar om de veertien dagen. Een andere mogelijkheid bestaat erin om een vak te concentreren in het eerste semester en een ander vak met eenzelfde aantal lestijden in het tweede semester aan te bieden. Wel is de school verplicht om elk vak elk schooljaar aan bod te laten komen¹. Een school is niet verplicht om de lessentabel te gebruiken die de koepel van inrichtende machten doorgaans aanbiedt. Een school heeft de vrijheid om een eigen lessentabel uit te werken.

In het praktijkvoorbeeld 13 “Vakoverschrijdende projecten” is een blok van twee lesuren werkelijk het minimum om zinvol te kunnen werken.

Wanneer men leerlingen op eigen ritme laat werken zoals in het Roncallisysteem kunnen zij aan hun taken werken los van het lessenrooster. Er kan dus voor Nederlands gewerkt worden tijdens een uur dat voor wiskunde ingeroosterd staat. Zie hiervoor praktijkvoorbeeld 11 “De Roncalli-methode. Als men activiteiten ontwikkelt

¹ Decreet betreffende het onderwijs II, Titel IV Secundair Onderwijs, Hoofdstuk I, art. 53, 54 en 55.

binnen een bepaald vak, zijn er niet onmiddellijk consequenties voor het uurrooster. Meer hierover kan je lezen in praktijkvoorbeeld 14 “Zelfstandig leren en werken doorheen verschillende vakken” en in praktijkvoorbeeld 12 “Studiewijzers en -planners als gids”.

Leraar

Een aantal zinvolle initiatieven vergen geen wijzigingen in het uurrooster en zijn dus ook werkbaar voor leraren die individueel aan de slag gaan. Andere vergen wel verschuivingen in het uurrooster. Een individueel leraar die met zo'n initiatief aan de slag wil, verzekert zich best van de steun van de schoolleiding en van enkele collega's. Misschien lukt het dan toch om lesuren met collega's te verschuiven zodat blokken van meer opeenvolgende lesuren ter beschikking komen.

Praktijkvoorbeelden 2 "Blackboard in de klas" en 3 "Het cultuurmapje" hebben geen invloed op het uurrooster; de praktijkvoorbeelden 13 "vakoverschrijdende projecten" en 5 "Het project "Cognosco" dan weer wel.

5.1.3 Communicatie, samenwerken en afspraken

School

Communicatie met de verschillende actoren is erg belangrijk om een succesvol vernieuwingsproces op te zetten. Dat omvat communicatie met alle participanten en stakeholders. Daarbij komen de verschillende leden van het schoolteam, ouders en leerlingen voorop.

Ouders die bepaalde initiatieven niet onderschrijven, kunnen lastige tegenstanders worden bij vernieuwingen. Daarom moeten ouders dus op zijn minst goed geïnformeerd zijn over de achterliggende motieven van bepaalde initiatieven. Het verleggen van de klemtoon van leerstofgerichtheid naar leerlinggerichtheid jaagt sommige ouders schrik aan omdat ze vrezen dat hun kinderen minder goed zullen voorbereid worden op het hoger onderwijs. De andere wijze van evalueren en rapporteren kan ouders onzeker maken over de mate waarin hun kinderen nog wel voldoende “leren”. Communicatie is dus erg belangrijk, zeker ook in het licht van de toenemende juridisering. Een goed functionerende oudervereniging kan de taak op zich nemen om te zorgen voor tweerichtingsverkeer in de communicatie tussen school en ouders.

De school geeft leraren best ook expliciet mogelijkheden om te overleggen. Leraren moeten met elkaar kunnen bespreken wat zij willen veranderen in hun lesgeven en daar concrete afspraken over maken. De vakwerkgroepen kunnen daartoe een handig instrument zijn.

Sommige initiatieven vragen ook aanpassingen van het schoolreglement. Nadruk op meer zelfstandigheid kan impliceren dat leerlingen af en toe tijdens de lesuren de klaslokalen verlaten, bijv. om in het open leercentrum of in de mediatheek bepaalde informatie op te zoeken. Soms gaan leerlingen zelfs naar een museum of naar de gemeentelijke bibliotheek. In elk geval moet de school opletten dat bepaalde regels in het schoolreglement geen hinderpaal vormen voor initiatieven die meer zelfwerkzaamheid van de leerling vragen. Een mogelijke oplossing daarvoor is het inschrijven van een algemene regel die ruimte biedt voor afwijkingen in het reglement. Zulke afwijkingen kunnen ingeroepen worden wanneer de “andere” werkvormen dit vereisen.

Leerlingen die meer inspraak krijgen in hun leerproces zullen naderhand ook meer inspraak vragen in het schoolbeleid.

Leraar

De individuele leraar communiceert expliciet en doelgericht met collega's en vergewist zich daarbij van de steun van de schoolleiding. Initiatieven die de leraar neemt in het éne vak, kunnen immers gevolgen hebben voor andere vakken. Leerlingen kunnen kritische vragen stellen over het verschil in aanpak tussen verschillende vakken. Zelfstandig werken of leren creëert een ander soort werkdruk voor leerlingen. Dit kan ook gevolgen hebben voor de inspanningen die leerlingen leveren voor andere vakken.

5.2 Leerinhouden, leermaterialen

5.2.1 Verantwoorde keuze van leerinhouden

School

Een school die inspanningen doet voor de competentie “zelfgestuurd leren”, besteedt naast aandacht voor de vakgerichte leerinhouden ook aandacht aan leervaardigheden en attitudes. Daardoor komt de school in een span-

ningsveld terecht. Als school kan je niet én leerinhouden zeer exhaustief behandelen én nauwgezet werken aan leervaardigheden en attitudes. Scholen moeten daarin keuzes durven te maken.

- 1 Er wordt in dat verband wel eens gesteld dat een aantal leerplannen te overladen zijn. Soms is dat een gevolg van te veel eindtermen. Dit vergt zeker opvolging. De eindtermen zijn immers bindend voor de school. Het verkrijgen van toelating tot afwijking op de eindtermen is geen evidente uitweg. Dit veronderstelt dat de school eigen eindtermen indient en daarvoor een zware procedure moet doorlopen. Zoiets vergt veel inspanningen van de school en is daarom weinig haalbaar.
- 2 Soms is een overladen leerplan geen gevolg van de eindtermen, maar hebben de leerplanmakers zelf nog te veel extra inhouden toegevoegd. In principe hebben scholen de mogelijkheid om zelf leerplannen in te dienen. In de praktijk komt dit weinig voor omdat de koepels van inrichtende machten erop staan dat de scholen hun leerplannen gebruiken. Bovendien is ook het indienen van een schooleigen leerplan weinig realistisch. Het vraagt veel inspanningen van een school. Ook het indienen van eigen leerplannen, net zoals eigen eindtermen, is daarom weinig haalbaar.
- 3 Soms is ook de school of de leraar zelf verantwoordelijk voor een teveel aan inhouden.

Toch zijn er voor een school wel mogelijkheden om adequaat om te gaan met de bestaande leerplannen en eindtermen. Een school heeft een zekere interpretatieruimte ten aanzien van eindtermen en leerplannen. Ze heeft dus de mogelijkheid om leerplannen op een minimalistische wijze te lezen en te gebruiken. De leerinhouden in de leerplannen zijn ook niet altijd bedoeld om exhaustief te worden gevolgd, ze hebben soms een exemplarische doelstelling.

De horizontale samenwerking tussen verschillende vakwerkgroepen vormt een andere mogelijkheid. Zo'n horizontale samenwerking kan ertoe bijdragen dat er lestijd vrij komt. Heel wat leerplannen bevatten immers vergelijkbare doelen. Mits goede taakafspraken tussen vakwerkgroepen hoeven deze doelen niet in elk vak nagestreefd te worden. De vakwerkgroepen kunnen een onderlinge taakverdeling opstellen. Sommige leraren hebben ook de neiging om handboeken te slaafs te volgen. Ook daar voegt men wel eens extra inhouden toe. Het loont steeds de moeite handboek en leerplan te vergelijken.

Leraar

De individuele leraar brengt de problemen met overladen inhouden best ter sprake in de vakwerkgroep, om via de vakwerkgroep gezamenlijk aan een oplossing te werken.

5.2.2 Leermaterialen (inclusief evaluatiematerialen en rapportering)

School

Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat scholen heel wat tijd investeren in de ontwikkeling van aangepaste leer- en evaluatiematerialen. Het gaat dan om studiewijzers, studiecontracten, digitale leerplatformen, planningsdocumenten, documenten voor foutenanalyse of voor reflectie over voorbijgeleerde leerprocessen, zelfevaluatiedocumenten, enz. Een consequente inspanning voor de vorming van zelfgestuurd leren noodzaakt de school ook tot een aangepaste rapportering voor ouders en leerlingen.

We denken dat scholen of vakwerkgroepen hiervoor op zoek moeten gaan naar gelijkgezinde scholen of vakwerkgroepen. Op die manier kan de school materialen uitwisselen, of zich laten inspireren door elders uitgewerkte materialen. Ook de scholengroep of scholengemeenschap kan een netwerk vormen voor gezamenlijke ontwikkeling van materialen. Een school kan hiervoor ook zijn begeleidingsdienst aanspreken.

Veel inspiratie kan men ook vinden in Nederland. De Nederlandse handboeken zijn doorgaans al meer aangepast aan werkvormen waarin het zelfstandig werken of leren op de voorgrond komt. Hoewel de handboeken lang niet altijd bruikbaar zijn in de Vlaamse schoolcontext, zijn ze wel rijk aan ideeën voor de opbouw en aanpak van onderwijsleersituaties met meer aandacht voor de competentie “zelfgestuurd leren”.

Leraar

Ook de individuele leraar kan voor de ontwikkeling van leer- en evaluatiematerialen op zoek gaan naar inspirerende voorbeelden bij collega's uit andere scholen.

5.3 Infrastructuur

School

Een school heeft geen speciale infrastructuur nodig om te kunnen werken aan zelfgestuurd leren. Omgekeerd volstaat een speciale infrastructuur evenmin.

Toch kunnen we stellen dat naarmate de school meer aandacht schenkt aan zelfstandigheid bij leerprocessen, ook de behoefte aan een aangepaste infrastructuur zal toenemen. We denken dat scholen geleidelijk aan hun traditionele, frontale klasopstelling zullen doen verdwijnen en de infrastructuur zullen aanpassen aan nieuwe werk- en evaluatievormen. Bij de herinrichting van schoolgebouwen zal meer en meer gekozen worden voor multifunctionele ruimten, voor lokalen die zich vlotter laten aanpassen aan een variëteit aan werk- en evaluatievormen (verplaatsbare wanden, diversiteit van kleine en grote lokalen, enz.). We zien ook dat scholen investeren in ICT-infrastructuur, in open leercentra, enz. Hoe meer scholen gebruik maken van andere werk- en evaluatievormen, hoe groter ook de nood aan nieuwe modellen voor lessenroosters en het benutten van de beschikbare ruimtes.

Leraar

De individuele leraar heeft uiteraard niet veel impact op de plannen voor de herinrichting en wijziging van de schoolinfrastructuur. Indien hij naast het klassieke klaslokaal andere ruimtes nodig heeft, kan hij wellicht – mits goede afspraken – ook gebruik maken van de eetzaal, bibliotheek, studieruimte, gangen, enz.

5.4 Professionalisering van scholen/leraren

School

Een school kan met het oog op de professionalisering van de leraren een professionaliseringsbeleid opzetten. Voor de uitvoering hiervan kan zij te rade gaan bij de pedagogische begeleidingsdiensten, bij nascholingsorganisaties, bij de centra voor leerlingenbegeleiding of in de school zelf. Scholen kunnen daartoe gebruik maken van een bestaand aanbod of kunnen met het beschikbare nascholingsbudget aangepaste nascholing inhuren. Er is alleszins behoefte aan scholing van leraren op het gebied van:

- visie op leren en evalueren;
- begeleiding van leerlingen bij de reflectie over hun leervaardigheden en leerprocessen;
- ontwikkelen en gebruiken van aangepaste werk- en evaluatievormen;
- ontwikkelen van aangepaste leermaterialen;
- differentiatie, enz.

Belangrijk hierbij is dat leraren inzicht kunnen verwerven in hun manier van lesgeven en dat de school hun de ruimte biedt om te experimenteren. Bovendien moet men aan externe vormen van begeleiding en/of nascholing steeds interne opvolging geven, als men daadwerkelijk vernieuwing wil realiseren. We denken aan:

- collegiale intervisie: leraren bespreken en reflecteren samen over hun aanpak om leerlinggericht te werken bij de vorming van reflectieve vaardigheden, leervaardigheden, enz.;
- observaties van collega's: dat kan zowel bij collega's in de eigen school als in andere scholen;
- gezamenlijke materiaalontwikkeling met collega's uit de eigen school en/of andere scholen;
- netwerken opzetten tussen leraren binnen de school of ook buiten de school;
- concrete en inspirerende alternatieven aanbieden;
- interessante literatuur ter beschikking stellen;
- differentiatie in de taken van leraren: sommige leraren kunnen zich toeleggen op het ontwerpen van leersituaties en leermaterialen, anderen kunnen zich meer toespitsen op het begeleiden van leerlingen, enz.

Leraar

Ook een individuele leraar heeft mogelijkheden om zich te professionaliseren. Hij kan op zoek gaan naar interessante nascholingsinitiatieven of inspirerende praktijkvoorbeelden. Hij kan ook participeren aan netwerken tussen leraren. Hij moet er in elk geval voor zorgen dat hij zich verzekert van de steun van de schoolleiding zodat hij ruimte heeft om te experimenteren.

6 Een ondersteunende en stimulerende aanpak vanwege actoren buiten de school

Ook actoren buiten de school kunnen de uitvoering van de visie op werken aan de competentie “zelfgestuurd leren” ondersteunen. We geven een aantal ideeën die hun aanpak ten goede kunnen komen. Niet al deze ideeën moeten gerealiseerd zijn opdat scholen aan zelfgestuurd leren kunnen werken. De verzamelde praktijkvoorbeelden bewijzen dat. Wij denken wel dat een ondersteunende en stimulerende aanpak van actoren buiten de school een hart onder de riem kan zijn voor scholen die de vorming van zelfgestuurd leren concreet gestalte willen geven.

Voor de actoren buiten de school leggen we graag de klemtoon op het feit dat zij scholen moeten stimuleren en ondersteunen om het eigen pedagogisch beleid te ontwikkelen en te kunnen realiseren. Actoren buiten de school moeten zich vooral inspannen om het beleidsvoerend vermogen van scholen te versterken. We maken hierbij een onderscheid tussen activiteiten die realiseerbaar zijn op korte termijn en acties die slechts haalbaar zullen zijn op een wat langere termijn.

6.1 Schoolorganisatie

6.1.1 Change agent

Korte termijn

Scholen die veranderingsbereid zijn, die nieuwe werk- en evaluatievormen willen invoeren, klagen dat ze gehinderd worden door regelgeving. De wettelijke bepaling dat de school elk vak elk schooljaar moet aanbieden is er daar een voorbeeld van. De beperkte mogelijkheden om een taakverdeling te realiseren tussen leraren is een ander voorbeeld, net zoals de beperking tot het inrichten van 32 lesuren. We denken dat er voor scholen een mogelijkheid moet bestaan om, in het kader van een raamproject “zelfgestuurd leren”, een afwijking te vragen op bestaande regelgeving. Scholen die actief vorm willen geven aan de competentie “zelfgestuurd leren”, werken een eigen visie uit en formuleren een eigen uitvoeringsplan. Indien de school bij het formuleren van dat uitvoeringsplan botst op hindernissen in de regelgeving, doet ze een aanvraag tot afwijking van de bestaande regelgeving in het kader van het raamproject. De school dient een dossier in waarin zij bepaalde vragen tot afwijking motiveert op basis van een duidelijk omschreven innovatieproject. Vervolgens wordt de aanvraag deels of volledig gehonoreerd door een stuurgroep. De overheid kan zo’n raamproject op korte termijn vormgeven.

Uit onderzoek blijkt dat de directie een centrale impact heeft op de effectiviteit van scholen. Wil men (meer) scholen (meer) veranderingsbereid maken, dan moet er voldoende aandacht gaan naar het sensibiliseren, overtuigen en ondersteunen en van de directies.

Lange termijn

We zijn van mening dat op langere termijn de regelgeving tot het strikt noodzakelijke gereduceerd moet worden. Het beleidsvoerend vermogen van scholen moet dan versterkt worden als de overheid er wil voor zorgen dat alle scholen op een effectieve wijze gebruik maken van de geboden beleidsruimte.

6.1.2 Uurroosters en lessentabellen

Korte termijn

De lessentabellen die de koepels ter ondersteuning aan de scholen ter beschikking stellen, moeten de scholen ruimte laten voor eigen keuzes. Hoewel scholen vrij zijn om de lessentabellen zelf vorm te geven, laten ze zich doorgaans toch sterk inspireren door de tabellen van hun koepel.

Lange termijn

Op lange termijn moet men nagaan welke regelgeving aanpassing behoeft om individuelere leertrajecten voor leerlingen mogelijk te maken. Beperkt maatwerk in de leertrajecten kan zowel op het vlak van tempo als inhouden.

6.2 Leerinhouden en leermaterialen

6.2.1 Verantwoorde keuze van leerinhouden

Korte termijn

Voor een aantal leerdomeinen zijn de eindtermen te uitgebreid en ligt de klemtoon te sterk op cognitieve aspecten. Het geheel van de eindtermen is daardoor overladen zodat scholen te weinig ruimte overhouden voor een eigen inbreng, voor zelfgekozen doelen. Op korte termijn zou men moeten nagaan welke domeinen prioritair uitgezuiverd moeten worden.

Overladen leerplannen zijn evenwel niet altijd het gevolg van een te uitgebreide set eindtermen. Bij de ontwikkeling van de leerplannen worden soms te veel leerdoelen toegevoegd. Leerplanmakers zouden zich opnieuw moeten bezinnen over de inhouden die ze opgenomen hebben in hun leerplannen. De leerplannen moeten ook voldoende ruimte laten voor verscheidenheid aan werk- en evaluatievormen. Het is wenselijk dat daarbij alternatieven aan bod kunnen komen die de competentie “zelfgestuurd leren” kunnen versterken.

Leerplannen zouden altijd ruimte moeten bieden voor de eigen professionaliteit of innovatiegerichtheid van de leraar en/of de vakwerkgroep. Dit is zeker ook noodzakelijk in het kader van het werken aan zelfgestuurd leren. Aangezien de professionaliteit en de innovatiegerichtheid van leraren sterk verschillen, zou een leerplan ook op dat gebied alternatieven of een groeilijn kunnen omvatten. Dit veronderstelt de nodige professionalisering van leerplancommissies.

Lange termijn

Het expliciteren van de horizontale samenhang tussen verschillende leergebieden in de leerplannen, kan vakwerkgroepen sterk ondersteunen bij het uitwerken van een onderlinge taakverdeling (zie 4.1.2). Ook in de handboeken moet geleidelijk aan ruimte komen voor activiteiten die bijdragen tot de vorming van zelfgestuurd leren.

6.2.2 Leermaterialen (inclusief evaluatiematerialen en rapportering)

Bij de ontwikkeling van nieuwe leer- en evaluatiematerialen kunnen ook actoren buiten de school een belangrijke bijdrage leveren. De overheid kan netwerken tussen scholen en het gezamenlijk ontwikkelen en uitwisselen van leer- en evaluatiematerialen financieel ondersteunen. Zij kan scholen financiële incentives geven om materiaal te ontwikkelen of bestaand materiaal te verfijnen. De overheid kan via deregulering of wijzigingen in de regelgeving meer mogelijkheden voorzien voor differentiatie in de opdrachten van leraren.

Ook de begeleidingsdiensten en nascholingsinitiatieven kunnen er via hun werking toe bijdragen dat bij de ontwikkeling van leermaterialen zo veel mogelijk gebruik wordt gemaakt van aanwezige expertise of van netwerken tussen scholen. De begeleidingsdiensten kunnen voorbeelden van studiewijzers, studiecontracten, reflectie-documenten, planningsdocumenten of zelfevaluatieformulieren inventariseren en verspreiden.

6.3 Infrastructuur

De innovatie van werk- en evaluatievormen heeft aanzienlijke implicaties voor schoolgebouwen en andere infrastructuur. Dat veronderstelt een volgehouden financiële inspanning vanwege de overheid. Scholen moeten voldoende financiële middelen hebben om hun gebouwen aan te passen en uit te rusten, en om te investeren in ICT-infrastructuur (pc's, hard- en software) en in de uitrusting van labo's, leercentra, mediatheken, enz. De bestaande uitrusting blijkt immers niet te voldoen bij de uitbouw van andere leeromgevingen. De overheid moet daarvoor voldoende middelen garanderen.

6.4 Professionalisering van scholen en leraren

Korte termijn

De lerarenopleiding heeft een belangrijke opdracht bij de professionalisering van leraren. Zij vervult een voorbeeldfunctie en zou zich dus moeten bedienen van een variatie aan werk- en evaluatievormen. Zeker moeten toekomstige leraren ook vaardigheden meekrijgen om eindtermen en leerplannen op creatieve wijze te kunnen hanteren.

Daarnaast is een aangepast nascholings- en begeleidingsaanbod noodzakelijk. De overheid moet aspecten van het veelomvattende thema "werken aan de competentie zelfgestuurd leren" alvast opnemen in haar prioritaire

nascholingsaanbod. We vinden het belangrijk dat verschillende nascholingsorganisaties relevante expertise over dit thema ontwikkelen en het in hun aanbod opnemen. Zij moeten in hun aanbod zeker de nodige soepelheid bewaren om in te spelen op de specifieke noden en verwachtingen van een school.

De pedagogische begeleidingsdiensten hebben een belangrijke opdracht om scholen te steunen terwijl zij een doelgericht beleid en een effectief uitvoeringsplan ontwikkelen rond werken aan zelfgestuurd leren. De pedagogische begeleiding moet daarover de nodige expertise opbouwen. Vervolgens kan de pedagogische begeleiding netwerken van scholen en leraren opzetten en ondersteunen. Zij kan ook goede praktijkvoorbeelden en goede leermaterialen verspreiden. Verder heeft zij ook een belangrijke impact op het sensibiliseren en het ondersteunen van directies bij hun pedagogisch en hun veranderingsbeleid. De huidige bezetting van de begeleidingsdiensten is echter niet in overeenstemming met de hun toebedeelde taken. De overheid zal daarom het ondersteuningskader voor scholen verder moeten uitbouwen.

De centra voor leerlingenbegeleiding ondersteunen scholen, leerlingen en hun ouders. Eén van de vier werkdomeinen van de centra voor leerlingenbegeleiding is “leren en studeren”. De hoofdverantwoordelijkheid voor het werken aan de competentie “zelfgestuurd leren” ligt bij de school. Dat vloeit voort uit de vakoverschrijdende eindtermen “leren leren”. Toch kan een centrum voor leerlingenbegeleiding scholen ondersteunen als zij naar oplossingen zoeken voor de gestelde vragen over het werkdomein “leren en studeren”. Voorbeelden daarvan zijn: meewerken in de cel leerlingbegeleiding, deelnemen aan een werkgroep in de school om een project uit te werken of een beleid uit te stippelen, de eerstelijnsaanpak van specifieke problemen/vragen op punt helpen stellen of samen met en voor de school oplossingen zoeken voor groeps- of individuele leerlingproblemen. Ook kunnen projecten vanuit een CLB-initiatief opgestart worden, met de bedoeling dat de school het na verloop van tijd in eigen handen kan nemen. Een centrum voor leerlingenbegeleiding kan ook specifieke projecten begeleiden.

In veel van deze activiteiten zal de inbreng van de centra voor leerlingenbegeleiding complementair zijn aan die van de pedagogische begeleiding. Samenwerking is dan aangewezen. Daarnaast zullen centra voor leerlingenbegeleiding waar nodig nog een tweedelijnszorg uitbouwen rond “zelfgestuurd leren” om tegemoet te komen aan vragen van individuele leerlingen.

De centra voor leerlingenbegeleiding stellen echter vast dat de huidige coëfficiënten voor ASO-leerlingen in functie van de berekening van de CLB-omkadering nu reeds ontoereikend zijn. Er is een duidelijke stijging van het aantal hulpvragen van ASO-leerlingen die kampen met psychische en sociale problemen. De eerstelijnsopvang van de school kan niet al die vragen opnemen. Een verhoging van de omkaderingscoëfficiënten voor ASO, weliswaar zonder te raken aan de coëfficiënten in de andere onderwijsvormen, is ongetwijfeld noodzakelijk opdat de centra voor leerlingenbegeleiding ook de ontwikkelingen inzake zelfgestuurd leren naar behoren zouden kunnen opvolgen.

In de directie-opleidingen moet voldoende ruimte zijn om te werken aan competenties die nodig zijn om de school tot een lerende organisatie te ontwikkelen, om een beleid uit te stippelen en planmatig uit te kunnen voeren, om veranderingen door te voeren.

Lange termijn

Op langere termijn heeft Vlaanderen behoefte aan expertise die nascholers, begeleiders, leerplanmakers en scholen kan ondersteunen zodat zij zelf in de mogelijkheid zijn om de nodige competentie over deze problematiek te ontwikkelen.

Verder moet de opdrachtomschrijving van de leraar grondig herzien worden zodat functiedifferentiatie mogelijk wordt. Prestaties van leraren worden dan niet meer uitgedrukt in lestijden per week, maar wel in aandelen van een voltijdse opdracht (op week- of maandbasis) die verschillende taken bevat: planning, ontwikkelingswerk, overleg, lesgeven, leerlingenbegeleiding, nascholing, enz.

6.5 Controle door de overheid

De focus van de controle door de inspectie mag voor scholen geen drempel worden om nieuwe initiatieven te nemen. In dit inspiratiehandboek (zie 5.2.1) verwezen we al naar het feit dat de aandacht voor de competentie “zelfgestuurd leren” scholen in een spanningsveld kan brengen. Scholen moeten hun weg vinden in de keuzes tussen het exhaustief behandelen van leerinhouden én nauwgezet werken aan leervaardigheden en attitudes. Doorgaans brengt de inspectie begrip op voor de moeilijkheden die scholen, die veranderingsbereid zijn en

nieuwe initiatieven nemen, ervaren in de beginfase van dergelijke projecten. Het is echter belangrijk dat de overheid haar aanmoedigingsbeleid voor het thema zelfgestuurd leren kenbaar maakt zodat de inspectie haar controletaak daarop kan afstemmen. Het huidige streven naar meer gelijkgerichtheid in het inspectiekorps is ook in deze context cruciaal.

DEEL II: EEN WAAIER PRAKTIJKVOORBEELDEN

Inleiding

De Vlaamse Onderwijsraad staat achter de idee dat de centrale rol van de school versterkt moet worden. Als een school die centrale rol wil kunnen waarmaken, moet ze over voldoende beleidsvoerend vermogen beschikken. De Vlor vindt dat scholen ondersteund moeten worden om hun beleidsvoerend vermogen te versterken. Daarvoor bestaan tal van instrumenten. Het verspreiden van praktijkvoorbeelden is er één van.

De Vlor ziet praktijkvoorbeelden vooral als inspiratiebronnen en als een eerste opstapje dat scholen kan helpen in hun zoektocht naar een eigen, werkbaar aanpak. Elke school of individuele leerkracht kan een praktijkvoorbeeld dat haar/hem aanspreekt, vertalen naar de eigen context en het eigen profiel.

Wij hebben er bewust voor gekozen om zeer uiteenlopende praktijkvoorbeelden te beschrijven. We willen de lezer immers meevoeren in de bestaande en mogelijke diversiteit in manieren om adequaat te werken aan de competentie “zelfgestuurd leren”. We zijn er overigens ook van overtuigd dat één enkel initiatief niet volstaat om de brede competentie “zelfgestuurd leren” vorm te geven. Verschillende initiatieven zijn noodzakelijk opdat alle facetten van de competentie aan bod zouden komen.

Elk praktijkvoorbeeld start met een korte kennismaking waarin we de school en het project “*even voorstellen*”. Nadien volgen de “*bewegredenen*” van de school of leerkracht(en) om het project op te starten. In de beschrijving van “*het project in de praktijk*” hebben we ernaar gestreefd om ook voorbeelden op te nemen van documenten die voor het project gebruikt worden. We ronden elk praktijkvoorbeeld af met een zelfevaluatie in twee delen. Daarin geven de betrokkenen eerst “*enkele reflecties*” over de meerwaarde en eventuele nadelen van hun project. Vervolgens sommen ze “*succesfactoren en knelpunten*” op die ze tijdens de uitvoering ervaren.

Onder de gekozen praktijkvoorbeelden zijn kleinschalige en schoolbrede projecten. Sommige voorbeelden zijn zeer ingrijpend voor de manier van werken op een school, andere laten zich dan weer gemakkelijk inpassen in een bestaande organisatie. De voorbeelden zijn uit het leven gegrepen en hebben enkel de bedoeling te inspireren en scholen of individuele leraren aan te zetten om vergelijkbare initiatieven te nemen. Ze zijn dus niet zalgigmakend of uniek en het is best mogelijk dat er in andere scholen initiatieven lopen die gelijkwaardig zijn. We hebben de praktijkvoorbeelden alfabetisch gerangschikt op hun titel, zodat ook hun volgorde in dit boek geen enkel waardeoordeel kan inhouden.

Op deze algemene regel maken we één uitzondering. De voorbeelden *Didasco: een middenschool voor leerlingen die zelfstandig willen leren studeren* en *Het project “cognosco”: begeleid zelfstandig leren in de middenschool Geel* staan bij elkaar. Ze beschrijven de werking van twee scholen, één in Malle en één in Geel, die allebei een middenschool hebben uitgebouwd voor leerlingen die zelfstandig willen leren studeren. We brengen eerst het voorbeeld van Malle; vervolgens dat van Geel waar men zich bij de uitwerking heeft laten inspireren door de manier van werken in Malle. In het praktijkvoorbeeld van Geel concentreren we ons op de “persoonlijke” invulling die de middenschool, vanuit haar eigen bewegredenen en context, heeft gegeven aan de kernprincipes van Didasco. Hoewel beide voorbeelden dus op dezelfde leest geschoeid zijn, verschillen ze toch in hun uitwerking en ervaringen. Daarmee illustreren we het basisprincipe dat praktijkvoorbeelden wel transfereerbaar zijn naar een andere schoolcontext, maar door de inbedding in een andere school toch een ander uitzicht krijgen.

In onderstaand overzicht, introduceren we de praktijkvoorbeelden heel even op basis van drie criteria:

- Op welke didactische aspecten is de impact het meest ingrijpend: leerdoelen, leermaterialen, leerinhouden, werkvormen, onderwijsorganisatie, evaluatie- en rapporteringsvormen?
- Is het praktijkvoorbeeld schoolbreed of een initiatief van één of enkele leraren?
- De ligging van de school: vermelding van provincie en gemeente.

Het overzicht gunt de lezer een eerste blik op de verscheidenheid van de praktijkvoorbeelden. Maar of een voorbeeld het resultaat is van een individueel initiatief, dan wel van een schoolbrede aanpak, zegt niets over de mogelijkheden om het schoolbreed te gebruiken dan wel om het als individuele leraar uit te proberen in de eigen vakken. We hopen in de eerste plaats dat ze inspireren en stimuleren om te werken aan zelfgestuurd leren.

	Element van het didactisch model	Schoolbreed of individueel initiatief	Locatie
Actief leren in het vak biologie Opdrachtgestuurd leren met een digitaal leerplatform	Leermaterialen en werkvormen	Individueel initiatief	Provincie Limburg, Voeren
Blackboard in de klas Zelfgestuurd leren met een digitaal leerplatform	Leermaterialen	Individueel initiatief	Provincie Vlaams-Brabant, Tienen
Het cultuurmapje een middel om zelfstandige cultuurbeleving te bevorderen	Leermaterialen en werkvormen	Individueel initiatief	Provincie Limburg, Diepenbeek
Didasco: een middenschool voor leerlingen die zelfstandig willen leren studeren	Organisatie van de leerinhouden en werkvormen	Schoolbreed	Provincie Antwerpen, Malle
Het project “Cognosco” Begeleid zelfstandig leren in de middenschool Geel	Organisatie van de leerinhouden en werkvormen	Schoolbreed	Provincie Antwerpen, Geel
Een flexibel toetsen- en takenbeleid	Onderwijsorganisatie en evaluatie	Schoolbreed	Provincie Antwerpen, Kontich
Leren uit fouten	Evaluatievormen	Schoolbreed	Provincie Vlaams-Brabant, Dilbeek
Independent learning Zelfgestuurde intermezzo’s voor Engels en geschiedenis	Leermaterialen en werkvormen	Individueel initiatief	Provincie West-Vlaanderen, Brugge
Instructiefiches voor leerlingen Een instrument om deelvaardigheden van “leren leren” te herkennen en te oefenen	Leermaterialen	Schoolbreed	Alle scholen van het stedelijk net
Rolwisselend leren	Onderwijsorganisatie, werkvormen	Schoolbreed	Provincie Antwerpen, Kontich
De Roncalli-methode Doorbreken van het jaarklassensysteem in functie van het leertempo	Onderwijsorganisatie, leermaterialen en werkvormen	Schoolbreed	Nederland, Bergen-op-Zoom
Studiewijzers en -planners als gids Begeleid zelfstandig leren in het vak Nederlands	Leermaterialen en werkvormen	Individueel initiatief	Provincie Antwerpen, Antwerpen
Vakoverschrijdende projecten “Leren leren” en sociale vaardigheden als keuzevak.	Leerinhouden en werkvormen	Schoolbreed	Provincie West-Vlaanderen, Blankenberge
Zelfstandig leren en werken doorheen verschillende vakken	Leermaterialen en werkvormen	Individueel initiatief	Provincie Limburg, Hechtel
De zelfstudieweek Een schoolbreed, jaarlijks experiment	Leermaterialen en werkvormen	Schoolbreed	Provincie Antwerpen, Mechelen

ACTIEF LEREN IN HET VAK BIOLOGIE

Opdrachtgestuurd leren met een digitaal leerplatform

1 Even voorstellen

School: Provinciale Secundaire School Voeren
Adres: Berneauweg 163 E, 3798 VOEREN
Telefoon: 043-81 91 00
E-mail: pssvoeren@limburg.be
Website: <http://www.pssvoeren.be>, klik op “lesopdrachten”, vervolgens op “biologie 4 EMT/MTW”
Project: In dit éénmansproject gebruikt de leerkracht een digitaal leerplatform voor de lessen biologie. Daarop staat een blokboek met de hele jaarplanning van het vak, de studiewijzers, trajecten, doelstellingen, evaluatiecriteria, enz. De leerlingen voeren open en gesloten opdrachten uit waarvoor ze zelf informatie verzamelen en verwerken. Via het platform kunnen leerkracht en medeleerlingen ieders werk inkijken en becommentariëren. Regelmatig heeft een “reflectieles” plaats over de leerstrategieën en over de inhoud van de leerstof.
Doelgroep: 2^{de} jaar van de 2^{de} graad en 1^{ste} en 2^{de} jaar van de 3^{de} graad ASO
Vak: Biologie
Lestijden: Bijna alle lessen biologie

2 Beweegredenen

Ik werk in de lessen biologie met een digitaal leerplatform als middel om leerlingen actief aan het werk te zetten. Ik ben er namelijk van overtuigd dat leerlingen méér en effectiever leren als ze autonoom en actief kennis opbouwen. Tijdens mijn begeleidingsopdracht bij de geïntegreerde proef heb ik ervaren dat opdrachtgestuurd werken de leerlingen motiveert. Als pedagogisch begeleider heb ik ook ervaring opgedaan met het gebruik van ICT als leeromgeving. Dat alles heeft meegespeeld bij het uitwerken van het digitaal leerplatform.

3 Het project in de praktijk

De leerlingen van het tweede jaar van de tweede graad ASO kunnen voor het vak biologie zelfstandig aan de slag met een digitaal leerplatform. Een digitaal leerplatform is een soort website die het mogelijk maakt dat leraren per cursus studiemateriaal en opdrachten kunnen aanbieden en dat leerlingen on-line met elkaar en met hun leraren kunnen communiceren. Ook het inleveren van uitgewerkte taken en maken van zelftoetsen kan on-line gebeuren. Er is plaats voor persoonlijke informatie, cursusinformatie, cursusinhoud, communicatie, discussie, samenwerken aan opdrachten, enz. ICT speelt dus een essentiële rol als communicatiemiddel.

In het blokboek vinden de leerlingen de hele jaarplanning van het vak (1 uur/week), samen met de diverse studietrajecten en studiewijzers in digitale vorm. Het blokboek geeft een overzicht van de leerstof met informatie over de doelstellingen, inhoud, werkwijze, manier van evalueren en verwijzingen naar bijkomende informatiebronnen. In de virtuele leeromgeving “Smartschool”¹ is een blok een studie-eenheid die voor de leerlingen een duidelijk afgerond geheel vormt. In dit geval is dat de leerstof van een schooljaar voor het vak biologie.

Les met het blokboek

Tijdens de les beperk ik de instructie tot een minimum. Het studietraject is hoofdzakelijk samengesteld uit opdrachten. De opdrachten bestaan uit een combinatie van eerder gesloten vragen (bijv. Welke kenmerken hebben alle zwammen gemeenschappelijk?) en opdrachten met keuzemogelijkheden (bijv. Maak een beschrijving van een natuurgebied dat je uit eigen waarneming kent). Dat betekent dat de leerlingen individueel of in groep de antwoorden zoeken op de vragen en opgaven; op het internet, in hun handboek of in andere handboeken als die er zijn. Ze vatten de gevonden informatie samen in eigen woorden zodat simpelweg kopiëren en plakken uit den boze zijn. Ze plaatsen hun antwoorden op het forum van Smartschool waardoor de informatie altijd beschikbaar blijft en ze op elkaars antwoorden kunnen reageren. Ik kan zelf ook hints geven om ervoor te zorgen dat de antwoorden zo correct en volledig mogelijk zijn. Zo hebben de leerlingen de mogelijkheid hun oorspronkelijke antwoorden te corrigeren. De uiteindelijke antwoorden worden gebundeld en gekopieerd voor iedereen.

¹ www.smartschool.be

De leerlingen werken hoofdzakelijk in het computerlokaal. Normaal gezien volstaan de lesuren om de opgaven af te werken. Ze hebben de mogelijkheid om ook tijdens de pauzes of na school te werken, indien nodig. Daarnaast maak ik met de leerlingen een natuurwandeling in de omgeving van de school en stimuleer ze om conclusies af te leiden uit hun observaties en te leren vertrouwen op hun eigen waarnemingen. Uiteraard leggen we ook studiebezoeken af, bijvoorbeeld aan een zoölogisch museum, een plantentuin of het Zwin.

Het gebruik van een leerplan staat niet toe dat de leerlingen zelf de doelstellingen bepalen. Toch probeer ik hun betrokkenheid bij het leerproces te verhogen door af en toe keuzemogelijkheden aan te bieden bij de opdrachten. Zij kunnen bijvoorbeeld per groepje een vraag kiezen. Tijdens de studiebezoeken, onder andere aan het zoölogisch museum, bepalen de leerlingen zelf de volgorde en het tempo. Zij hebben ook ruimte om individueel hun leerprocessen bij te sturen. Dat kan via de individuele feedback van hun klasgenoten en van mijzelf als leraar. Ook de evaluatiecriteria, uitgewerkt in rubrieken die op de website staan, geven leerlingen kansen om hun leerprocessen bij te sturen.

Na de fase van zelfstandig werken door de leerlingen volgt een klassikaal reflectiemoment. In dit klassikaal reflectiemoment bespreken we of de antwoorden werkelijk ingaan op de vragen en gaan we na hoe de leerlingen de informatie gevonden en verwerkt hebben. Zijn de gebruikte strategieën doeltreffend of niet? Hoe kunnen ze het beter aanpakken? Hebben ze efficiënt genoteerd of kan dat beter? Welke stappen moeten ze doorlopen als ze de gevonden informatie niet begrijpen? Het klassikaal reflectiemoment brengt dus vooral het metacognitieve op de voorgrond.

Evaluatie

De tussentijdse evaluatie is gebaseerd op alle taken die de leerlingen maken. De beoordelingscriteria, rubrieken of puntenschalen, deel ik hen op voorhand mee zodat ze zichzelf vooraf goed kunnen inschatten. Leerlingen hebben de mogelijkheid om aan de hand van de criteria te reflecteren over hun leerproces en hun producten.

Hierna volgt een voorbeeld van de evaluatiecriteria die ik gebruik voor een opdracht.



Voorbeeld 1: Evaluatiecriteria voor de opdracht “Beschrijving van een natuurgebied”

Voor de beoordeling werk ik met het onderstaande schema of 'rubric'. Je kunt eruit afleiden met welke aspecten ik rekening houd. Ik beoordeel elk aspect op een schaal van 5, maar reken de score nadien om naar de vermelde subtotaal. Het eindtotaal bedraagt 60 punten.

Onderwerpkeuze (10 punten)

- 1 Je beschrijving bestaat uit een klakkeloos uit een andere bron overgenomen tekst. Je beschrijving heeft geen betrekking op een echt natuurgebied.
- 2 De informatie is overgenomen uit een andere bron maar je hebt er toch eigen accenten aan toegevoegd.
- 3 De tekst vertrekt van eigen ervaringen, aangevuld met informatie uit andere bronnen.
- 4 De eigen ervaringen vormen de hoofdmoot van het verhaal; de informatie uit andere bronnen heb je er op een goede manier in verwerkt.
- 5 De eigen waarnemingen leveren een bijzonder goed verhaal op en de aanvullende informatie heb je daar eveneens uitstekend verwerkt.

Inhoud (20 punten)

- 1 In je beschrijving vind je zelfs geen informatie over de echt belangrijke zaken in dit natuurgebied. Ze bevat pertinente onjuistheden.
- 2 Je beschrijving is oppervlakkig. De tekst is uitgesponnen en ‘wollig’: wel veel tekst, maar klaarblijkelijk dienen de woorden alleen maar om het vereiste aantal woorden te bereiken — niet om echt informatie te geven aan de lezer.
- 3 De lezer vormt zich aan de hand van je beschrijving een redelijk goed beeld van het gebied: de hoofdzaken staan erin vermeld, maar je hebt ze niet altijd voldoende uitgewerkt.
- 4 De lezer vormt zich aan de hand van de beschrijving een duidelijk beeld van het gebied: niet alleen de hoofdzaken maar ook tal van andere interessante onderwerpen zijn goed uitgewerkt.
- 5 Je geeft blijk van een grondige kennis van het gebied en je slaagt erin de lezer daarvan te overtuigen door interessante bijkomende informatie te geven. De lezer kan zich een levendig beeld van het gebied vormen. Hij blijft niet met vragen zitten over bepaalde onderwerpen die in de beschrijving aan bod zijn gekomen.

Structuur (20 punten)

- 1 Je verhaal is ‘gehakt stro’: losse items die op geen enkele manier met elkaar in verband lijken te staan.

2	Je beschrijving vertoont op meerdere plaatsen een duidelijke breuk: er is een plotse overgang naar een ander onderwerp. Op enkele plaatsen dwaal je af naar onderwerpen die weinig of niets met het behandelde onderwerp te maken hebben.
3	De structuur van je verhaal is meestal duidelijk en het is over het algemeen goed ingedeeld. Hier en daar zijn er toch nog enkele tekorten.
4	Er zit een duidelijke “lijn” in je verhaal, zodat het een geheel vormt. De overgangen zijn logisch.
5	De structuur van je verhaal is zo logisch dat de lezer op geen enkele ogenblik wordt afgeleid maar zich perfect door het verhaal geleid voelt. De overgangen tussen de diverse delen zijn naadloos en vanzelfsprekend.
Schrijfstijl (10 punten)	
1	Je tekst is in een soort telegramstijl opgebouwd in plaats van uit gewone zinnen. Hij bevat bovendien tal van spel- en typfouten.
2	Je tekst bevat meerdere ‘kromme’ zinnen en er komen tal van spel- en typfouten in voor.
3	Je tekst is opgebouwd uit correcte Nederlandse zinnen maar is weinig ‘wervend’. Hier en daar zitten er nog foute zinswendingen en/of spel- en typfouten in.
4	Je tekst is heel onderhoudend geschreven, zodat het een plezier is om hem te lezen. Er staan geen taal- of typfouten in.
5	Topklasse! Je tekst geeft blijk van zeer veel schrijftalent en is in perfect Nederlands geschreven.

De eindevaluatie legt de klemtoon niet op feitenkennis maar op inzicht, namelijk op het kunnen verklaren van waarnemingen en het leggen van verbanden. Dat is ook logisch. De klemtoon bij deze manier van werken ligt op de processen en de vaardigheden. Dat sluit niet uit dat ook feitenkennis aan de orde is.

Deze werkwijze biedt heel wat kansen om de competentie “zelfgestuurd leren” bij te schaven. De leerlingen leren informatie verwerven en verwerken, en ze moeten expliciet hun planningsvaardigheden aanspreken. Hun opvattingen over leren komen expliciet aan bod zodat we ook werken aan reflectievaardigheden. In de toekomst hoop ik mijn collega’s in de school te kunnen overtuigen ook op deze manier te werken. Momenteel blijft alles beperkt tot mijn eigen lessen biologie en informatica.

4 Enkele reflecties

De meerwaarde van het blokboek biologie manifesteert zich op verschillende vlakken:

- de leerlingen zijn zelfwerkzaam;
- de motivatie van leerlingen verhoogt door de grotere betrokkenheid;
- de leerstof beklift beter;
- de leerlingen zijn beter voorbereid op hogere studies;
- de leerlingen leren met een digitaal leerplatform werken.

Mogelijke nadelen zijn:

- het leerplan zorgt voor tijdsdruk;
- het informaticalokaal moet uiteraard vrij zijn;
- de taakbelasting is in het begin heel zwaar. Daarom heb ik onder meer de criteria en de schalen voor de evaluatie (rubrieken) op de website gezet. Collega’s kunnen met mijn manier van werken kennismaken en feedback geven. Hopelijk groeit dit uit tot een netwerk van leerkrachten biologie die dit alles samen willen uitwerken.

5 Succesfactoren en knelpunten

Knelpunten:

- het leerkrachtenteam is niet eensgezind over zelfstandig leren;
- in je eentje een evaluatiesysteem met puntenschalen uitwerken is erg tijdrovend;
- de evaluatie focust tot nu toe vooral op productevaluatie;
- er moet nagedacht worden over de infrastructuur (ICT en bibliotheek) en hoe ze te gebruiken;
- niet alle leden van de inspectie steunen dit soort vernieuwingsprojecten.

Inspiratiebronnen

Inspiratie voor de constructivistische aanpak heb ik gevonden in *ACOT (Apple Classes Of Tomorrow)* en in het naslagwerk *Didactiek in beweging* (Steven Janssens, Lieven Verschaffel, Erik De Corte, e.a., Wolters Plantyn, 2000). Het handboek dat wij gebruiken, is *BioSkoop 4* (Pelckmans, Kapellen).

BLACKBOARD IN DE KLAS

Zelfgestuurd leren met een digitaal leerplatform

1 Even voorstellen

School: Onze-Lieve-Vrouwe-instituut
Adres: Ooievaarstraat 33, 3300 TIENEN
Tel: 016-82 32 40
E-mail: olvitienen@mailandnews.com
Website: <http://www.viatienen.be>
Project: Een leerkracht Engels gebruikt het digitaal leerplatform *Blackboard* om de verwerking van leerstof en het oefenen van vaardigheden meer in handen van de leerlingen te leggen en om de (schriftelijke) communicatie tussen leerlingen onderling en met de leerkracht te stimuleren. Met Blackboard kunnen de leerlingen herhalingsoefeningen maken, zichzelf toetsen, deelnemen aan discussiefora, elkaars homepage en taken taalkundig becommentariëren, externe links bezoeken of suggereren, hun punten bekijken, op de hoogte blijven van taken en de deadlines enz. De leerkracht krijgt beter zicht op hun inspanningen en leerstijl en kan eventueel bijsturen.
Doelgroep: 3^{de} graad ASO
Vakken: Engels
Lestijden: Gemiddeld een half lesuur per week, vooral naschools

2 Beweegredenen

Ik benader leerlingen van de derde graad als volwassenen met eigen doelen die heel veel kennis en vaardigheden opsteken in niet-schoolse situaties. Ik ben op zoek gegaan naar een manier van lesgeven die dit respecteert omdat ik het belangrijk vind dat leerlingen verantwoordelijkheid kunnen opnemen voor hun leerdoelen en leerprocessen. Het is ook essentieel dat leerlingen leren voor hun *léven*, en niet voor proefwerken. Daarom krijgen ze heel wat vrijheid in de doelen die ze voor zichzelf bepalen, en in de wijze waarop ze die nastreven. Ze hebben de kans om, vanuit hun leerstijl en leerbehoeften te leren. Deze aanpak dient twee grote doelen:

- wat leerlingen leren, langer doen bekijken;
- leerlingen laten werken aan hun leervaardigheden en leerhouding.

Om dit te realiseren, gebruik ik twee krachtige instrumenten: een elektronische leeromgeving en een portfolio. De voorloper van deze aanpak zijn een aantal e-mailprojecten waarin de leerlingen minimale doelen moesten halen. Daarbinnen kregen ze alle vrijheid om te beslissen over hun eigen activiteiten en om te oordelen over de leeropbrengst na hun deelname. Sinds 1998 maak ik gebruik van Blackboard, een digitaal leerplatform, dat ik aanvul met een portfolio.

3 Het project in de praktijk

Twee klassen uit het tweede leerjaar van de derde graad ASO werken met het digitaal leerplatform Blackboard en het portfolio: de klas met leerlingen uit studierichtingen met de component Moderne talen en de klas uit de studierichting Menswetenschappen. Ze hebben drie uur Engels per week.

Het portfolio

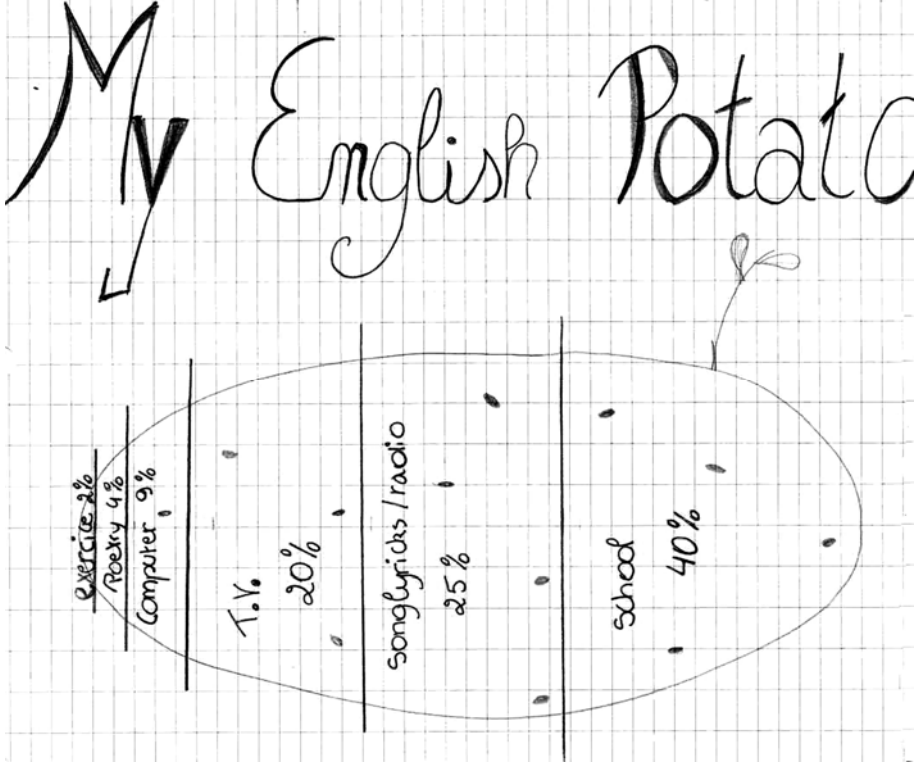
Bij het begin van het schooljaar laat ik de leerlingen aan de hand van een vragenreeks nadenken over reeds verworven vaardigheden en het bereikte kennisniveau, over leemtes en vroegere mislukkingen, over successen en de redenen daarvoor. Ze moeten ook nadenken over waar hun kennis van de Engelse taal vooral vandaan komt.

- Wat ken ik? Waar zijn lacunes?
- Waar komt die kennis vandaan? (school, tv, film, tijdschriften, songs, reizen)
- Waar ben ik goed in? Waarin ben ik niet erg goed?
- Waarom heb ik succes? Waarom faal ik?
- Waar sta ik nu? Wat wil ik bereiken?

De leerlingen bespreken de antwoorden op de vragen per twee en vergelijken ze. Dit helpt hen om inzicht te verwerven in hun persoonlijke leerstijl. Die korte bevraging vormt de basis voor een persoonlijk studieplan. Dit studieplan is een engagement dat de leerling aangaat bij het begin van het schooljaar en het is een belangrijk onderdeel van het portfolio, waarnaar meermaals per jaar wordt teruggegrepen. In de loop van het schooljaar blijft de leerling zijn studiesuccessen of -mislukkingen documenteren en evalueren. Het persoonlijk studieplan helpt de leerling dus om zijn studiegedrag te bepalen en te verbeteren.



Voorbeeld 2: een studieplan uit het portfolio Engels van een leerling uit 6 MEWE, Tienen

Sept. 4	3.1.1 Where does my English come from? - drawing: "My English Potato".  Conclusions: - Compared to Tomoko I learnt a lot more English at school. 3.1.2 What am I good at? How can I explain this? - I think that my pronunciation is better than the average of the class and my vocabulary may be bigger, too. - Dictation is easy for me. - I think it's because I read a lot of English, because I believe I have a good language feeling. 3.1.3 What is weak? How can I explain this? What can I do about it? - Some parts of grammar are difficult. I don't remember the use of the tenses. - I could spend more time on tenses and things than on other parts of English.
Nov. 26	3.1.4 What did I learn? - I learnt a lot from the typical mistakes Flemish students make. - My English speaking is more fluent now. 3.1.5 What about my lesson plan? - I didn't pay attention to it. - Still, I talked a lot more English with Tomoko every day.

April 30	3.1.6 What did I learn? - Literature! I learned a lot more about English novels, about drama... Very interesting! - I made progress in all parts of English: I read, write and speak more English at school and outside school. 3.1.7 Needs? - I'd like to avoid typical mistakes in English. I realise you still hear Dutch grammar in my speaking.
----------	---



Voorbeeld 3: een studieplan uit een portfolio Engels van 6 MEWE, Tienen

Sept. 4	4.1.1 Where does my English come from? Compared to Katrien, I learn more from personal writing. 4.1.2 What am I good at? How can I explain this? - Writing. - I like to write poems in English. When I want to write a poem, I just do it. 4.1.3 What is weak? How can I explain this? What can I do about it? - I'm not good at writing dictations. - I should study my vocabulary regularly...
Nov. 26	4.1.4 What did I learn? - I think I write a little bit better. - I don't like to speak in class, but when I'm at home I like to speak some English with my brother for fun. - I read some nice stories. - I learnt some more grammar, but I think it is difficult for me. 4.1.5 What about my lesson plan? - Not bad: I have done all exercises on Blackboard. - I think I write better now.
April 30	4.1.6 What did I learn? - I liked to work on the computer because you can read other opinions. I think discussing with your friends is a good exercise to write some better English. You don't want to be a fool, so you try to write the right words. 4.1.7 Needs? - More exercises to improve writing.

Heel wat leerlingen stellen vast dat ze veel kennis van het Engels buiten de school verwerven. Dat wordt verder aangemoedigd. We houden leerlingen voor dat ze leren voor en van het leven. In het portfolio bewaren de leerlingen niet alleen lesmateriaal en notities. Ze inventariseren ook de woordenschat die ze opsteken buiten de school en verzamelen andere zaken die ze buiten de school hebben leren kennen zoals songs, tijdschriftartikels, boekbesprekingen, enz.

Het portfolio is daardoor de materiële weergave van het persoonlijk studieplan, en de persoonlijke leerprocessen en leerwegen.

Blackboard

Daarnaast maak ik dankbaar gebruik van Blackboard¹: een digitaal leerplatform dat leeractiviteiten en de ermee verbonden communicatie bundelt.

Tijdens de eerste maand van het schooljaar leren de leerlingen omgaan met het elektronisch leerplatform. Dat gebeurt in de klas onder begeleiding van de leraar. Vier lesuren volstaan om de leerlingen vertrouwd te maken met de Blackboard-navigatie (Wat zit er achter de verschillende knoppen? Hoe geraak ik snel terug naar een vorig of ouder item?) en om de communicatiekanalen doeltreffend te leren gebruiken (Hoe maak ik mijn homepage? Hoe kan ik bestanden en afbeeldingen uploaden? Hoe bereik ik mijn groepsgenoten via e-mail? Hoe neem ik deel aan een discussieforum?). Daarna gaan ze er zelfstandig mee aan de slag.

Ik gebruik Blackboard vooral voor verwerkingsprocessen buiten de klas, meer bepaald voor geschreven communicatie en tekstproductie. Blackboard is handig voor de communicatie tussen leraar en individuele leerling, herhaling, zelftoetsing, vrije exploratie, of het functioneel gebruiken van de doeltaal in reële situaties of in echte discussiefora. Blackboard biedt verschillende mogelijkheden tot communicatie tussen leerlingen onderling en met de leraar via de homepage met eigen links, e-mail, discussieforum, drop box en babbelbox. Een onbeperkt aantal links binnen het platform kunnen leerlingen leiden naar interactieve websites waar ze taalvaardigheid kunnen oefenen.

Tijdens de lessen zelf geef ik, net als vroeger, hoofdzakelijk communicatief les met “traditionele” hulpmiddelen zoals een handboek, werkboek en teksten. Toch maak ik ook daar gebruik van Blackboard voor remediëring bij schrijfvaardigheid: zwakke punten die aan het licht zijn gekomen, worden weggewerkt via een Blackboard-oefensessie met feedback. Ook voor brainstorming, discussieforum en enquêtes wordt het leerplatform in de klas gebruikt. Blackboard biedt ook een beveiligd aanbod cursusdocumenten.

Sommige activiteiten via Blackboard bied ik volledig vrijblijvend aan. Zo mogen de leerlingen voor zichzelf uitmaken wat ze doen met de externe links naar interessante websites voor het aanleren van Engels. Sommigen zullen ze allemaal exploreren, anderen bezoeken ze zelden. Met de “oefeningengenerator” maak ik op het einde van elke leerstofeenheid toetsen aan waarmee de leerling zichzelf kan testen en ontdekt in welke mate hij de aangeboden leerstof beheerst. 90% van deze toetsen zijn bedoeld als “self test”: de foutenanalyse gebeurt automatisch en de leerling kan de toets blijven herhalen tot hij zelf tevreden is met het resultaat. Dankzij de voorziene feedback biedt dit oefenen duidelijk meetbare leeropbrengst, wat motiverend werkt. Leerlingen worden ook uitgenodigd om elkaars producten te voorzien van commentaar over het correcte gebruik van het Engels. Dit is voor de leerlingen zeer stimulerend. Zij krijgen regelmatig de gelegenheid om van gedachten te wisselen over actuele thema's in discussiefora (schrijfvaardigheid) en om te reageren op live nieuwsberichten van CNN of BBC on line (luistervaardigheid).

Sommige activiteiten via Blackboard zijn verplicht. Zo kondig ik taken en de deadlines aan op het leerplatform. De leerlingen weten dus wat van hen verwacht wordt. Voor leesvaardigheid bijv. wanneer ze hun roman gelezen moeten hebben en hoe ze de neerslag van hun lectuur moeten publiceren. Via Blackboard bied ik ook overhoringen aan. Dan kan de leerling de toets slechts één keer maken en soms zelfs binnen een bepaalde tijd. De scores van Blackboard-toetsen worden bewaard in een puntenboek dat dus ook summatief kan gebruikt worden. Eén van de opdrachten is een eigen homepage ontwikkelen. Leerlingen kunnen elkaars producten via Blackboard bekijken en bewonderen. Dat geeft hun een extra stimulans om zich in te zetten. Leerlingen kunnen ook bij andere leerlingen nakijken welke boeken interessant zijn, welke passen bij hun leesniveau en waar ze te vinden zijn.

Bij dit alles genieten de leerlingen veel vrijheid. Zij volbrengen hun taken waar en wanneer ze zelf willen. Sommigen blijven al eens wat langer op school of komen vroeger om op de pc's in de mediatheek of in de talenklas hun werk te doen.

De Blackboard-statistieken geven mij een nauwkeurig beeld van de inspanningen die leerlingen op eigen houtje leveren om de taal te leren beheersen, van de bestede tijd, van het soort vrije oefeningen die leerlingen zoeken, van activiteitspercentages in fora, de intensiteit van bijdragen voor een groepswork enz. De leraar speelt hierbij de rol van de monitor of coach: hij volgt het individuele leerproces van elke leerling op, hij komt tussen in de fora, hij stimuleert. De leraar krijgt vlot inzicht in de inzet van leerlingen, in hun leerstijl en kan daar ook gemakkelijk op inspelen. Met Blackboard kunnen leerlingen zich niet langer verstoppen. Ik kan snel ingrijpen indien leerlingen niet actief zijn, of stilvallen.

¹ www.blackboard.com

Omdat de leerling veel verantwoordelijkheid krijgt voor zijn eigen leerproces, is ook de evaluatie grondig veranderd. Bezig zijn met de doeltaal wordt beloond, in de klas en daarbuiten. Een deel van de score wordt bepaald door de activiteiten die de leerling vrijwillig ontwikkelt via Blackboard, door het actieve leren buiten de school waarvan de leerling een neerslag geeft in zijn portfolio. De eindscore is een afweging van meerdere elementen, de procesmatige vormen daar een onderdeel van.

In de toekomst zal het zelfgestuurd leren met een digitaal leerplatform in andere vakken zijn intrede doen. De school is ervan overtuigd dat e-learning een belangrijk element is om zelfgestuurd leren te bevorderen. De leerling neemt immers zijn leerproces in eigen handen. De directeur vindt evenwel dat het geen zin heeft om leraren te dwingen een bepaalde innovatie over te nemen. Het is belangrijk dat men leraren de kans geeft hierover na te denken, zich te documenteren en te informeren en op eigen ritme bepaalde vernieuwingen door te voeren.

4 Enkele reflecties

Het digitaal leerplatform verhoogt de betrokkenheid van leerlingen bij het leerproces. Dit is vast en zeker een gevolg van de eigen inbreng die leerlingen hebben (eigen homepage, eigen hyperlinks, eigen standpunten in discussiefora, enz.) en de verantwoordelijkheden die ze krijgen. Ik denk dat het ook te danken is aan de digitale leeromgeving. Zelfs leerlingen die minder gemotiveerd zijn voor de school, zetten zich sterk in voor Engels. Leerlingen produceren veel vaker zelfstandig taal buiten de klas dan vroeger. Ze volgen hun eigen vorderingen op en de kwaliteit van hun taalproductie gaat vrijwel bij alle leerlingen zeer sterk vooruit.

Het leerplatform is een geschikt hulpmiddel om leerstrategieën te verbeteren. We hebben het dan over planning, uitvoering en beoordeling van de taken en over het tot stand brengen en onderhouden van communicatie. Het leerplatform heeft ook nog andere voordelen:

- de cursusinformatie is altijd up-to-date; leerdoelen, leermiddelen, opdrachten, deadlines, evaluatiecriteria, toetsresultaten, enz. zijn steeds binnen klikbereik;
- de leerlingen kunnen eigen vorderingen opvolgen en bewijzen;
- de leerlingen kunnen elkaars werk bekijken;
- de leraar-coach is virtueel steeds nabij en heeft een goede kijk op de leerstijlen van leerlingen.

Voor de leerlingen is Blackboard een welkome verademing. Het is een onderwijsmethode die hen verzoent met de school en die hen het gevoel geeft dat ze toekomstgericht onderwijs krijgen. De instapdrempel is laag en ook de enkelingen “die niks van computers moeten weten” bouwen geen weerstanden op. Leerlingen worden continu geïnformeerd over hun punten en zullen hun score op eigen initiatief trachten te verbeteren door toetsen opnieuw en beter te maken. Ook hierdoor nemen zij hun leren werkelijk zelf in handen.

5 Succesfactoren en knelpunten

Het succes van Blackboard wordt mee verklaard door het gebruiksgemak voor de leraar. Die hoeft geen HTML te kennen om een cursus aan te maken. Zijn vroeger voorbereidingswerk gaat niet verloren, want je kan in Blackboard bestaande documenten in alle formaten (doc, jpg, gif, wav, mp3, mpeg, pdf, enz.) uploaden. De toetsengenerator is van onschatbare waarde omdat die de leraar stapels afstompnd correctiewerk uit handen neemt.

Leerlingen die thuis geen internetverbinding hebben, ervaren dit als een knelpunt. Zij zijn aangewezen op cybervrienden in de buurt of op het netwerk van de school om de verplichte taken te volbrengen. Daar slagen zij wel in, maar het ligt voor de hand dat zij minder dan hun klasgenoten tot vrij exploreren en oefenen komen. Vorig schooljaar moesten we reacties van een paar ouders ondervangen die protesteerden omdat zij thuis geen internet hadden, wat onontbeerlijk leek voor de cursus Engels. Een info-bijeenkomst voor de betrokken ouders en leerlingen in de school volstond om de onrust ongedaan te maken.

Ten slotte wil ik er graag op wijzen dat de toegang tot Blackboard niet vanzelfsprekend is. De licentie vraagt een investering van de school en voor de leraar is een opleiding noodzakelijk.

Ik vraag me ook af of het zinvol is dat alle vakken in een bepaald jaar Blackboard als medium zouden hanteren. Ik vrees dan voor een verzadigingseffect. Zelf zou ik eerder pleiten voor variatie in de onderwijsleersituaties dan voor een veralgemeend gebruik van één en hetzelfde digitaal leerplatform.

De directie hanteert het principe dat leraren kansen moeten krijgen om te innoveren, om te experimenteren. Hiervoor biedt men ruimte aan leraren, zonder ook maar enige dwang uit te oefenen. Ik ben ervan overtuigd dat dit heel belangrijk is om als leraar met succes een vernieuwende aanpak te realiseren.

HET CULTUURMAPJE

Een middel om zelfstandige cultuurbeleving te bevorderen

1 Even voorstellen

School: Provinciale Secundaire School Diepenbeek
Adres: Stationsstraat 36, 3590 DIEPENBEEK
Telefoon: 011-35 04 20
E-mail: pssdiepenbeek@limburg.be
Project: De leerlingen van de derde graad ASO bouwen in de loop van het schooljaar een cultuurportfolio op met documentatie en eigen besprekingen van minstens vier culturele voorstellingen of tentoonstellingen die ze bijwoonden. De leerkrachten Nederlands hopen dat de leerlingen dankzij dit project een leerproces doormaken in hun culturele smaakvorming en zich van hun culturele smaakvorming bewust worden.
Doelgroep: 3^{de} graad ASO
Vakken: Nederlands en in beperkte mate esthetica
Lestijden: Enkele lessen mondelinge taalvaardigheid en verwijzen doorheen het jaar. De culturele manifestaties wonen de leerlingen bij na schooltijd.

2 Beweegredenen

De muzisch-creatieve vakoverschrijdende eindtermen van de derde graad secundair onderwijs zijn voor ons een grote stimulans geweest om de leerlingen dit onderdeel zelfstandig te laten aanpakken. De open formulering van deze eindtermen heeft ons aangezet om op zoek te gaan naar een zinvolle manier om ze na te streven. Door de klemtoon op zelfstandigheid te leggen, hopen we dat de leerlingen in de loop van het secundair onderwijs daadwerkelijk hun culturele smaak ontwikkelen.

In het verleden hebben we immers vastgesteld dat leerlingen het niet altijd eens waren met onze keuze van schoolvoorstellingen. Ook het betrekken van leerlingen bij het opstellen van de schoolprogrammatie gaf niet het verwachte resultaat. Dit liep spaak omdat de leerlingenparticipatie cultuur nog geen belangrijk item vindt. Niet echt een goede voedingsbodem dus voor de muzisch-creatieve vorming. We vonden ook dat we tijdens schooltijd te weinig boeiende voorstellingen kunnen aanbieden om echt te spreken van een leerproces in de smaakontwikkeling. Heel wat interessante voorstellingen worden enkel 's avonds geprogrammeerd en de culturele centra houden het aantal klasgroepen 's avonds bewust beperkt. Bovendien mogen we om financiële redenen slechts één à twee voorstellingen programmeren.

Met het cultuurmapje stimuleren we leerlingen om *autonoom* te bepalen via welke leerweg zij hun culturele smaakvorming willen uitbouwen. Ze mogen daarbij ook hun eigen tempo bepalen. Ons streefdoel is om leerlingen hun weg te laten vinden in een zo breed mogelijk spectrum van cultuuruitingen of "cultuurproducten". Het traditionele aanbod van literatuur, film en toneel hebben we daarbij doorbroken.

3 Het project in de praktijk

De Provinciale Secundaire School Diepenbeek is een tweede- en derdegraadsschool die landelijk gelegen is. De school vindt cultuur belangrijk en organiseert heel wat rond toneel. Enerzijds hebben we een traditie in het opzetten van schoolvoorstellingen waaraan veel leerlingen en leerkrachten meewerken. Anderzijds vinden we het belangrijk dat iedere klas elk schooljaar naar minstens één toneel-, cabaret-, musical- of filmvoorstelling gaat. De leerkracht Nederlands bereidt die telkens voor, begeleidt de leerlingen naar de voorstelling en verzorgt de nabespreking. Alle leerlingen evalueren de voorstellingen door middel van vragenfiches.

Voor het cultuurmapje verwachten we van de leerlingen in de derde graad dat ze na schooltijd, individueel of in groep, minimum vier culturele activiteiten bijwonen. We vragen ze naar minstens één film- en één toneelvoorstelling te gaan. De rest mogen ze vrij kiezen. Met een filmvoorstelling bedoelen we een voorstelling in een bioscoop of cultureel centrum, geen videovoorstelling thuis. De leerlingen bepalen zelf hoeveel extra voorstellingen of bezoeken ze inlassen.

Het is de bedoeling dat ze de toegangskaarten, programmaboekjes, recensies, enz. bewaren en dat ze na elke voorstelling een evaluatiefiche invullen. Er zijn specifieke fiches voor een film, toneelvoorstelling, musical, concert, dansoptreden, cabaretprogramma en voor een bezoek aan een tentoonstelling. We verwachten dat ze zich vooraf informeren/documenteren over de culturele activiteiten in de regio zodat ze gericht kunnen kiezen. Al dit materiaal verzamelen ze in een map. Hun cultuurmap is op die manier een leerportfolio waaruit af te leiden valt welke ontwikkeling ze op cultureel vlak doorgemaakt hebben.



Voorbeeld 4: evaluatiefiche voor het bijwonen van een concert¹

1	Algemeen 1.1 Wat verwachtte je en waarom? Heeft een recensie of een radio- en/of tv-programma je beïnvloed? Zijn je verwachtingen uitgekomen? 1.2 Wat was je totaalindruk na afloop en wat vond je het mooist?
2	Specifiek 2.1 Algemene gegevens Titel van het concert (eventueel) Naam van de uitvoerder(s), eventuele solisten of de naam van de groep Naam van de dirigent (eventueel) Plaats en datum van het concert. 2.2 Het programma Beschrijf de opbouw van het programma. Wat is de reden voor deze opbouw of volgorde? 2.3 De uitvoering Wat vond je van de kwaliteit van het spel? Was iedereen even goed of vond je sommigen beter? Waarom? Kende je de stukken of songs die uitgevoerd werden? 2.4 Het scènebeeld Was er iets speciaals aan de belichting, versterking, kleding of andere zaken? 2.5 Het doel van de muziekuvoering Promotie van een nieuwe cd? Nieuwe nummers uitproberen? De band met het publiek verstevigen? Vermaken, shockeren of een boodschap overbrengen? De compositie zo mooi mogelijk uitvoeren of een onbekend werk of een nieuwe interpretatie laten horen? 2.6 De werking Wat vond je van het programma, de belichting en het geluid? Zou jij het concert anders georganiseerd hebben? Waarom? Hoe? 2.7 Receptie Met welke argumenten zou je een collega of vriend(in) de voorstelling aan- of afraden?

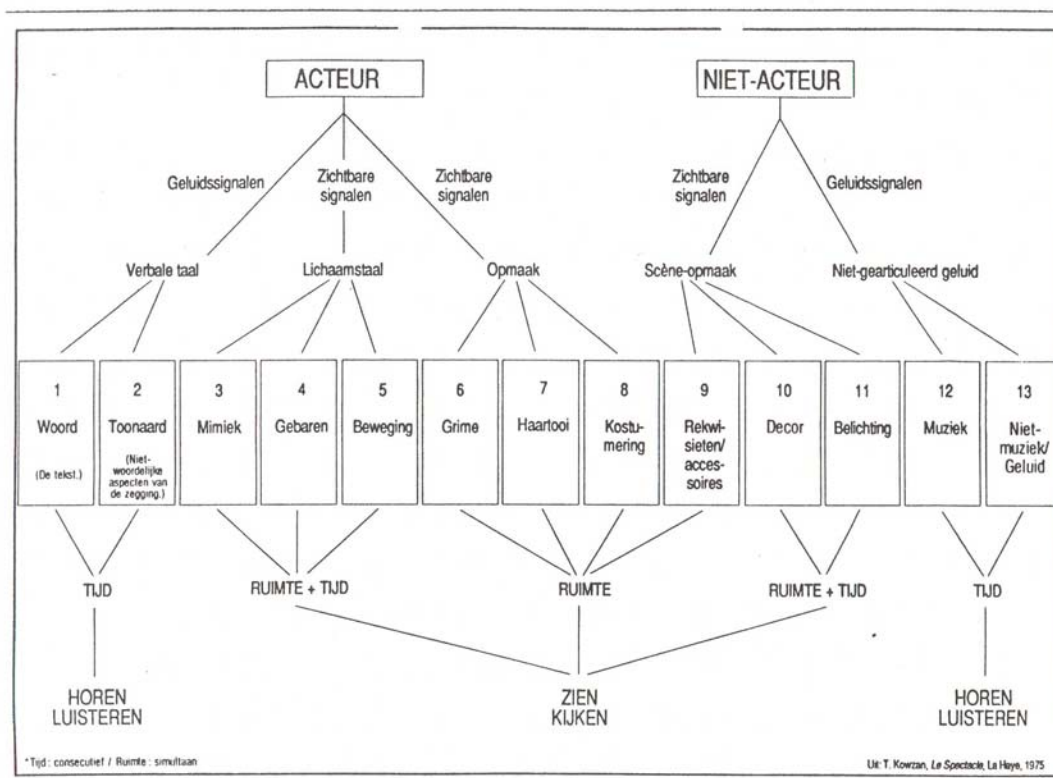
In het zesde jaar leren de leerlingen toneelvoorstellingen bespreken aan de hand van het schema van Kowzan. Dit gebeurt in een lessenreeks rond de video-opname *De getemde feeke*s van Theater Malpertuis in een regie van Dirk Tanghe². De bespreking van een toneelvoorstelling voor hun cultuurmap vullen de leerlingen van 6 ASO dan ook in volgens dat schema van Kowzan.

¹ Inspiratie voor de fiches hebben we opgedaan in: GELJON, Cor, SPIJKERMAN, Sandra en VAN EIJSBERGEN, Dave, *Palet, Cultureel Kunstzinnige Vorming voor de tweede fase*, CKV 1 Informatieboek havo/vwo, Thieme, Zutphen, 1998.

² Voor de beschrijving van dit lespakket klikt u op nummer 77 op de website van de Werkmap voor Taalonderwijs:
<http://fuzzy.arts.kuleuven.ac.be/WvT/>



Voorbeeld 5: schema van Kowzan



Op een afgesproken moment interviewen de leerlingen elkaar per twee over de inhoud van het cultuurmapje. De ingevulde fiches fungeren daarbij als geheugensteuntjes. De andere leerlingen zijn de kritische toehoorders. We coachen op voorhand de leerlingen voor wat betreft het stellen van vragen zodat ze tijdens het interview te weten komen in hoeverre de medeleerling een leerproces heeft doorgemaakt. Ze moeten namelijk achterhalen of de geïnterviewde leerling steeds naar dezelfde soort voorstelling gaat, dan wel of hij evolueert. Zien ze parallellen of verschillen? Waarom kiest een bepaalde leerling wel voor een film over een bepaald onderwerp en niet voor een toneelstuk? De toehoorders beoordelen het interview en geven feedback. We leggen geen normen op, maar we verwachten dat de leerlingen zelf kwaliteitsverschillen ontdekken door ervaringen op te doen, te overleggen met familie- en/of vriendenkring en door te luisteren naar de klassikale interviews.

Als de leerlingen advies vragen, gaan we daar graag op in. Voor informatie over muziek of tentoonstellingen verwijzen we ze eventueel naar de leerkracht esthetica. We geven regelmatig tips en leggen zo vaak mogelijk de link tussen de leerstof en voorstellingen die daarmee verband houden. Vragen over het culturele leerproces maken deel uit van de mondelinge proef van Nederlands.

Kortom, de leerlingen exploreren de wereld van de cultuur en ze worden uitgenodigd te reflecteren over hun ervaringen en ze te vergelijken met de ervaringen en de culturele smaak van hun klasgenoten. De leerlingen gaan zelfstandig aan de slag bij het interview en de beoordeling van andere interviews.

Tot nu toe hebben we de leerlingen een cultuurmapje laten afgeven in het vijfde jaar en nog eens in het zesde jaar. In de toekomst willen we de twee cultuurmapjes als een geheel laten afgeven bij het eindexamen Nederlands, samen met het leesdossier van de derde graad. Op die manier willen we nog duidelijker maken dat het om een leerproces gaat. We willen ook meer samenwerken met de andere leerkrachten, bijvoorbeeld met de leerkrachten geschiedenis en talen. Ook aan de formule van het cultuurportfolio zelf willen we sleutelen. Zo denken we er bijvoorbeeld aan om de leerlingen de ruimte te geven om eigen impressies, in welke vorm dan ook, op te nemen. We denken hierbij aan collages, eigen teksten of tekeningen, foto's, enz.

4 Enkele reflecties

Zoals al aangestipt hecht de school veel waarde aan cultuur. De cultuurmap is geïntegreerd in de hele werking rond actieve en passieve cultuurbeleving op school. Zo vormen de vragenfiches waarmee alle leerlingen de klasvoorstellingen beoordelen, een voorbereiding op de evaluatiefiches van het cultuurmapje. In het zesde jaar bespreken de leerlingen hun bijgewoonde toneelvoorstelling(en) aan de hand van het schema van Kowzan.

Daarnaast zien we ook een meerwaarde op het terrein van de sociale vaardigheden. Uiteraard mogen de leerlingen samen met medeleerlingen naar een voorstelling gaan. We proberen dat zelfs te stimuleren. Maar ze mogen evengoed met familie of vrienden gaan. Het is voor veel leerlingen overigens een nieuwe ervaring dat je van een bezoek aan een cultureel centrum of schouwburg een ontspannend avondje uit kunt maken.

Met dit project bereiken we verschillende leerplandoelstellingen en (vakoverschrijdende) eindtermen: de leerlingen moeten zelf informatie inwinnen, selecteren, initiatief nemen en een goede planning opstellen. Ze moeten komen tot een reflectie op hun leerproces en volop hun sociale vaardigheden oefenen: samen afspreken om een gunstige prijs te kunnen bedingen, voor vervoer zorgen, enz. In sommige klassen brengt het zelfs een hele groepsdynamiek op gang. Van kansarme leerlingen vraagt het project wel een extra inspanning. Ze moeten hun budget goed plannen en alle buitenkansjes, zoals gratis tickets of try-outs, proberen te benutten.

5 Succesfactoren en knelpunten

De evaluatie is gedeeltelijk gebaseerd op het product, het portfolio, en anderzijds op het mondelinge verslag, het proces. Dit is echter een aspect waaraan we nog moeten werken. Voor het welslagen van het project is het nodig dat de leerkrachten zelf vrij goed op de hoogte zijn van wat er gaande is op cultureel vlak en jammer genoeg hebben ze door een te grote taakbelasting nauwelijks tijd om zelf naar voorstellingen en tentoonstellingen te gaan. Voor het overige zijn we ervan overtuigd dat dit een project is dat nagenoeg elke ASO-school kan opne-
men, zonder grote ingrepen.

DIDASCO

Een middenschool voor leerlingen die zelfstandig willen leren studeren

In dit en het volgende praktijkvoorbeeld beschrijven we de werking van een school in Malle en in Geel, die allebei een middenschool hebben uitgebouwd voor leerlingen die zelfstandig willen leren studeren. De middenschool van Geel heeft zich geïnspireerd op de manier van werken in Malle.

We brengen eerst het voorbeeld van Malle. Vervolgens beschrijven we hoe de middenschool in Geel, vanuit haar eigen beweegredenen en context, een “persoonlijke” invulling gegeven heeft aan de kernprincipes van Didasco. Ook de meerwaarden en knelpunten die de scholen ervaren, lopen niet allemaal gelijk. Daarmee illustreren we het basisprincipe dat goede praktijkvoorbeelden niet zonder meer over te planten zijn in een andere school.

1 Even voorstellen

School:	Middenschool van het Gemeenschapsonderwijs Malle
Adres:	Herentalsebaan 56, 2390 MALLE
Telefoon:	03-311 72 85
E-mail:	middenschool.malle@rago.be
Website:	www.didasco.be
Project:	Didasco is een schoolproject dat de didactische principes en methodes van zelfstandig leren toepast voor een hele klas en de opeenvolgende leerjaren. Vakkenintegratie, projectwerk, individuele trajectbegeleiding en klassieke instructiemomenten worden vermengd tot een schooleigen aanpak die losstaat van de klassieke leer methode van de rest van de middenschool.
Doelgroep:	Bij aanvang van het project: sterk gemotiveerde en/of hoogbegaafde leerlingen die bewust voor deze methode kiezen. Zij kunnen het hele ASO-traject van de middenschool in Didasco volgen. De school beoogt deze methode ook te implementeren bij andere leerlingen in de eerste graad.
Vakken:	Alle vakken, behalve PO, MO, LO en godsdienst/zedenleer. Maar deze vakken kunnen aan de projecten deelnemen als ze dat wensen.
Lestijden:	Alle lessen behalve PO, MO, LO en godsdienst/zedenleer

2 Beweegredenen

Aan de basis van het opstarten van Didasco liggen onder meer de volgende vaststellingen:

- In de klassieke lessen komen actieve werkvormen te weinig aan bod.
- Leerlingen die meer input vragen, die een grote honger naar kennis vertonen, komen vaak onvoldoende aan hun trekken omdat daar in een klassikaal verband niet aan voldaan kan worden.
- Leerlingen leven in een beeldcultuur. Zij zijn ook gewoon te zappen en hun aandacht verdwijnt snel als zij alleen maar moeten stilzitten en luisteren.
- ICT is een ideale manier om kinderen veel informatie aan te bieden en hen kansen te geven om zelfstandig te werken. Bovendien werken leerlingen graag met de pc.

We wilden met het project een aantal belangrijke principes in de verf zetten:

- meer actieve werkvormen gebruiken;
- voorzien in meer afwisseling van de werkvormen;
- werken aan leervaardigheden en versterken van de leerstijl;
- ICT integreren in de leeromgeving;
- efficiënter werken.

3 Het project in de praktijk

“Middenschool DIDASCO, een middenschool voor leerlingen die zelfstandig willen leren studeren” is de titel van de brochure die het project voorstelt. Didasco startte op 1 september 2001 met 16 leerlingen in een eerste leerjaar A. Daarvan zijn er 13 overgegaan naar het tweede jaar en er kwamen drie nieuwe leerlingen bij: 2 van buiten de school, 1 uit een ander eerste leerjaar van bij ons. Op 1 september 2002 zijn er opnieuw 20 leerlingen gestart in het eerste leerjaar A, zodat er nu in totaal 36 leerlingen in Didasco zitten.

Didasco is een vestigingsplaats van de Middenschool van het GO Malle. Middenschool Malle vormt samen met het KA Malle een secundaire school van meer dan 630 leerlingen in verschillende ASO, TSO en BSO-richtingen. Van een kleine landelijke school met een 400-tal leerlingen is de school de laatste 5 jaar continu gegroeid. Dat is onder meer te danken aan een resolute keuze in de middenschool voor leerlinggericht en leerlingactief onderwijs. Toen op 1 september een vroegere wijkkleuterschool vrij kwam, heeft de middenschool deze locatie ingenomen. Zo'n aparte locatie was ideaal om onze ideeën rond leerlingactief en probleemoplossend onderwijs maximaal te realiseren. Bovendien verlichtten we daarmee ook het lokalentekort in de hoofdschool.

Vakkenintegratie

Didasco is een project dat didactisch en methodisch gericht is op zelfgestuurd leren. In een goed overwogen mix van klassieke instructiemomenten, individuele leertrajecten en gezamenlijke studieprojecten begeleiden we de leerlingen in hun ontwikkelingsproces als lerende in een multidisciplinaire samenleving.

Het project vertrekt van de vakkenintegratie, waarbij het ganse curriculum wordt aangepast. We verdelen de vakken in twee groepen:

- de wetenschappen die als het ware de dragers zijn van de projecten;
- de talen, nodig voor de communicatie en om kennis te verwerven.

De metavakken, de moderne talen en de wiskunde, worden in het secundair onderwijs vooral aangebracht om leerlingen in staat te stellen te communiceren en kennis te verwerven. Zij leren lezen, schrijven, luisteren en spreken om de wereld en zichzelf te kunnen ontdekken en daarover met anderen te communiceren. Wiskunde is de taal van het wetenschappelijk en abstract denken. In de wiskunde leren zij een analytische denkwijze die ze in alle exacte wetenschappen zullen toepassen. Die metavakken integreren we niet rechtstreeks in de projecten. In blokken van 2 of 3 lesuren leren de leerlingen met actieve werkvormen de moderne talen bijvoorbeeld gebruiken.

De wetenschappen in de eerste graad zijn de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschappelijk werk, technologische opvoeding, economie en fysica. Wij integreren meer dan de helft van de leerdoelen die in de leerplannen van die vakken beschreven worden in 6 vakoverschrijdende projecten per jaar. De andere leerdoelen worden gerealiseerd in vakgebonden projecten. Daarom bieden we die vakken ook weer in blokken van twee lesuren aan gedurende een bepaalde periode. Die moet volstaan om één of twee vakprojecten af te ronden. In een volgende periode komt dan een ander vak gedurende twee lesuren per week aan bod.

Vakkenintegratie betekent echter niet dat we vergeten dat de leerlingen voor elk vak toch een zekere basiskennis nodig hebben. Vandaar dat in de eerste graad de leercoach zelf nog een aantal items aanbrengt. Ook vanuit de eindtermen, de leerdoelen en het leerplan bestaat nog behoefte aan klassieke instructiemomenten. De items die de leerlingen via die klassieke weg verwerven, kunnen we nadien verwerken in de individuele leertrajecten. In de projecten werken we een thema uit dat verschillende leerdoelen uit diverse wetenschapsvakken (technologische opvoeding, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, enz.) omvat. De leerlingen werken dan in groepjes met wisselende samenstelling.

In het eerste leerjaar was het laatste thema van het jaar bijvoorbeeld "Wonen". In dat project zaten vier opdrachten:

- Ontwerp een woning met een software pakket (TO).
- Plaats je woning in een bepaald landschap en klimaat en hou rekening met de eisen van dat klimaat (aardrijkskunde).
- Leg een tuin aan en beschrijf de planten die je er in zet en hun ontwikkeling (wetenschappelijk werk en biologie).
- Onderzoek welke energievormen er nodig zijn in je woning. Beschrijf van één ervan hoe die energie geproduceerd wordt en bij jou thuis komt (TO en aardrijkskunde).

De leerlingen werken in groepjes van vier, gedurende 4 weken elke vrijdag 5 lesuren. Zij bepalen zelf taakverdeling, tempo en volgorde, maar moeten wel elke week laten zien wat ze al gedaan hebben.

Het project wordt beoordeeld op basis van het eindproduct, een verslag dat de antwoorden op alle opdrachten bevat, en op basis van de observaties van de leercoach tijdens de project-uren. De leerlingen zetten in hun eindverslag ook altijd een reflectie over hun manier van werken en hun samenwerking.

De leerlingen kunnen gebruik maken van verschillende lokalen. Er is een gewoon leslokaal (doceer-, groeps- en projectklas) en ze beschikken ook over een lokaal dat is ingericht als opzoekcentrum, met 1 multimedia-pc aan-

gesloten op intranet en internet per twee leerlingen van het eerste leerjaar. De leerlingen van 2Didasco hebben elk een eigen laptop die draadloos verbonden is met het intranet en internet. Die infrastructuur is vooral belangrijk voor de integratie van informatie van internet en voor de integratie van ICT. Verder is er een bibliotheek met naslagwerken (op cd-rom en in boekvorm), leermiddelen voor alle vakken, radio en tv met teletekst en kabel-aansluiting. Hier kunnen de leerlingen op eigen tempo en op hun manier, deels gestuurd, deels begeleid werken.

De leercoach

De rol van de leercoach is zeer belangrijk:

- Hij stuurt het leerproces vanuit de leerplannen. Dat betekent dat hij de leerdoelen bepaalt vanuit de leerplannen en vanuit de vakoverschrijdende eindtermen.
- Hij begeleidt leerlingen in hun proces van zelfgestuurd leren.
- Hij moet voortdurend nieuw materiaal ontwikkelen. De taalvakken en de wiskunde gebruiken wel handboeken, werkboeken, cd-rom en naslagwerken.
- Hij moet de opdrachten uitschrijven in instructietaal voor de leerlingen. Bij begeleid zelfstandig leren sturen de leerlingen hun leerproces gedeeltelijk zelf. In een klassikaal systeem doet de leraar dat. Hij schrijft het leerproces uit in zijn lesvoorbereiding. Bij zelfstandig leren schrijft de leercoach dat leerproces uit in opdrachten voor de leerlingen en die moet hij ook voor de leerlingen verwoorden.
- Hij moet aandacht hebben voor de verschillen tussen de leerlingen en hij moet zich kunnen inleven in hun manier van handelen en denken (de zapcultuur bijvoorbeeld).

Het rapport

De leercoach rapporteert maandelijks via een rapport van twee pagina's. De eerste pagina van het rapport toont de prestaties van de leerling in relatie tot de leerdoelen. Wij geven in vijf niveaus aan in hoeverre een leerling de gestelde leerdoelen bereikt heeft. Het blad heeft vijf genummerde kolommen. Indien een leerling het leerdoel "natuurlijke getallen kunnen optellen" helemaal niet beheerst, wordt dat genoteerd in kolom 1. Als hij het leerdoel "een verslag schrijven over de uitstap naar Planckendaal" perfect heeft gerealiseerd, staat dat in kolom 5. Zo krijgen de leerling en zijn ouders een gedetailleerd overzicht van zijn sterke en zwakke punten. Het attituderapport op pagina twee werkt ook met een schaal van vijf gradaties tussen de twee uitersten van een bepaalde attitude. Voor de attitude "zorg" bijvoorbeeld krijgt de leerling een beoordeling die zit tussen "al het persoonlijk materiaal is onverzorgd en slordig" en "al het persoonlijk materiaal is steeds volledig in orde en netjes".



Voorbeeld 6: het rapport

Schooljaar 2002-2003	Naam:	Klas:	1Did	Periode: november
Lessen verstrooid ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ geconcentreerd weinig deelname ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ actieve deelname stoort voortdurend ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ stoort haast nooit vraagt zelden hulp of uitleg ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ vraagt gemakkelijk hulp of uitleg slordige afwerking ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ verzorgde afwerking		Algemeen weinig verantwoordelijkheidszin ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ veel verantwoordelijkheidszin volgzzaam ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ leidinggevend zelden in orde ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ steeds in orde werkt thuis weinig aan de leerstof ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ werkt thuis veel aan de leerstof vertoont weinig respect voor mens en materiaal ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ vertoont veel respect voor mens en materiaal		
Groepswork verstrooid ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ geconcentreerd weinig deelname ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ actieve deelname hindert vlotte werking ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ stimuleert vlotte werking volgzzaam ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ leidinggevend slordige afwerking ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ verzorgde afwerking		Opmerkingen Handtekening ouders		

De toekomst

Het is de bedoeling dit project met een eerder beperkte groep naar de tweede graad uit te bouwen. Er zitten nu slechts 16 leerlingen in 2Didasco. Die leerlingen gaan over naar 3Didasco. Wij opteren ervoor om deze leerlingen in een studierichting van het ASO te groeperen en in die groep verder te werken rond begeleid zelfstandig leren. Een ander optie was geweest dat wij de leerlingen van 2Didasco vrij hun studierichting in de tweede graad lieten kiezen en dat wij dan enkele vakken voor alle studierichtingen methodisch zouden aanpakken. Wij verkiezen optie 1 omdat ze nauwer aansluit bij de huidige manier van werken en omdat wij merken dat de huidige groep graag volgend jaar bijeen blijft. Zij zijn ook al zo gewend aan zelfstandig werken dat zij zich nog moeilijk zouden kunnen aanpassen aan een klassikaal systeem.

De school zal de methode dus verderzetten in de tweede graad. Het team van de eerste graad zal zich, naast de voortzetting van het systeem, nu ook gaan toeleggen op de implementatie van de Didasco-methode bij andere leerlingen in de eerste graad. Zo is er ondertussen al goede ervaring met een aantal leerlingen met leerstoornissen. Wij zijn ervan overtuigd dat de methode ook bruikbaar is in de B-stroom en bij leerlingen met partiële leerachterstanden.

4 Enkele reflecties

De betrokkenheid van de leerlingen vinden wij een belangrijke meerwaarde. Tijdens projecten kan de leerling bijvoorbeeld voor bepaalde onderdelen zelf leercoach of informatieverstrekker voor zijn medeleerlingen worden. Bovendien heeft hij een inbreng in de tijdsplanning, in de keuze van de onderwerpen van de projecten, in de uitvoering van de projecten, in het sturen van de groep, enz. Die mogelijkheden tot inbreng leiden tot een sterke intrinsieke motivatie van de leerling wat de leerresultaten positief beïnvloedt. De leerlingen ontdekken dat leren boeiend is. Zij leren via zelfstandig leren een aantal oplossingsmethodes en kunnen die op andere kennisreinen toepassen. Hun kennis is overdraagbaar en zij zijn vertrouwd met ICT. De leerlingen leren effectiever en efficiënter studeren door het aanleren van technieken als mind-mapping en fastreading.

Een andere meerwaarde is de betrokkenheid en de inbreng van de ouders. Zij worden uitgenodigd om deel te nemen aan Didasco als gast-leercoach of als extra begeleider. Ouders worden ingeschakeld als zij een zekere competentie hebben op een terrein dat aansluit bij de leerdoelen. Zij stellen dan hun knowhow ter beschikking van de leerlingen. In die zin zijn zij geen echte leercoach, eerder een levende bron van informatie die de leerlingen kunnen raadplegen. Ouders worden ook niet aan hun lot overgelaten. Er is steeds een leercoach aanwezig.

5 Succesfactoren en knelpunten

Na meer dan een jaar kunnen wij vanuit de praktijk toch al een aantal sterke punten formuleren, maar het is ook duidelijk dat bijstellingen hier en daar nodig zijn.

De computer

Het is echt opvallend hoe leerlingen geboeid zijn en blijven als zij gebruik mogen maken van de computer. Waar wij dachten dat het effect na enige tijd wel zou slijten, merken wij nu het tegendeel. De leerlingen van het tweede jaar werken elk op een eigen laptop en gebruiken dus meer en meer leerpakketten op computer. Zowel voor eenvoudige driloefeningen bij woordenschat of getallenleer als bij complexe opdrachten zoals het maken van een verslag van een project, is de computer voor hen een instrument dat het werken aangenamer maakt en tot een sneller en beter resultaat leidt.

Enkele voorbeelden. Voor het vak Frans hebben wij alle oefeningen in het werkschrift maar wij hebben ze ook allemaal op cd-rom (officiële netwerkversie). De leerlingen maken de oefeningen niet alleen liever op de pc □ het lijkt altijd op een soort quiz. Zij krijgen daar ook telkens hulp als zij een fout maken, wat hen veel gerichter en sneller vooruit helpt dan de hulp die een leerkracht in een klassikaal systeem kan bieden.

Voor meer complexe taken zoals een verslag van een project kunnen de leerlingen op die manier werkjes afleveren die een heel professionele lay-out hebben. Zij kunnen gebruik maken van foto's, grafieken en tekeningen, zij kunnen op hun elektronische versie zelfs geluid en bewegende beelden verwerken. Het is opvallend met welk gemak de leerlingen de nodige toepassingen voor dergelijke complexe computeropdrachten onder de knie krijgen. Zij leren hier zeer intens, ervaringsgericht en probleemoplossend.

Een "elitaire" doelgroep?

Wij hebben de leerlingen voor dit project tot nu toe geselecteerd en ons daarbij toegespitst op de betere leerling. Maar Didasco richt zich niet uitsluitend op hoogbegaafden. Leerlingen die een gezonde intellectuele interesse koppelen aan een positieve houding tegenover leercoaches en medeleerlingen, voelen zich best thuis in Didasco en halen het grootste rendement. Interesse en enthousiasme zijn belangrijker dan intellect; de combinatie is ideaal.

De selectie is nu gebaseerd op twee uitgangspunten:

- De methodiek is gegroeid vanuit de vaststelling dat een aantal leerlingen in het secundair onderwijs onderpresteren omdat zij in het klassieke systeem te weinig uitdagingen vinden (de problematiek van de hoogbegaafdheid) of omdat het systeem van het SO niet echt aansluit bij de vernieuwende tendensen in het basisonderwijs zoals hoekenwerk, contractwerk, enz. waar wel een beroep gedaan wordt op de "leer-kracht" van de leerlingen.
- Gelet op het vernieuwende karakter van de Didasco-methode, die wel steunt op moderne, theoretisch sterk onderbouwde leertheorieën maar weinig of geen beroep kan doen op bestaand didactisch materiaal, is de werkdruk voor de leercoaches zeer groot. Zij hebben veel voorbereidend werk en er is ook een grotere interactie met de leerlingen dan in een klassiek systeem. Daarom heeft de school zich geëngageerd tegenover de leercoaches dat wij de groep het eerste jaar zouden beperken tot 16 leerlingen en het jaar nadien tot 20 leerlingen. Ook streven wij naar een homogene groep.

Na één schooljaar is er al heel wat materiaal ontwikkeld en is er al heel wat ervaringsdeskundigheid gegroeid bij de leercoaches. Nu wordt er ook werk gemaakt van transfer naar andere doelgroepen in de school.

Vaak wordt ons verweten dat wij een school zijn voor de betere leerlingen. Het feit dat wij selecteren, versterkt die indruk nog. Als de "betere" leerling betekent de intelligentste leerling uit de betere sociale klassen, dan is dit verwijt compleet fout. Onze Didasco-leerlingen vormen een sociale mix die weinig verschilt van die in onze andere klassen in de middenschool. Naar intelligentie en studieverleden zijn het inderdaad leerlingen die boven de middelmaat scoren, zoals blijkt uit de proeven die wij organiseren voor alle leerlingen, ingeschreven voor een

eerste leerjaar A. Maar er zitten in onze reguliere klassen Latijn en Moderne wetenschappen leerlingen met evenveel of meer potentieel, die niet kiezen voor de methodische aanpak van begeleid zelfstandig leren.

Na een jaar werken met 16 leerlingen in het eerste jaar hebben wij kunnen constateren dat hoogbegaafde leerlingen in ons systeem veel mogelijkheden vinden om leerstof uit te diepen. De individuele leermomenten en de open aanpak van de projecten geven hen kansen om op hun eigen tempo de basisopdracht sneller uit te voeren en de rest van de tijd te gebruiken om meer uitdagende oefeningen te maken of één bepaald aspect verder uit te werken dan de andere leerlingen. Wij slagen erin hoogbegaafden opnieuw te laten genieten van onderwijs en hen tegelijkertijd tussen leeftijdsgenoten te houden. Dit komt door de mogelijkheid van uitdieping en tempoversnelling, maar ook door het feit dat in complexe opdrachten zoals bij de projecten niet alleen intelligentie een rol speelt maar ook sociale vaardigheden, creativiteit en leerattitudes zoals doorzettingsvermogen, planning, enzovoort. En hoogbegaafde leerlingen zijn zelden op al die terreinen ook nog eens superieur. Zij ondervinden dus dat elke leerling voor één of ander aspect bijzonder getalenteerd is en voor andere aspecten afhankelijk is van de hulp van zijn medeleerlingen. Dit relativeert hun eigendunk grondig maar geeft hen tegelijk de mogelijkheid zichzelf een “gewoon” kind te vinden dat aansluiting vindt bij anderen.

Nieuwe didactische werkvormen vragen andere leerstrategieën

Het intensief gebruik van de pc en van elektronische leeromgevingen, biedt ook andere mogelijkheden voor het instuderen van wat er in de klas aangeboden wordt. Ten eerste steken leerlingen die zelfstandig en probleemoplossend een leerstofonderdeel verwerken daar meer van op dan leerlingen die passief aanwezig zijn tijdens een klassieke les. Het lijkt dus wel alsof zij minder moeten studeren. De ervaring van vorig jaar leert dat deze theorie niet helemaal opgaat. Er is meer inzicht, maar indien zij de leerstof niet inprenten in het geheugen wordt er heel snel ook veel vergeten. Daarom hebben wij naar efficiënte methodieken gezocht om de behandelde leerstof te verankeren. Onze inspiratie haalden wij vooral uit het boek *Leuker Leren* van B. Lernout¹. Zeker de techniek van mind-mapping blijkt zeer bruikbaar. Ook het softwarepakket *Supermemo*² is een prima hulpmiddel om op speelse wijze bepaalde feiten (woordenlijsten, data, symbolen, enz.) te memoriseren.

Knelpunten

De voornaamste knelpunten zijn volgens ons:

- De taakbelasting voor de leerkrachten. Er is geen aangepast lesmateriaal, leerkrachten moeten alles zelf ontwikkelen. Dit vraagt van de leerkrachten een groot engagement. In ruil krijgen zij wel meer voldoening van hun werk. Zij genieten van het enthousiasme van hun leerlingen. Toch is het belangrijk dat de coaches zich gesteund voelen door een duidelijke visie en een coherent beleid vanuit die visie. Om leerkrachten te kunnen overtuigen de stap te zetten naar leercoach is er veel wederzijds vertrouwen nodig tussen de leerkracht en de directie. Een methodeklas moet een logisch uitvloeisel zijn van de visie van de ganse school. In een school die nog geen stappen gezet heeft in de richting van meer leerlinggericht en minder leerstofgericht te werken kan je zomaar geen methodeklas oprichten. Overhaast te werk gaan of vanuit praktische omstandigheden (afbouw andere richtingen, behoud vestigingsplaats, aantrekken nieuwe leerlingen, enz.) zijn uit den boze.
- Het financiële aspect, bijvoorbeeld de investering in ICT. Een netwerk van 30 pc's en laptops kost uiteraard geld. De aankoop van tweedehandstoestellen biedt een oplossing. Het is vooral belangrijk dat de andere klassen niet de indruk krijgen dat zij moeten inleveren voor de methodeklas. Een open en doorzichtig financieel beleid is hier de basis voor een goed gesprek met het schoolteam.
- De extra omkadering (½ FT (Geco-statuuat) + 6 BPT-uren voor de 1ste graad). De decreetgever voorziet geen extra omkadering voor methode-onderwijs of voor vernieuwende projecten. Ook de criteria die het Gemeenschapsonderwijs tot nu hanteerde voor de verdeling van de 30 Geco-functies voorzien niets voor methode-onderwijs. Toch heb je extra omkadering nodig voor coördinatie, voor dubbele aanwezigheid bij de projecten en om de leercoaches die veel werk hebben met materiaalontwikkeling enkele uren klavrij te maken (zeker in de beginfase). En hoe vang je anders afwezigheden van de leercoaches op? Het is de taak van de directie die extra uren te vinden zonder dat de andere klassen daardoor getroffen worden. Enkele suggesties: een vol- of halftijdse Geco op basis van leerlingenaangroei, uren uit het urenpakket dat de scholengemeenschap krijgt toebedeeld, een opvoeder met een GLSO-diploma aannemen en inschakelen, punten ondersteunend personeel omzetten in uren/leraar, GOK-uren aanwenden (indien mogelijk binnen het plan van de school), enz. De extra-omkadering kan wel verminderen na verloop van tijd maar is onontbeerlijk in de opstartfase. Wie zijn collega's zonder extra ondersteuning de arena injaagt, riskeert hen zeer snel op te branden.
- De infrastructuur: uitgebreid eigen opzoekcentrum of mediatheek. Het gebouwtje waar wij nu zitten is qua grondplan ideaal voor 2, misschien 3 klassen. Het feit dat de drie klaslokalen rond één centrale

¹ B. Lernout en I. Provost (2000). *Leuker leren*. Een nieuw praktijkboek voor breinvriendelijke studie. Antwerpen : Standaard Uitgeverij

² www.supermemo.com

ruimte liggen is ideaal om een wisselwerking tussen zelfstandig en klassikaal werken tot stand te brengen. De meeste scholen zijn momenteel niet zo gebouwd en ook de norm voor de functionele oppervlakte die het departement hanteert, is te klein om dit concept in nieuwbouw te realiseren. Hier zal dus een decreetwijziging nodig zijn.

HET PROJECT “COGNOSCO”

Begeleid zelfstandig leren in de middenschool Geel

1 Even voorstellen

School: Middenschool van het Gemeenschapsonderwijs Geel
Adres: Technische Schoolstraat 15, 2440 GEEL
Telefoon: 014-58 00 31
E-mail: ludo.vandepoel@gogeel.be
Project: De Middenschool Geel heeft een tweede leertraject opgericht, *het project “Cognosco” (ik leer leren)*, waarin voorlopig één klas per leerjaar les volgt via methodes van begeleid zelfstandig leren. Het lessenrooster bevat naast een beperkt aantal uren klassikale instructie ook en vooral vakoverschrijdende en vakgebonden projecten. De instructielessen en de vakgebonden projecten van de verschillende kennisvakken zitten in opeenvolgende periodes van twee of drie uur per week, i.p.v. een jaar lang een uurtje per week. Vier leercoaches nemen alle vakken en de studiebegeleiding van een leerjaar voor hun rekening.

Doelgroep: Een klas ASO-leerlingen per leerjaar
Vakken: Alle vakken, behalve PO, MO, LO en godsdienst/zedenleer
Lestijden: 26 lestijden per week

2 Beweegredenen

De Middenschool Geel probeerde al verschillende jaren om “leren leren” een plaats te geven in het lessenpakket. Iedere leraar had voor zijn vak wel een leerlijn voor “leren leren” uitgeschreven, maar we waren toch ontevreden omdat we er niet in slaagden over alle vakken heen één leerlijn te bekomen en de verschillende vakken op dit gebied op elkaar af te stemmen. We wilden de leerling dus vanuit een gezamenlijke aanpak benaderen en niet via elk vak afzonderlijk. Om dat doel te bereiken hebben we gezocht naar een organisatievorm die:

- de leerlingen kansen geeft tot actief leren en probleemoplossend werken zodat ze attitudes ontwikkelen die hen voorbereiden op hun rol in een lerende en multidisciplinaire samenleving;
- de leraren meer ruimte geeft om het leerproces te coördineren en het groepsproces te bewaken zodat de leerlingen tot zelfgestuurd leren komen.

Daarvoor maken we gebruik van een vorm van begeleid zelfstandig leren met veel aandacht voor de ontwikkeling van leervaardigheden en voor zelfevaluatie door de leerlingen. Vanuit deze gerichtheid menen we ook dat leerlingen vlot moeten kunnen overstappen naar het traditionele aanbod.

De drijvende kracht achter het project is de directeur van de middenschool.

3 Het project in de praktijk

Basisfilosofie

Het project “*cognosco*” (*begeleid zelfstandig leren*) startte op 1 september 2002 met een groep van 16 leerlingen waarvan verwacht mocht worden dat ze vlot het niveau van een moderne aankonden. We wilden immers maximale succeservaringen garanderen door met een kleine groep te werken én geen extra hindernissen op te nemen, zoals leerlingen met leerstoornissen. Nadien hebben we toch nog een 17^{de} leerling opgenomen.

De basisfilosofie van het project “*cognosco*” is dat een volledige integratie van de vakken tijd kan besparen en de mogelijkheid schept om levensecht onderwijs aan te bieden. De methode steunt op het Freinetonderwijs, op de ideeën van de leerkrachtige school en op het pedagogisch project van het Gemeenschapsonderwijs. We inspireerden ons in grote mate op Didasco Malle, maar pasten dit aan naar de eigen context van de school. We gaan in Geel bijvoorbeeld soepeler om met de uitgeschreven projecten en sturen ze bij als dat tijdens overleg nodig blijkt. Het in Malle ontworpen materiaal werd doorgegeven, maar de leraren verkozen liever eigen materiaal te maken. De werking in Malle (Luc Van Praet en Rudy Soetewey), die in Mariakerke, Blankenberge, Bree en in de verschillende scholen die deelnemen aan het EGOL-overleg onder leiding van prof. P. Van Petegem, vormen bronnen van voortdurende uitwisseling en inspiratie.

Leerplannen vertalen in een eigen schoolwerkplan

In de aanloop van dit project heeft het schoolteam eerst de eindtermen en de leerplandoelstellingen voor alle vakken en de vakoverschrijdende eindtermen vergeleken om het essentiële eruit te distilleren en prioriteiten te stellen. Op basis van die synthese werken we aan vakkenintegratie via vakoverschrijdende projecten. De doelstellingen worden gerealiseerd in drie types lesactiviteiten: klassikale instructiemomenten (KIM), individuele leertrajecten (IL) en groepsprojecten. Alle handboeken en bestaande methodes hebben we opzettelijk opzijgezet om een eigen aanpak uit te schrijven die beantwoordt aan de visie, doelstellingen en bijstellingen uit de permanente evaluaties.

De verhouding tussen specifieke en vakoverschrijdende eindtermen, leerplannen en het eigen project van de school wordt bewaakt door tweemaandelijks in overleg te controleren of de leeractiviteiten gelijk blijven lopen met de bestaande leerplannen zodat we binnen die grenzen correct bezig zijn.

Praktische en didactische organisatie

Om de basisfilosofie van vakkenintegratie en de syntheseoefening met eindtermen en leerplandoelen in de praktijk te brengen is stevig gesleuteld aan de lessentabel. De vakken godsdienst/zedenleer, muzikale opvoeding, plastische opvoeding en lichamelijke opvoeding komen wekelijks op een vast moment aan bod en worden niet opgenomen in het project.

In de resterende 26 lesuren van de tabel krijgt elk lesuur een gewicht op jaarbasis van 32 lesuren. Die 32 lesuren, of een veelvoud daarvan, hoeven echter niet netjes over de lesweken verdeeld te worden.

We werken net zoals in Didasco met metavakken, vakgebonden projecten en vakoverschrijdende projecten. De metavakken zijn ook bij ons: Nederlands, Frans, Engels en wiskunde. De kennisvakken zijn: geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, technologische opvoeding, informatica, fysica, economie en wetenschappelijke werk.

De verantwoordelijkheid voor de metavakken en kennisvakken is verdeeld over 4 leerkrachten (leer- en leefcoaches). In sommige periodes komen bepaalde kennisvakken sterk aan bod. In andere periodes minder. De spreiding van alle lesuren over de activiteitsuren van de leerlingen leggen we vast in een jaarplan.

De leerplannen van de metavakken bevatten heel wat nieuwe kenniselementen die onontbeerlijk zijn om de taalkundige en mathematische kennis te kunnen toepassen in de kennisvakken. Daarom krijgen de metavakken in het lessenrooster duidelijke lesblokken. In die lessen maken we een combinatie van klassikale instructie en individuele leertrajecten (IL). De leercoaches spelen met die IL's zoveel mogelijk in op de individuele "leer-kracht" van de leerling via differentiatie, zelfwerkzaamheid en training van communicatieve vaardigheden. Men werkt in deze aparte lesblokken wel met materiaal dat aansluit op, of verband houdt met het thema van een vakoverschrijdend project. Toepassingen uit de kennisvakken zullen dienen als vertrekpunt voor de lessen wiskunde.

Basiskennis en leerstofonderdelen van de kennisvakken die niet aan bod komen in de vakoverschrijdende projecten, groeperen we in vakgebonden projecten. Een vakgebonden project loopt in periodes van 3 of 4 weken gedurende 2 lesuren per week.

De vakkenintegratie krijgt gestalte in de vakoverschrijdende projecten. Die krijgen in de lessentabel ongeveer 5 lesuren. De leeractiviteiten zijn gebundeld in zes thema's: communicatie, experimenteren, tijd, wonen in een natuurlijke omgeving, natuurlijke en synthetische materialen en overbevolking. Naast de leerplandoelstellingen uit de kennisvakken, komen in deze projecten de vakoverschrijdende doelstellingen uit het domein sociale vaardigheden ruim aan bod. De leerlingen werken vaak in groepjes aan een eindproduct (een grote opdracht opgesplitst in deelopdrachten) dat ze moeten voorstellen aan hun medeleerlingen, aan de leercoaches of aan buitenstaanders.

Bij het begin van het schooljaar komt het leerplanonderdeel "informatie- en communicatietechnologie" via technologische opvoeding prominent aan bod in de blokken van de kennisvakken. Daardoor beschikken de leerlingen over de basiskennis van een besturingssysteem, tekstverwerker, rekenblad, tekenprogramma en een browser. Andere vaardigheden zoals het gebruik van scanner, printer en de integratie van digitale beelden in teksten en presentaties worden geïntegreerd in de vakoverschrijdende projecten. Naargelang de noodzaak verwerven de leerlingen bijkomende kennis via zelfstudie en het gebruik van bestaande middelen zoals helpdesk, on-line-hulp, cursus, enz. De nieuwe aanpak vraagt natuurlijk ook de nodige aanpassing en ontwikkeling van geschikte studiematerialen zoals studiewijzers en informatiebronnen.

Belangrijk daarbij is dat de leerling de kans krijgt om zelf iets te doen met de aangeboden informatie. Voor wiskunde betekent dit bijvoorbeeld dat de lessen eerder vertrekken van reële problemen en wiskundige raadsels. Het klassieke drillen vervangen we door inzichtelijk werk. Bij de moderne talen wordt de leerplandoelstelling gerealiseerd via opdrachten met een communicatief karakter zoals informatie doorgeven en boodschappen begrijpen die aansluiten bij de thema's van de kennisvakken of de projecten. De taalbeschouwelijke aspecten worden bij voorkeur op een gedifferentieerde manier aangebracht, aangepast aan het tempo en de leerstijl van de leerling.

In de onderdelen van de kennisvakken die niet geïntegreerd zijn in de vakoverschrijdende projecten, trachten de leercoaches de leerling een model aan te bieden waarmee ze informatie kunnen verzamelen, uitzuiveren en herleiden tot wetmatigheden. Dit gebeurt in vakgebonden projecten, die voornamelijk bepaald zijn door leerplandoelstellingen, in blokken van 4 lessen gedurende 4 weken per vak.

De lessen Leefsleutels zijn planningsmomenten en gelegenheden om de sociale dimensie van samen leren en samen leven specifiek aan bod te laten komen. Vakoverschrijdende doelstellingen uit het domein "leren leren", "burgerzin" en "leren kiezen" vormen het uitgangspunt.

Evaluatie

De evaluatie bestaat uit een product- en een procesevaluatie. In de productevaluatie gaan wij uit van 5 niveaus van verwerken of beheersen van een leerplandoelstelling. Wanneer een leerling bepaalde doelstellingen slechts op niveau 1 of 2 verwerkt, zetten de leercoaches een gedifferentieerde, individuele aanpak op om de achterstand bij te werken. Daarnaast bevat de rapportering vooral een procesevaluatie, gebaseerd op de eindtermen "leren leren". De belangrijkste aandachtspunten zijn: snelheid van verwerken, de graad van ondersteuning, gedrag tijdens de groepsopdrachten, originaliteit van de werkstukken en zorg. De leerling, zijn medeleerlingen en de leercoach gaan in dialoog over het leerproces onder meer aan de hand van gestandaardiseerde vragenlijsten. De leercoach formuleert het besluit en bespreekt de bevindingen met de ouders van de leerling op een maandelijkse contactavond.

Tweemaandelijks gaat het team na of de leerplandoelstellingen gehaald worden en de leerlijnen gerespecteerd. Voor de leerlingen organiseren we alleen op het einde van het schooljaar examens zodat ze hun kennis en vaardigheden kunnen bewijzen en het team kan nagaan in hoeverre de leerplandoelstellingen gehaald zijn.

Infrastructuur

De leerlingen beschikken over twee aansluitende leslokalen. Eén deel is ingericht als doceer-, groeps- en projectklas, het andere als opzoekcentrum. Dit opzoekcentrum beschikt over voldoende multimedia-pc's, een bibliotheek met naslagwerken (op cd-rom en in boekvorm), leermiddelen voor alle vakken, radio en tv met teletekst en kabel aansluiting.

De leercoach

De leraar heeft een belangrijke rol als leercoach in het begeleid zelfstandig leren. Hij zorgt voor de voorbereiding, sturing en evaluatie van de klassikale instructiemomenten en de individuele leertrajecten. Daarnaast heeft hij een grote inbreng in het bespreken en organiseren van het leren en leven in het project "begeleid zelfstandig leren". De taakverdeling is als volgt:

- één leercoach is verantwoordelijk voor de groepsdynamiek, de projecten en een deel van de doceermomenten en individuele leertrajecten;
- drie leercoaches begeleiden de andere doceermomenten en individuele leertrajecten.

Voor bepaalde onderdelen zal de leerling ook leercoach of informatieverstrekker zijn voor zijn medeleerlingen. De leerlingen hebben ook een inbreng in de timing, de planning, de keuze van onderwerpen voor de projecten, de uitvoering van de projecten en in het sturen van de groep.

Toekomstplannen

Het is de bedoeling om in de Middenschool het project "cognosco" volgend jaar verder te zetten met een tweede jaar. Dat betekent dat er zowel in het eerste als in het tweede leerjaar een groep van 20 leerlingen in het project zal zitten. Daarnaast starten we op 1 september 2003 met een veralgemeende werking begeleid zelfstandig leren. Alle leerlingen uit alle eerste leerjaren van de middenschool zullen een halve dag per week (2 uur) begeleid zelfstandig leren voor Nederlands, Frans en wiskunde. We zullen daarbij intensief gebruik maken van een open leercentrum. Op dit moment overleggen we ook al met het Atheneum om het project daar te laten voortlopen.

4 Enkele reflecties

We menen dat een project zoals “cognosco” de enige uitweg is uit de groeiende demotivatie van leerlingen in het secundair onderwijs, ook in het ASO. In de praktijk van het project stellen we inderdaad vast dat leerlingen enorm gemotiveerd zijn en zeer sterk betrokken bij het leren. Zelfs in die mate, dat zij bij het uitvoeren van hun opdrachten ook eisen gaan stellen aan en beslag leggen op hun ouders en anderen. De zelfwerkzaamheid van de leerlingen is hoog en het gebeurt nogal eens dat ze met tegenzin merken dat de schooldag erop zit. De leerlingen komen zeer graag naar school, ze voelen zich aangesproken door het systeem.

Variatie en differentiatie in werkvorm en tempo zorgen er blijkbaar voor dat een dyslectische leerling minder hinder ondervindt van zijn leerstoornis dan voordien in de traditionele aanpak. We stellen groepen samen op basis van leerstijlen (zie ook Lernout, B en Provost I, *Leuker Leren*, 2000) om ook op deze manier de efficiëntie te bevorderen.

Ondanks de hoge inzet en het extra werk groeit het enthousiasme. De uitbreiding voor de volgende jaren krijgt elke dag duidelijker vorm, zowel vanuit de vraag van ouders, leerlingen als leraren. Ook voor volgend schooljaar zijn er al leraren die willen instappen. Alle betrokken opvoedingspartijen zijn dus duidelijk sterk gemotiveerd en betrokken bij het project “cognosco”. De leraren halen, ondanks het vele werk aan voorbereiding, overleg en vergaderen, blijkbaar meer voldoening uit hun werk. Hun inzet is groot. Ook ouders zijn sterk geëngageerd. Ze hebben veel vertrouwen in de vier leercoaches. Zij komen maandelijks naar school om de voorbije maand te evalueren (o.a. aanpassen van het evaluatiesysteem) en de evolutie van hun kind met de leercoaches te bespreken.

Voorlopig nemen ouders nog aan geen enkele klasactiviteit deel, omdat de leraren eerst enige zelfzekerheid willen krijgen in deze specifieke werking.

De schooldirectie bewaakt voortdurend de integratie van de leraren en de leerlingen van het project “Cognosco” in de globale groep van de Middenschool. Door permanent te zorgen voor gezamenlijke activiteiten en de wederzijdse uitwisseling van informatie, heerst een positieve groepssfeer. Een leraar Nederlands die niet in het project staat, maakt er bijvoorbeeld wel taakopdrachten voor. De directie wil ook niet dat een leraar voltijds of uitsluitend werkt in het project “cognosco”. Het vergt immers heel wat extra inzet. Bovendien werkt het project sterk stimulerend. Daarom is het opportuun om er ook andere leraren bij te betrekken.

5 Succesfactoren en knelpunten

Succesfactoren

Een belangrijke succesfactor is de stimulerende en sturende rol van de schoolleiding. De zorg voor regelmatig overleg tot bijsturing, evaluatie, planning, voorbereiding, visievorming en informatie vergt een grote tijdsinvestering en veel organisatie van directie en de hele lerarenploeg. Ervoor zorgen dat het ganse schoolteam, ook zij die (nog) niet bij het project “cognosco” betrokken zijn, positief meedenken en -werken aan het project, vereist een inspirerend leiderschap.

Knelpunten

Blijkbaar worden nog onvoldoende netwerken tussen leraren opgezet en maakt men evenmin veel gebruik van bestaande materialen zoals studiecontracten/studiewijzers, of materialen van het “Studiehuis”. Wij missen daarbij externe coördinatie. Dat zou nochtans een echte uitwisseling bewerkstelligen en dus veel werk en energie besparen. Scholen die bezig zijn met vormen van begeleid zelfstandig leren krijgen wél voortdurend vragen over wat zij ontwikkelen.

Onze school is nog volop op zoek naar geschikte evaluatiematerialen. Ook het evalueren en beschrijven van het individuele leertraject voor leerlingen die moeite hebben met het halen van leerdoelen, moeten we nog volledig uitwerken.

De infrastructuur moet aan zeer uitgebreide eisen voldoen qua flexibiliteit en ICT-uitrusting. Dat vergt zo een enorme financiële investering dat men moet rekenen op de bereidwilligheid van de inrichtende macht of van anderen om dit mogelijk te maken.

Scholen die een project uitwerken zoals Middenschool het project “cognosco” hebben nood aan autonomie in:

- de omschrijving van de werктаak van hun leraren;

- de aanwending van lestijden.

Dankzij de grotere vrijheid in het personeelsbeleid kan een directie nu op basis van haar schoolimago zorgen dat ze de juiste leraren weet aan te trekken. Een goed beleid rond stagairs is ook een belangrijke voedingsbodem voor degelijke toekomstige leercoaches voor het project “cognosco”.

We hebben nood aan meer inhoudelijke ruimte en krediet vanwege de inspectie om dingen uit te proberen.

EEN FLEXIBEL TAKEN- EN TOETSENBELEID

1 Even voorstellen

School: Sint-Ritacollege
Adres: Pierstraat 1, 2570 KONTICH
Telefoon: 03-457 12 51
E-mail: sint.ritacollege@pandora.be of luc.vercammen@ritacollege.be
Website : <http://www.ritacollege.be>
Project: Dit project legt de verantwoordelijkheid voor de planning, uitvoering en de keuze van de leerstrategieën voor taken en toetsen bij de leerlingen. De school concentreert de inleverdata van alle taken en de evaluatiemomenten in enkele vooraf bepaalde periodes. Dit dwingt de leerlingen om veel bewuster en planmatiger met hun studie bezig te zijn, maar geeft hen ook een grotere vrijheid om te beslissen hoe ze de leerdoelen en opdrachten aanpakken en wanneer. Dit flexibel taken- en toetsenbeleid past in een hele leerlijn over “leren leren” en de leerlingen kunnen ook een beroep doen op begeleiding.
Doelgroep: 6^{de} jaar ASO
Vakken: Alle vakken
Lestijden: Enkele lesvrije blokken van twee uur. De pedagogisch directeur en de coördinator van de 3^{de} graad verzorgen de organisatie.

2 Beweegredenen

Wij menen dat het onderwijs zich in de huidige maatschappij niet kan beperken tot passieve geheugentraining en louter inzichtelijke kennis. Daarom beschouwen wij “leren leren” en het zelfgestuurd leren in het bijzonder, als een leerdomein op zich. Wij maken bewust tijd vrij om de leerlingen leerstrategieën bij te brengen en te laten oefenen, zowel op cognitief als op metacognitief, affectief en sociaal vlak. Intussen heeft de school een leerlijn voor “leren leren” uitgebouwd die alle leerjaren omspannt. Het flexibel taken- en toetsenbeleid is één van de initiatieven die de school sinds 1997 neemt om de leervaardigheden te versterken. Met dit project creëren wij in het zesde jaar van het algemeen secundair onderwijs een laatste leeractiviteit die leerlingen confronteert met hun leerbekwaamheid en hen ook expliciet uitdaagt om hun leerbekwaamheid verder te ontwikkelen. Een belangrijk motief om dit project uit te werken, is de leerlingen doelgericht voor te bereiden op het hoger onderwijs.

3 Het project in de praktijk

Het flexibel taken- en toetsenbeleid vormt het eindpunt van onze leerlijn “leren leren”. Met een aantal voorafgaande activiteiten in deze leerlijn bereiden wij dit taken- en toetsenbeleid rechtstreeks voor. In het vierde en vijfde jaar maken de leerlingen kennis met de cognitieve en metacognitieve leerstrategieën van Vermunt¹. In het vijfde jaar laat de school de leerlingen in het vak Nederlands zeer geleidelijk de verantwoordelijkheid voor de planning en uitvoering van taken op zich nemen.

Drie fasen

Het flexibel taken- en toetsenbeleid in het zesde jaar valt uiteen in drie fasen.

Fase 1

Bij de aanvang van het zesde jaar vult elke leerling de *Inventaris Leerstijlen* (van J. Vermunt & F. van Rijswijk) in. Met deze vragenlijst krijgt men een duidelijk beeld van hoe iemand te werk gaat bij het studeren en hoe hij/zij tegen de studie aankijkt. In deze lijst zijn uitspraken opgenomen over studieaanpak, planning, motivatie en opvattingen over hoe je goed kan studeren. Door deze vragenlijst in te vullen, krijgen leerlingen zicht op hun leerstijlprofiel. Dit leerstijlprofiel geeft hen meteen ook concrete aanwijzingen om te werken aan hun leerbekwaamheid.

Fase 2

¹ Leerstrategieën zijn combinaties van leeractiviteiten die leerlingen vaak in samenhang gebruiken om een bepaald doel te bereiken (Verschaffel, L. & Vermunt, J., 1998, p. 36)

De leerlingen krijgen bij het begin van het zesde jaar een overzicht van alle opdrachten die zij moeten uitvoeren in het eerste semester. Er worden 3 inleverdata vastgelegd. De leerlingen bepalen zelf wanneer zij welke taken afgeven. De voorwaarde is dat de leerlingen op de tweede inleverdatum klaar zijn met 2/3 van hun taken. Dit dwingt leerlingen om heel bewust na te denken over hun planning en verplicht hen metacognitieve strategieën toe te passen. Deze uitdagende leersituatie heeft zonder meer ook effect op hun affectieve leerhouding (motiveren, inspannen, waarderen, enz.).

Fase 3

In het tweede semester worden de leerlingen ook verantwoordelijk voor de toetsen die zij al dan niet afleggen. Alle toetsen en in te leveren taken concentreert de school dan in drie toetsperiodes. De leerling bepaalt zelf hoeveel controletoeetsen en taken hij/zij wil afleggen. In dit semester zijn er dus geen (on)verwachte tussentijdse toetsen meer.

Net zoals in eerste semester koppelt de school hieraan enkele regels. De leerling moet voor elk vak tenminste één toets afleggen. Voor de hoofdvakken minstens twee. Een leerling die in het eerste semester voor een vak een onvoldoende haalde, moet aan de drie toetsen van dat vak deelnemen. Leerlingen schrijven zich vooraf in voor een toets. Wie inschrijft, moet ook deelnemen. Deze regel past de school zeer strikt toe omdat leerlingen verantwoordelijkheid moeten dragen voor het eigen leertraject.

Tijdens dit flexibel toetsenbeleid loopt ook het flexibel takenbeleid door. De inleverdata worden heel bewust aan het begin van de toetsenweek geplaatst. Dit dwingt de leerlingen opnieuw om hun planningsvaardigheden toe te passen. De toetsenweek blijft een gewone lesweek. Afwisselend tijdens de eerste twee of de laatste twee lesuren van de dag worden de leerlingen lesvrij gemaakt. De andere lessen gaan gewoon door. Leerlingen die toetsen willen afleggen melden zich in het juiste lokaal. De andere leerlingen staat een studieruimte ter beschikking.

Begeleiding

Na de toetsenweek krijgen de leerlingen hun resultaten. De globale resultaten en hun persoonlijke opvattingen over de wijze waarop ze hun leeractiviteiten hebben aangepakt of zouden moeten aanpakken (regulatiestrategieën) worden besproken met de klasleraar (eerstelijnszorg). Leerlingen kunnen een individuele begeleiding aanvragen bij de coördinator van de derde graad (tweedelijnszorg). Die vervult de rol van studietoetscoach en werkt intens samen met de leerlingen om hun aansturing van de leeractiviteiten te verbeteren. De vakleerkrachten bespreken de toets en bezorgen ook de opgave aan de leerlingen die zich niet ingeschreven hadden. Tijdens de bespreking gaat zeker ook aandacht naar de wijze waarop de leerlingen de leerstof verwerkt hebben en hun opvattingen over hoe ze optimaal verwerkt zou moeten worden (verwerkingsstrategieën).

Het flexibel taken- en toetsenbeleid verandert de bestaande werk- en evaluatievormen eigenlijk niet. Wel maken wij onderwijstijd vrij om de procesgerichte elementen van leren te bespreken. Indirect heeft het wel een uitstraling naar de werk- en evaluatievormen. (zie infra, meerwaarde). Want het flexibel taken- en toetsenbeleid stimuleert de samenwerking en het overleg over de planning en inhoud van taken en toetsen. Individuele leraren kunnen immers op eigen houtje geen tussentijdse toetsen lanceren.

Deze manier van werken vereist geen aangepaste infrastructuur. Maar het brengt wel extra werk met zich mee voor de schoolleiding en de schooladministratie. Zij registreren de inschrijvingen voor de toetsen, controleren de naleving van de spelregels, en een computerprogramma levert lijsten per vak, per klasleraar, per vakleraar en per toetslokaal.

De aandacht voor leerstrategieën vertaalt zich ook heel expliciet in het elektronisch leerlingvolgsysteem. Dat systeem omvat niet enkel informatie over de mate waarin leerlingen de leerinhouden beheersen, maar ook informatie over de mate waarin leerlingen leervaardigheden beheersen. De school overweegt om ook over leervaardigheden te rapporteren aan ouders en leerlingen. De ontwikkeling van cognitieve, metacognitieve en affectieve leervaardigheden zou dan op een kwalitatieve wijze in het rapport kunnen komen; dus niet met een puntenscore.

De leerling plant

De verantwoordelijkheid voor de studieplanning komt in handen van de leerling, wat de ontwikkeling van zijn/haar planningsvaardigheden sterk stimuleert. De leerling kan niet anders dan zijn mogelijkheden aanspreken om de eigen leeraanpak te plannen en om die uit te voeren, te controleren en te evalueren. De leerling moet ook een realistische tijd- en werkplanning opstellen. In die zin verbetert dit systeem ook de mogelijkheden van de leerling om de eigen leercapaciteiten adequaat in te schatten. Maar de leerling moet niet alleen plannen. Hij of zij moet er uiteraard ook zelf voor zorgen dat hij de tijdsplanning respecteert bij de verwerking van de leerstof. Ook op dat vlak vermindert de externe sturing sterk. De leerling gaat zelfstandig aan de slag met de leerinhouden van

de verschillende vakken. Met dit flexibel taken- en toetsenbeleid kweekt de leerling dus zelfvertrouwen bij de planning en inschatting van de eigen leercapaciteiten.

De school is vast van plan om dit taken- en toetsenbeleid verder te zetten. Het kadert in ons beleid om zelfgestuurd leren expliciet op de voorgrond te brengen. Vandaar de leerlijn “leren leren” van het eerste jaar tot en met het zesde jaar. Deze leerlijn wordt voortdurend bevraagd en bijgesteld en het aantal initiatieven groeit geleidelijk.

Bij de aanwerving van nieuwe leerkrachten besteedt de school aandacht aan hun visie op onderwijs en hun openheid voor procesgerichte aspecten van leren. Wij willen op die manier de noodzakelijke teamgerichte aanpak verstevigen en ervoor zorgen dat de bestaande initiatieven zich kunnen uitbreiden. Voor nieuwe leerkrachten organiseren wij een begeleidingsprogramma over leer- en verwerkingsstrategieën, en over de specifieke uitwerking daarvan in de leerlijn “leren leren”. Jan Vermunt, die zich heeft toegelegd op onderzoek naar leerstrategieën en leerstijlen, vormt voor ons college een belangrijke inspiratiebron.

4 Enkele reflecties

Meerwaarde

Zowel over de opzet als over de resultaten van het flexibel taken- en toetsenbeleid zijn wij erg tevreden. Het systeem zorgt ervoor dat de leerling zich meer bewust wordt van zijn eigen leerstijl en maakt de leerling meer verantwoordelijk voor zijn leerproces. Zijn cognitieve, metacognitieve en affectieve leervaardigheden worden getoetst in een reële situatie. De nabespreking focust op het leerproces dat daarmee gepaard gaat. Dit vormt een gunstige basis om deze leervaardigheden verder te ontwikkelen.

De expliciete aandacht voor het kunnen inschatten van eigen leermogelijkheden verhoogt de kans op een gefundeerde studiekeuze in het hoger onderwijs. De leerling oefent leervaardigheden zoals planning, zelfsturing, diepteverwerking, opbouw van kennis, studiemotivatie enzovoort. Daardoor nemen de slaagkansen in het hoger onderwijs toe. De slaagcijfers van oud-leerlingen tonen dit aan. Bij de start van het zesde jaar vullen de leerlingen de *Inventaris Leerstijlen* in. In mei van hetzelfde schooljaar doen ze dat nog eens. De resultaten vormen de input voor wetenschappelijk onderzoek. Op die manier krijgt de school een goed inzicht in de mogelijke leerwinsten. De resultaten van het onderzoek bewijzen dat leerlingen op het vlak van leervaardigheden heel wat leerwinst boeken. Concreet gaan de leerlingen vooruit inzake zelfsturing, diepteverwerking (structureren en relateren) en studiemotivatie.

Het flexibel taken- en toetsenbeleid straalt ook positief af op andere aspecten van de werking. Het creëert samenwerking in vakgroepen, in jaargroepen, tussen schoolleiding en leerkrachten. De vakleerkracht overlegt met zijn collega's in de vak- én de jaargroep over de omvang en aard van de taken. Op basis hiervan ontstaan er meer vakoverschrijdende projecten (talenproject, Nederlands-geschiedenis, wetenschappen). Er komt meer ruimte voor zelfstandig werk in een aantal vakken. Ook op het vlak van de evaluatie zijn er positieve ontwikkelingen. Leerkrachten schrijven de toetsen met meer zorg uit, besteden meer aandacht aan het representatieve karakter en stellen toetsen vaker op in overleg met de vakcollega's. Het systeem dwingt ook de leraar om te plannen en meer aandacht te schenken aan de taakbelasting van de leerling.

Mogelijke nadelen

Het flexibel taken- en toetsenbeleid concentreert het correctie- en naleeswerk voor de leerkrachten meer in enkele tijdsblokken. Zij hebben dus zelf minder vat op de periodes waarin ze corrigeren en nalezen maar die periodes met veel verbeterwerk zijn wel vooraf gekend. De algemene planning en de opvolging van leerlingen is in handen van de pedagogisch directeur en graadcoördinator. Dat verlicht dan weer het takenpakket van de leraar.

Het flexibel taken- en toetsenbeleid vraagt beperkte bijkomende organisatie. Voor ons college vormt dit geen probleem dankzij een goed uitgebouwd elektronisch registratieprogramma.

5 Succesfactoren en knelpunten

Het flexibel taken- en toetsenbeleid kadert in de leerlijn “leren leren”. De initiatieven in de voorgaande jaren vormen een essentiële voedingsbodem. Dat beïnvloedt in sterke mate de positieve resultaten.

De school vindt geleidelijkheid erg belangrijk; in het belang van de leerling, maar ook van het lerarenteam. Veel van de initiatieven zijn daarom bottom-up gegroeid. Ruimte voor de creativiteit en respect voor de draagkracht van het lerarenteam én een consequente en duidelijke aanpak van de schoolleiding, zijn belangrijke sleutels voor succes.

Overladen leerplannen geven aanleiding tot problemen. Dit probleem doet zich vooral voor bij de exacte vakken. Deze leraren worden soms gedwongen al hun aandacht te besteden aan de leerinhouden. “Leren leren” als leer-domein schiet er dan bij in.

Inspiratiebronnen

Vercammen, L. (1999). Leren leren en het vak Nederlands: koele minnaars? *VONK*, jg. 29, nr. 1, pp. 3-12.

Vercammen L. (2000). De centrale plaats van het leren leren in leerlinggericht vaardigheidsonderwijs. Kluwer : *Schoolleiding en –begeleiding 2*, aflevering 28, pp 121 – 158.

Vercammen L. (2002) De leerkrachtige omgeving van het zelfstandig leren: een beschrijving van casussen rond zelfstandig leren. Wolters-Plantyn : *Begeleid Zelfstandig leren*, aflevering 2, november 2002, pp. 1 - 18.

Cornelissen G. (1999) Van een leerlijn “leren leren” op school naar een aanzet tot zelfsturend-zelfstandig leren in het vak Nederlands. *Vonk*, jg. 29, september 1999, pp. 15 - 27.

LEREN UIT FOUTEN

1 Even voorstellen

School: Regina-Caelilyceum
Adres: Rozenlaan 45, 1700 DILBEEK
Telefoon: 02-569 43 00
E-mail: lyceum@erce.be
Project: De leerkrachten van het Regina-Caelilyceum hebben in de vakgroepwerking samen de doelen vastgelegd en uitgeschreven in een kennen-kunnen-en-doenblad. Meestal hebben zij voor de verschillende doelen ook afgesproken welk minimumniveau een leerling moet halen. Als leerlingen bij examens voor bepaalde onderdelen onder dat minimum scoren, krijgen ze een remediëringsoverdracht en een nieuwe test. Bovendien besteedt elke leerkracht na de examenperiode één lesuur aan foutenanalyse, zodat leerlingen uit hun fouten kunnen leren om hun studievastigheden of attitudes bij te schaven.
Doelgroep: Alle leerlingen in het Regina-Caelilyceum
Vakken: Alle vakken
Lestijden: Per vak tenminste één lestijd na de proefwerken

2 Beweegredenen

Het Regina-Caelilyceum is een ASO-school aan de rand van Brussel met zo'n 880 leerlingen. De helft van de instroom in het eerste jaar komt uit de nabijgelegen basisschool, waarmee wij ook een heel goede samenwerking tot stand hebben gebracht. Op het Regina-Caelilyceum besteden wij al een tiental jaren bijzondere aandacht aan leervaardigheden voor leerlingen. Het leren uit fouten is daar een belangrijk onderdeel van. Dat vloeit deels voort uit het feit dat wij voorheen een type I school waren. Toch hebben wij altijd verder geprobeerd om de leerlinggerichtheid en de aandacht voor leervaardigheden en attitudes uit het SO type I verder te zetten. Wij vinden de vorming van leervaardigheden en attitudes een belangrijke opdracht voor het secundair onderwijs. De school biedt ook ruimte voor "zoeken" en "experimenteren" zodat leraren zich niet geremd hoeven te voelen om nieuwe dingen uit te proberen.

3 Het project in de praktijk

Elke vakwerkgroep maakt voor zijn vak een "kennen-kunnen-en-doenblad" (kkd-blad). Dit blad bevat een overzicht van de doelen voor het vak. Het kennen-kunnen-en-doenblad is voor de leerling een soort contract. Het geeft antwoord op de vraag: "Wat verwachten de leerkracht en de school van mij voor dit vak?"

Het kennen-kunnen-en-doenblad is ook voor de leraar een soort contract. Het is bijna altijd het resultaat van overleg in de vakwerkgroep en vormt ook de basis om gezamenlijk proefwerken te ontwikkelen, verbeterleutels op te stellen en het gewenste minimum te bepalen. Toetsen voor hetzelfde vak in hetzelfde jaar met hetzelfde leerplan hebben dus dezelfde vertrekbasis. Toch kan de leerkracht differentiëren indien dat gewenst is.

Evaluatie

Het kkd-blad is ook de basis voor de communicatie over de resultaten op proefwerken aan leerlingen en ouders. Op het rapport is plaats voor commentaar per vak. Voor sommige vakken vermeldt het rapport of een leerling het vooropgestelde minimum heeft bereikt. Zo'n minimum komt niet noodzakelijk overeen met 50 % of 60 %. De vakgroep bepaalt het minimumniveau dat noodzakelijk is om de volgende leerdoelen met een voldoende basis aan te kunnen.

Sommige leraren gebruiken een zeer gedetailleerde manier van rapporteren. Het rapport geeft dan per leerdoel aan of de leerling het doel bereikt heeft of niet, en vermeldt ook aandachtspunten. Dit rapport is geïnspireerd op "Doelpunt"⁽¹⁾ dat oorspronkelijk ontwikkeld is voor het basisonderwijs. We hebben de ouders al eens bevraagd over dit rapport. De reacties waren uitermate positief.

¹ Voor meer informatie zie www.doelpunt.be

**Voorbeeld 7: een uittreksel uit het rapport**

Wiskunde	Datum	Doel	Behaalde punten	Gewenst minimum	Aandachtspunt
Getallenleer	14-09	Definitie “geheel getal” in woorden schrijven	0.0	7.5	
Getallenleer	14-09	De relatieve waarde van een cijfer in een getal bepalen	10.0	10.0	
Meetkunde	07-10	Bewerkingen met lengten uitvoeren/aanvullen	8.0	6.0	
...	...	...	...	...	
Nederlands	Datum	Doel	Behaalde punten	Gewenst minimum	Aandachtspunt
Algemeen	22-09	Uitdrukkingen i.v.m. lichaamstaal: fouten opsporen	10.0	8.0	
Algemeen	8-10	Spelling: moeilijke woorden	3.0	8.0	
...	...	...	...	...	

Remediëren

Indien een leerling bij een examen het gewenste minimum voor één of meerdere onderdelen van een vak niet heeft behaald, krijgt hij onmiddellijk een remediëringsopdracht; vooral als op dat onderdeel het volgende trimester wordt verdergewerkt. Op basis van de remediëringsopdracht heeft de leerling de mogelijkheid om remediëringslessen te vragen. Daarna volgt opnieuw een toetsmoment. Het aantal remediëringsopdrachten ligt vrij hoog omdat ze niet per vak maar wel per onderdeel van een vak worden toegekend.

Wij proberen heel uitdrukkelijk duidelijk te maken dat remediëringsopdrachten geen straf zijn, maar wel een hulpmiddel om het eindstation te bereiken. Het enthousiasme is niet bij alle leerlingen even groot. Toch blijken leerlingen naderhand wel tevreden dat ze via deze weg tijdig op het goede spoor zijn gezet.

Het is niet ongebruikelijk om bij de remediëringsopdracht ook de correctiesleutels mee te geven. Dat gebeurt ook regelmatig in klasverband. Zo kunnen leerlingen onmiddellijk zelf bijsturen wanneer ze iets niet goed begrepen hebben. Een aantal leerlingen zullen een eerste maal de correctiesleutel gebruiken om de oefeningen niet zelfstandig te maken. Het leereffect van de sleutels dat bijzonder groot is, gaat dan verloren. Zodra ze door de mand gevallen zijn bij een toetsmoment, herhaalt zich dit veel minder. Dat wij een beroep doen op de zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen is een belangrijke factor voor hun medewerking.

Foutenanalyse

Het kkd-blad vormt ook een uitgangspunt voor foutenanalyse na proefwerken. Wij verwachten van elke leerkracht dat hij in elke klas voor zijn vak tenminste één lesuur besteedt aan foutenanalyse. In de eerste graad zorgen we er doelbewust voor dat de examenplanning toelaat om nog voor het uitreiken van het rapport voor de hoofdvakken een foutenanalyse te maken met de leerlingen. Daarvoor stellen wij een alternatief lessenrooster op waarin vooral de hoofdvakken zijn opgenomen. De leerkrachten maken met de leerlingen dan een foutenanalyse. Er is een globale bespreking waarna elke leerling nadenkt over zijn resultaten en de redenen waarom die goed of minder goed zijn. Vanaf de tweede graad gebeurt dit in de eerste week van het tweede semester. Elke leerkracht is verplicht om daar tenminste één lestijd voor uit te trekken. Wel hebben ook deze leerlingen de mogelijkheid om hun proefwerken in te kijken vóór de kerstvakantie.

De wijze waarop die foutenanalyse gebeurt, varieert van vak tot vak, of van leraar tot leraar. Er is geen verplicht model maar er zijn wel verschillende modellen voor foutenanalyse in de school beschikbaar.

**Voorbeeld 8: een uittreksel uit een foutenanalyse die gebruikt wordt in het vak wiskunde**

Getallenleer	Vragen	Behaald	Op totaal
Rekenen met de zakrekenmachine	16, 17		5
Een onbegrensd decimaal getal omzetten in een onvereenvoudigbare breuk	18		2
Begrippen verklaren en eigenschappen formuleren	1, 5, 7		6
...			

Het valt me op dat ik

nooit – soms – vaak rekenoefeningen onvolledig uitwerk
 nooit – soms – vaak rekenfouten maak
 nooit – soms – vaak onjuist of onvolledig antwoord op theorievragen
 nooit – soms – vaak onleesbaar of slordig schrijf
 nooit – soms – vaak onnauwkeurige constructies maak
 nooit – soms – vaak onnauwkeurige formuleringen opschrijf
 nooit – soms – vaak de oefeningen niet herken
 nooit – soms – vaak de opgave of de opdracht verkeerd begrijp
 nooit – soms – vaak

Ik heb

de oefeningen uit mijn notities te weinig – voldoende schriftelijk opnieuw gemaakt.
 de theorie te weinig – voldoende schriftelijk gestudeerd en gecontroleerd.
 aan de oefeningen van taken en toetsen te weinig – voldoende aandacht besteed.
 te weinig – voldoende uitleg gevraagd tijdens het trimester – tijdens de herhalingslessen.
 te weinig – voldoende trainingsmomenten voor rekenvaardigheden ingelast gedurende het trimester.
 onderwerpen waarvoor ik een laag toetsencijfer haalde te weinig – voldoende geremedieerd.
 te weinig – voldoende aandachtig gewerkt, nagedacht.
 bepaalde leerstofonderdelen te weinig – voldoende begrepen.
 te weinig – voldoende nagerekend, nagelezen, ... voor ik mijn examen indiende.

De volgende werkpunten kies ik voor het volgende trimester

1.
2.

Handtekening leerling Handtekening ouders

**Voorbeeld 9: een foutenanalyse voor het vak geschiedenis ziet er anders uit**

Aan de hand van je examen vul je volgende vragenlijst in.

De voornaamste redenen voor mijn fouten zijn:

- 1 Ik schrijf onleesbaar.
- 2 Ik ken de leerstof, maar ik kan onvoldoende juist formuleren.
- 3 Ik begrijp sommige vragen/tekst niet.
- 4 Ik heb de leerstof niet goed (genoeg) begrepen.
- 5 Mijn notities waren onvoldoende in orde.
- 6 Ik heb onvoldoende gestudeerd.
- 7 Ik antwoord onvolledig.
- 8

Aan deze 3 punten wil ik vanaf januari extra werken:

- 1
- 2
- 3

Handtekening leerling

Handtekening ouders

Handtekening leerkracht

De leerkracht bekijkt naderhand ook de individuele foutenanalyse en kan op basis daarvan bijsturen, of de leerling opvolgen. Bij toetsen kijkt de leerkracht dan na of de leerling zijn werkpunten zichtbaar gerespecteerd heeft.

Op de school is ook een centrale stuurgroep “Leren en studeren” actief. Deze stuurgroep werkt momenteel rond vormen van zelfverantwoordelijk leren. Sommige individuele leraren zijn daar ook al mee bezig. Het is zeker de bedoeling om deze weg in te slaan.

4 Enkele reflecties

De foutenanalyse en de remediëringsopdrachten versterken de reflectie- en leervaardigheden van de leerling. Leerlingen voelen zich ook meer betrokken bij hun schoolwerk, voelen er zich meer verantwoordelijk voor. We denken dat we op deze manier leerlingen goede handgrepen bieden om hun leren in de toekomst zelf in handen te kunnen nemen.

We hebben sterk het gevoel dat er zich geleidelijk aan een mentaliteitswijziging voordoet. Het werken met het kkd-blad, met de foutenanalyse en de remediëringsopdrachten heeft tot gevolg dat de manier waarop leerkrachten proefwerken opstellen verandert. Ze zorgen voor evenwichtigere proefwerken. De vragen worden beter verdeeld over de verschillende leerdoelen. Er groeit ook een grotere openheid en vertrouwen tussen de leraren onderling. De vakgroepwerking is versterkt. Het uitwisselen van materialen en het bijwonen van elkaars lessen is geen rareiteit meer.

De betrokkenheid van de leerlingen bij het schoolgebeuren groeit. Zo is er nu een duidelijke vraag van ouders én van leerlingen om de mogelijkheid te hebben de leraren feedback te geven. Ook enkele leerkrachten zijn hiervoor duidelijk vragende partij. We denken eraan om een schriftelijke rondvraag bij de leerlingen over hun leraren voor te stellen.

5 Succesfactoren en knelpunten

Het kkd-blad en de daaraan gekoppelde rapportering, remediëring en foutenanalyse kadert in een geïntegreerde aanpak rond leren en studeren op de school. We hebben een stuurgroep "Leren en studeren" die het denken rond dit thema voortdurend bijstuurt en animeert zodat het geen stille dood kan sterven. In de eerste graad gebruiken wij heel actief het *Leerbeest* ⁽²⁾. Alle leraren hebben daarover vorming kunnen genieten en kunnen gebruik maken van didactische fiches. Een nieuwe leraar introduceren we ook heel uitdrukkelijk in deze aanpak.

Vanaf het schooljaar 2002-2003 is er ook meer begeleiding van leervaardigheden in de tweede graad. De ervaring leerde ons dat er nood was aan continuïteit doorheen het hele leertraject secundair onderwijs.

Wij hebben op school een klimaat dat "zoeken" en "experimenteren" steunt, dat leraren veiligheid biedt. De directie steunt leraren ook heel uitdrukkelijk. Dat lijkt ons een erg belangrijke succesfactor. Een aantal voortrekkers en een grote openheid tussen collega's onderling voelen wij eveneens aan als redenen waarom we succes ervaren.

Toch ervaren wij ook een aantal knelpunten. Voor leraren is het niet zo makkelijk om de ommezwaai van leerstofgericht naar leerlinggericht werken te maken. Het is al niet evident om de opvatting over leren te wijzigen. Ze vervolgens uitvoeren in de praktijk is al helemaal geen gemakkelijke klus. Leraren worden daarin gehinderd door de macht der gewoonte maar zeker ook door een gebrek aan goede voorbeelden.

Het bewaken van de horizontale en verticale continuïteit in de school is voor ons een heel belangrijk streefdoel. Communicatie tussen alle betrokkenen in de school is ons belangrijkste hulpmiddel. Toch blijft het voor ons een werkpunt.

De karrenvrachten tijd en energie die een doorgedreven werking rond leervaardigheden kost, is enkel houdbaar omdat ze gedragen wordt door het overgrote deel van de leraren.

² Leerbeest; leren leren voor 12 tot 15-jarigen, Averbode

INDEPENDENT LEARNING

Zelfgestuurde intermezzo's voor Engels en geschiedenis

1 Even voorstellen

School: Sint-Lodewijkscollege Brugge
Adres: Magdalenastraat 30, 8200 BRUGGE
Telefoon: 050-40 68 40
E-mail: humaniora@sint-lodewijkscollege.be
Website: <http://www.sint-lodewijkscollege.be>
Project: Enkele leerkrachten laten leerlingen gedurende een beperkte periode zelfstandig aan opdrachten werken; deels alleen, deels in groep. De resultaten maken deel uit van de leerstof of sluiten er zeer nauw bij aan. Voor het vak Engels is aan de groepsopdracht ook een zelf- en groepsevaluatie verbonden.
Doelgroep: Engels: leerlingen in de 3^{de} graad ASO;
Geschiedenis: leerlingen in het 2^{de} jaar van de 2^{de} graad en 1^{ste} jaar van de 3^{de} graad ASO
Vakken: Engels en geschiedenis
Lestijden: Per vak een beperkt aantal lestijden

2 Beweegredenen

Het Sint-Lodewijkscollege is een ASO-school met een 1000-tal leerlingen aan de rand van Brugge. Met een aantal leraren zijn we bezig met “independent learning”. De inspiratie daarvoor hebben we gehaald bij internationale associaties van vakleraren in het Verenigd Koninkrijk en in Nederland. Met “independent learning” willen we de leervaardigheden van de leerling wat sterker in de verf zetten en meer ruimte creëren voor zelfwerkzaamheid.

3 Het project in de praktijk

In de hogere jaren van ons college passen een aantal leraren “independent learning” toe in de vakken geschiedenis en Engels. In de school bestaat hierover nog geen echte beleidslijn, al proberen we via de vakgroepwerking om de collega's in dezelfde richting te laten denken en werken. Iedereen blijft echter vrij om de principes van “independent learning” toe te passen of niet. Er wordt op school wel frequent gesproken over de invoering van vormen van zelfstandig leren en er wordt ook nagedacht over de installatie van een open leercentrum. Het zou de bedoeling zijn dat meerdere vakgroepen het open leercentrum integreren in hun werking.

Engels

Voor het vak Engels maken alle leerlingen bij het begin van het schooljaar een diagnosetoets. Ze moeten nadien zelf uitmaken of de gemaakte fouten occasionele missers zijn of wijzen op tekorten. Leerlingen die zwak scoren zetten we aan om bijkomende en remediërende oefeningen te maken.¹

Leerlingen die al eerder problemen hadden met Engels, testen we aan de hand van de “Quick Placement-test”, ontworpen door de Oxford University². Leerlingen die zwak scoorden voor de Quick Placement-test maken deze test aan het einde van het schooljaar opnieuw zodat we hun vorderingen/voortgangsfactor kunnen meten. De leerwinst brengen we mee in rekening tijdens de deliberatie.

Voor Engels in de derde graad maken 3 van de 4 leerkrachten uit de vakwerkgroep gebruik van “independent learning” gedurende 3 à 4 weken in de periode februari – maart. Uit ervaring weten we dat dit een periode is waarin leerlingen makkelijker talmen op school.

¹ Goede oefeningen zijn te vinden op de website <http://web2.uvcs.ca/elc/studyzone/index.thm>.

² <http://www.oup.com/elt/global>

In de eerste fase leggen we de leerlingen (gedurende een halfuur) het nut van "independent learning" uit en vermelden we welke hulpmiddelen ze tijdens de opdrachten kunnen gebruiken. De leerlingen ontvangen een brochure die ze altijd bijhouden en aanvullen. Vervolgens verdelen we hen in kleine groepjes van 3 à 4 personen.

Voor het uitwerken van de opdracht voorzien we een drietal weken (6 of 9 uren, afhankelijk van de studierichting). In de eerste les hebben de leerlingen tijd om een planning en taakverdeling op te stellen. Daarbij geven we hun een model van groepscontract.



Voorbeeld 10: model van groepscontract

Group contract	
<u>The aim:</u>	
<i>The aim of this task is for you to plan some group work and to help you to keep to your goals.</i>	
<u>Instructions:</u>	
<i>Fill out the contract below. If you like you can discuss it with your teacher.</i>	
<u>The contract:</u>	
Group members:	
Task:	
What each group member is going to do:	
Name:	Action:
We would like to share the results of our work with other class members in this way:	
We would like to share our work in the class on (date)	
We are going to finish on (date)	
Signed by the group:	

De opdracht bestaat uit het lezen van een aantal artikels en het uitvoeren van een aantal bijhorende taken. Zo moeten de leerlingen woordkaarten en "word webs" maken, krantenartikels lezen, spreekoefeningen houden, zelf oefeningen ontwerpen, enz. De leerlingen lossen de opdrachten op aan de hand van materiaal dat ze zelf meebrengen of in de schoolbibliotheek opzoeken.

Op het einde van de lessenreeks is tijd voorzien voor evaluatie en reflectie. De leraar vraagt de leerlingen te reflecteren over de leerprocessen en hun resultaten. Daarvoor stellen we de leerlingen een checklist voor zelfevaluatie en een checklist voor peerevaluatie ter beschikking. Deze instrumenten ondersteunen de leerlingen om nadien de andere groepsleden op een meer gefundeerde wijze te beoordelen.



Voorbeeld 11: een manier om te reflecteren over de eigen positie in de groep

HOW DID I WORK IN THIS GROUP?
<u>Aims:</u>
<i>Looking at how you work in a group and thinking about improving your participation.</i>
<u>Instructions:</u>

Work individually and complete the form below.

The task:

Read each statement below and tick the right score.

5 = yes, a lot; 4 = yes, quite a lot, but I could have done more; 3 = a reasonable amount; 2 = a bit; 1 = not much really; 0 = not at all

STATEMENTS	SCORES					
	0	1	2	3	4	5
I contributed a lot in this activity						
I listened to everyone in my group						
I encouraged other group members to participate (by asking questions, etc.)						
I encouraged people to use English						
I felt comfortable and accepted in my group						
I asked for explanations when I didn't understand						
I explained things to someone else who didn't understand						
I learned new things by participating in this group activity						
I enjoy working in small groups on activities like this						

A. Now look back at the statements where you scored yourself with a 3 or less. How could you improve your group skills the next time you work in a group? Write 3 ideas here. (e.g. I could encourage other people to participate more.)

a)

b)

c)

B. Your role:

How would you describe your role in the group?

--

What other role could you play in your group which might improve your learning?

--



Voorbeeld 12: een manier om te reflecteren over de groepswerking

REFLECTION (THE GROUP TREE)

Aims:

In this task, you think about how you and your group worked together.



Here is a tree with lots of people on it. The tree can be seen as a representative of your group as they worked together (or didn't) on your task. Look at the tree and choose people who you feel represent your roles during the group work.

Write on the tree:

- a) *Your name showing who you were while doing the group work.*
- b) *The names of the other people in your group.*
- c) *Which person you would like to be in a future group task.*
- d) *Where you would like your other group members to be as you work together on another task.*

Now write a reason for each of your answers.

a)
b)
c)
d)

Discuss your choices with your group:

Were your impressions of each other the same? Why? Why (not)?

--

How could your group roles be improved?

--

Na de lessenreeks volgt er ook een toets. De leraar maakt hiervoor gebruik van de oefeningen die de leerlingen als deel van de opdrachten zelf hebben opgesteld. De resultaten op deze eindtoets bepalen voor de helft het eindcijfer voor dit project. De andere helft wordt ingevuld door het cijfer dat werd behaald via het groepswerk. De quoterings die de groep krijgt moeten de leerlingen zelf onderling verdelen op basis van de inzet van elke leerling.

Deze werkwijze heeft ondertussen een neerslag gekregen in leerling- en leraarsmateriaal bij Drive Speakeasy, uitgegeven bij Uitgeverij Pelckmans.

Geschiedenis

In het tweede leerjaar van de tweede graad en het eerste leerjaar van de derde graad krijgen de leerlingen voor het vak geschiedenis twee opdrachten; het ene semester een groepsopdracht en het andere een individuele opdracht. Dat betekent dat je als leraar elk jaar opnieuw een 200-tal opdrachten moet samenstellen.

Elk semester krijgen de leerlingen een thema dat ze zelfstandig moeten uitwerken, in het éne semester is dit een groepsopdracht, in het andere een individuele opdracht. Voor die opdrachten moeten ze afbeeldingen en tekstcommentaren zoeken over een bepaald onderwerp. We moeten voortdurend waken over de “zwaarte” van de individuele opdrachten en de gelijkwaardigheid tussen de individuele taken. Je moet leerlingen er ook attent op maken dat de ene opdracht op het eerste gezicht misschien makkelijker lijkt omdat het onderwerp meer bekendheid geniet. Maar dat daartegenover staat dat wie de opdracht vervult grote kans loopt te verdrinken in de veelheid aan informatie. Een bijkomende moeilijkheid voor deze leerling zal erin bestaan om uit die veelheid een goede selectie te maken.

De leerlingen krijgen 2 lessen per semester om zelfstandig aan de opdracht te werken. In het vierde jaar volstaan die twee uren. In het vijfde jaar moeten de leerlingen ook buiten de lessen aan de opdracht werken. De leerplannen van het vierde en vijfde jaar laten niet toe om meer tijd vrij te maken tijdens de lessen. We wensen daarenboven allerm minst in het Nederlandse systeem te vervallen dat te sterk gericht is op het verwerven van leervaardigheden. Er moet volgens ons nog voldoende aandacht gaan naar leerinhouden.

We merken dat het noodzakelijk is het zelfstandig leren sterk te sturen en de leerlingen er op attent te maken dat niet alles op het internet terug te vinden is, en ze ook boeken, tijdschriften, atlanten, video's, enz. moeten raadplegen.

Voor de opdrachten evalueren we de leerlingen op het product dat ze afleveren. Als alle opdrachten zijn ingediend en beoordeeld volgt ook een openboekexamen over het geheel van alle opdrachten. De leerlingen krijgen voorafgaand de kans om alle informatie en leerstof die ze zelf verzamelden met elkaar uit te wisselen. Aangezien we de opdrachten opstellen in functie van het leerplan, schakelen we de leerlingen nadien ook nog in het lesverloop in. Op het ogenblik dat een bepaald onderwerp aan bod komt, moet de leerling die er een opdracht over maakte, het onderwerp aan de medeleerlingen toelichten.

4 Enkele reflecties

Meerwaarde

De leerlingen zijn gemotiveerd om zelfstandig te werken, in het bijzonder dankzij de differentiatie in taken en de mogelijkheden om hun werk autonoom te organiseren. Ze werken doorgaans geconcentreerder aan individuele en groepstaken. Wel is het zo dat we merken dat leerlingen het nog altijd moeilijk hebben met de tijds- en aandachtsverdeling voor de verschillende onderdelen van een opdracht. Als leraren leren we daardoor betere en duidelijkere instructies te geven. Dit komt alle leerlingen ten goede, en niet enkel tijdens de uren “independent learning”.

We stellen eveneens vast dat als iemand afwezig is, medeleerlingen spontaan de hem of haar toebedeelde taken overnemen. Op die manier komen dus ook de sociale vaardigheden in de kijker.

Mogelijke nadelen

Sommige leerlingen hebben echter de indruk “niet veel geleerd te hebben”. Zij richten zich dus vooral op de leerinhouden en moeten erop gewezen worden dat zij heel wat vaardigheden verwierven.

Wij hebben het gevoel dat zwakkere leerlingen deze manier van werken niet evident vinden. Dat is ook één van de redenen waarom we deze werkwijze sterk in tijd beperken. Overigens zijn de leden van de inspectie en de pedagogische begeleiders die onze school bezoeken de mening toegedaan dat men met deze methode niet mag overdrijven, maar ze moet inbedden in het geheel van het curriculum.

De taakbelasting is zowel voor leerlingen als voor leraren zwaar.

5 Succesfactoren en knelpunten

De inzet van leerlingen kent grote verschillen, ongeacht hun mogelijkheden. Leerlingen stippen dit zelf aan als een moeilijk punt, vooral omdat de harde werkers geen erkenning krijgen voor hun werk. Daarom hebben we beslist dat de leerlingen de punten van het groepswork die de leraar toekent, moeten verdelen over de verschillende leden van de groep. Maar voor leerlingen blijft dit moeilijk. Daarom proberen we nu een techniek uit waarbij de leerlingen eerst zichzelf en hun medeleerlingen evalueren aan de hand van een aantal criteria.

Sommige leerlingen vinden het moeilijk om de leerinhouden in te studeren die andere groepjes verzamelden en verwerkten. Leerlingen slagen er evenmin goed in om wat zij als groep hebben geleerd over te brengen aan de andere leerlingen. De vraag stelt zich dus of enkel het leerproces geëvalueerd moet worden of ook de leerproducten. Wij verkiezen ook het product te evalueren. Voor ons is dit zeker een middel om externe motivatie toe te voegen aan de onderwijsleersituatie.

Wij hebben als leraar behoefte aan duidelijkheid over wat wel en niet kan in de huidige regelgeving. Zo hebben we lange tijd niet goed geweten in hoeverre we vakoverschrijdende projecten in het lessenrooster mogen inpassen. Soms zou het nuttig zijn om twee vakken afwisselend aan te bieden; bijv. geschiedenis in het eerste trimester gedurende vier uren, en vervolgens aardrijkskunde in het tweede trimester. Ondertussen weten wij dat dit wettelijk mogelijk is. De overheid zou hierover explicieter moeten communiceren.

Infrastructuur kan een knelpunt zijn. Wanneer je projectmatig met leerlingen werkt, kan het erg zinvol zijn om bepaalde materialen vlot bij de hand te hebben. Dan hoef je niet telkens naar de bibliotheek of hoef je de klas niet voor één uur te herschikken in functie van de andere werkvorm. Daarom zijn voldoende vaklokalen of meerdere ruimtes die geschikt zijn voor projectmatig/zelfstandig werk erg nuttig. We denken dat dit veel meer voordelen biedt en noodzakelijk is. We verkiezen dan ook een aantal goed uitgeruste vaklokalen boven één groot open leercentrum.

INSTRUCTIEFICHES VOOR LEERLINGEN

Een instrument om deelvaardigheden van “leren leren” te herkennen en te oefenen

1 Identificatiegegevens

Naam: Pedagogische Begeleidingsdienst OVSG
Adres: Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG), Ravensteingalerij 3 bus 7, 1000 BRUSSEL
Tel. 02-506 41 50
E-mail: info@ovsg.be
Website: www.ovsg.be
Project: In de leerplannen van de verschillende vakken zijn instructiekaarten opgenomen om deelvaardigheden van zelfstandig leren te oefenen. Leerkrachten kunnen die kaarten meteen gebruiken in hun lessen of eerst nog aanpassen.
Doelgroep: 2de graad ASO, BSO, KSO, TSO
Vakken: Alle algemene vakken
Lestijden: Leerkrachten en leerlingen kunnen de instructiekaarten geregeld gebruiken

2 Beweegredenen

Het Bureau Secundair Onderwijs van OVSG besliste de scholen impulsen te geven om meer aandacht te besteden aan de ontwikkeling van zelfstandig werken en leren bij hun leerlingen. Dit gebeurt via de leerplannen, die onder meer de vakoverschrijdende eindtermen “leren leren” in het vak integreren. Het hoofdstuk ‘didactische wenken’ legt de nadruk op werkvormen waarin de leerlingen actief zijn in functie van de opbouw naar zelfstandig leren.

De eindtermen leggen de klemtoon op vaardigheden en (vakgebonden) leerstrategieën. De leerlingen moeten de kans krijgen verschillende deelvaardigheden in de klas te oefenen in toenemende mate van zelfstandigheid. Door instructiekaarten te ontwikkelen, wilden we deze deelvaardigheden enerzijds duidelijk zichtbaar maken voor leerkrachten én voor leerlingen, en anderzijds ondersteuning bieden om ze gestructureerd en planmatig in te oefenen.

3 Het project in de praktijk

De bijgevoegde instructiekaarten zijn bijlagen bij de leerplannen voor de algemene vakken van de tweede graad. Het is de bedoeling dat de leerkrachten de opbouw naar zelfstandig leren bevorderen door de gebruikte werkvormen en leeractiviteiten.

De instructiekaarten zijn zowel nuttig voor de leerkrachten als voor de leerlingen. Ze beschrijven wat de leerling moet doen om de vakgebonden leerstrategieën en de vakoverschrijdende eindtermen “leren leren” op niveau van de tweede graad in te oefenen. Soortgelijke instructiekaarten vindt men in verschillende vakken: aardrijkskunde, geschiedenis, de moderne vreemde talen, Nederlands en wetenschappen. Instructiekaarten voor lees- en luistervaardigheid vindt men in alle leerplannen terug (dus ook in leerplannen die geen betrekking hebben op Nederlands en moderne vreemde talen) bij het hoofdstuk “Taalbeleid”. De leerlingen leren de vaardigheden wel aan in het vak Nederlands, maar moeten ze verder oefenen in alle vakken (transfer). Hoe meer de leerlingen aangezet worden om met deze kaarten te oefenen, hoe vaardiger en hoe zelfstandiger ze hierin worden.

Via een logboek en zelfevaluatiefiches krijgen de leerlingen vat op “het reguleren van hun leerproces”, een belangrijk onderdeel van de eindtermen “leren leren” in de opbouw naar zelfstandigheid.

We drukken ter illustratie enkele instructiekaarten af met een toelichting over hun gebruik voor het vak geschiedenis, en zelfevaluatiefiches voor spreek- en schrijfvaardigheid uit het vak Frans.

In de leerplannen voor de basisvorming van de derde graad zal naar aanleiding van de invoering van de eindtermen de opbouw naar zelfstandig leren worden voortgezet. Ligt de klemtoon in de tweede graad op het werken in de klas, binnen het vak, dan zullen de leerplannen van de derde graad aangeven welke schoolorganisatorische ingrepen de opbouw naar zelfstandigheid mee bevorderen.



Voorbeeld 13: geschiedenis

Verzamelen van historisch informatiemateriaal	Bevraging van historisch informatiemateriaal: elke bron
<i>ET 14, 15</i> Zoek een document van/over ... in je handboek in je cursus in de knipselmap in de klasbibliotheek • Noteer de referentie op je werkblad. Referenties noteer je als volgt: ▪ Vermeld over welk type document het gaat: tekst, afbeelding, tabel, grafiek of diagram, kaart, beeldhouwwerk, gebouw, audiovisueel materiaal, enz. ▪ Vermeld waaruit het document komt: boek, tijdschrift, krant, cd-rom, encyclopedie, internet, TV, radio, film, enz. ▪ Noteer: auteur (of producent), titel, uitgeverij (of website-adres), plaats en datum van uitgave (of uitzending), pagina. • Noteer voor elk document of het gaat om: ▪ Een historische bron (uit de tijd zelf) ▪ historiografisch materiaal (latere periode of hedendaags) Zoek de juiste kaart over... in je historische atlas in een encyclopedie op een cd-rom <i>Noteer de referentie op je werkblad</i>	<i>ET 17, 18, 19</i> • Noteer tijd (eeuw en jaartal) • Lokaliseer eventueel met behulp van een kaart, een encyclopedie, enz. in een streek, een gewest, een land, een continent • Klasseer de informatie uit het document in het juiste domein ▪ economisch (ook demografisch, ecologisch); ▪ sociaal; ▪ politiek (ook militair, juridisch); ▪ cultureel (ook levensbeschouwelijk, technologisch) • Noteer dit document op je werkblad Motiveer je keuze met minstens 1 argument



Voorbeeld 14: geschiedenis

Bevraging van het historisch informatiekanaal: een tekst
ET 17, 18, 19
• Wie is de auteur? • In welke mate is de auteur geloofwaardig*? Was de acteur rechtstreeks getuige van wat hij weergeeft? Had hij reden om subjectief te zijn? In hoeverre is hij/zij dat ook geweest? • Wat is het doel van de auteur? Welk standpunt neemt hij in? • Korte tekst: noteer de hoofdgedachte(n) met je eigen woorden. • Lange tekst: lees de tekst per paragraaf. Geef telkens de hoofdgedachte(n) met je eigen woorden (hulpmiddelen: onderstreep een woord, schrijf een woord in de marge, noteer probleemwoorden). • Vind ik een andere bron waarin de gevonden informatie bevestigd wordt? * Tussen waarnemen en optekenen kan vervorming optreden. Er zijn dus factoren die de geloofwaardigheid kunnen beïnvloeden: het tijdsverschil tussen de gebeurtenissen en de getuigenis, eigenbelang en profijt, sympathie en antipathie, ijdelheid, omstandigheden, vooroordelen, zelfbegoocheling,...

Bevraging van het historisch informatiekanaal: een schilderij
ET 17, 18, 19
• Wie is de kunstenaar? • Welk soort onderwerp wordt er behandeld? • Beschrijf met enkele woorden: ▪ de compositie; ▪ de kleuren; ▪ de figuren (lichaamsverhoudingen, uitdrukking op het gezicht, levendigheid, details); ▪ de achtergrond (details, realisme).



Voorbeeld 15: Frans, fiche d'évaluation: PARLER

Orientation et préparation						
• Ai-je tenu compte du but de l'exercice oral?						
• Ai-je tenu compte du public pour lequel/de l'interlocuteur auquel j'ai parlé?						
Exécution						
• Ai-je fait une répartition en introduction, corps et fin?						
• Ai-je bien exécuté l'exercice oral?						
▪ Ai-je employé les mots exacts? (vocabulaire)						
▪ Ai-je formulé mes phrases correctement? (grammaire)						
▪ Ai-je bien articulé? (prononciation)						
▪ Ai-je parlé trop rapidement ou trop lentement?						
▪ Ai-je parlé suffisamment fort?						
▪ Ai-je parlé de façon animée?						
▪ Ai-je employé de façon conséquente «tu, vous, on, nous»?						
▪ Ai-je regardé mon interlocuteur, mon public?						
Réflexion						
• Mon interlocuteur/mon public m'a-t-il bien compris?						
• Le public était-il intéressé?						



Voorbeeld 16: Frans, fiche d'évaluation: ECRIRE

Orientation et préparation						
• Ai-je tenu compte du but de l'exercice d'écriture?						
• Ai-je tenu compte du public pour lequel j'ai écrit?						
• Ai-je distingué l'information importante et moins importante?						
Exécution						
• Ai-je fait une répartition en introduction, corps et fin?						
• Ai-je utilisé des alinéas pour indiquer la structure?						
• Ai-je bien exécuté l'exercice d'écriture?						
▪ Ai-je employé les mots exacts? (vocabulaire)						
▪ Ai-je varié le vocabulaire?						
▪ Ai-je mis de la variété dans la construction des phrases?						
▪ Ai-je écrit les formes grammaticales correctes? (grammaire)						
▪ Ai-je mis l'orthographe correcte?						
▪ Ai-je fait un bon emploi des signes de ponctuation?						
▪ Ai-je employé de façon conséquente «tu, vous, on, nous»?						
▪ Ai-je soigné la mise en page et la présentation?						
Réflexion						
• Le texte est-il clair et compréhensible?						
• L'idée principale est-elle bien exprimée?						
• Le texte est-il agréable à lire?						

In de rechterkolom van de evaluatiefiches kunnen de leerlingen met een kruisje, een cijfer of een opmerking zelf aangeven of ze aan het gevraagde criterium hebben voldaan.

4 Enkele reflecties

De pedagogische begeleidingsdienst bespreekt de implementatie van de leerplannen – en dus ook het gebruik van de instructiefiches met de betrokken vakgroepen. De eerste indruk is dat de instructiefiches zowel in het ASO, TSO, KSO als het BSO gebruikt worden en als nuttig worden ervaren.

Mogelijke meerwaarden

- 1 De leerlingen oefenen belangrijke vaardigheden uit de eindtermen in via zelfwerkzaamheid. Aangezien de leerkracht het materiaal concreet aangereikt krijgt, is de kans groter dat ze de vaardigheden in de realiteit zullen inoefenen.
- 2 De mogelijkheden tot remediëren nemen toe, zowel door de leerkracht als door de leerling zelf.
- 3 Het gebruik van deze materialen motiveert de leerlingen. Het geleerde beklijft beter en er kan ingespeeld worden op leerlingenverschillen.
- 4 De leerling krijgt meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces.
- 5 De instructiefiches zijn een hulpinstrument voor de leerkracht om de evaluatie vaardigheidsgerichter te maken.

Mogelijke nadelen

Het gebruik van de instructiefiches moet aangeleerd worden. Ze gebruiken zal in het begin vertragend werken.

5 Succesfactoren en knelpunten

Schoolorganisatie

- Samenwerking en vakoverschrijdende afspraken tussen verschillende leerkrachten van verschillende vakken uit de tweede graad zal de mogelijkheid tot transfer van de aangeleerde vaardigheden aanzienlijk verhogen.

Leerinhouden en leermaterialen

- Het leermateriaal is op de vakgebonden eindtermen, de vakoverschrijdende eindtermen “leren leren” en het leerplan afgestemd. De leerkracht kan het materiaal direct gebruiken of aanpassen aan de doelgroep.
- Het materiaal is gemakkelijk en kosteloos verkrijgbaar via de leerplannen en de website van OVSG.

Evaluatiematerialen

- De leerlingen weten heel duidelijk wat de doelstellingen van het vak zijn, wat van hen wordt verwacht en op welke manier ze geëvalueerd zullen worden.

Infrastructuur

- Het materiaal is laagdrempelig en vereist geen speciale infrastructuur.

Leraren

- De leerkrachten kunnen in het gebruik van de instructiefiches ondersteuning krijgen van de pedagogische begeleidingsdienst.
- De pedagogische begeleidingsdienst organiseert nascholing over “leren leren” en besteedt daarin aandacht aan het werken met de instructiekaarten.
- ”Leren leren” is volledig in het vak geïntegreerd.

ROLWISSELEND LEREN

1 Even voorstellen

School: Sint-Ritacollege, Kontich
Adres: Pierstraat 1, 2570 KONTICH
Telefoon: 03-457 12 51
E-mail: sint.ritacollege@pandora.be of luc.vercammen@ritacollege.be
Website: <http://www.ritacollege.be>
Project: De school last doorheen het schooljaar momenten in waarin leerlingen elkaar via een systeem van vraag en aanbod helpen bij de verwerking van bepaalde leerstofonderdelen. Deze vorm van peer-learning is het eindpunt van een hele leerlijn voor “leren leren”.
Doelgroep: 3^{de} graad ASO
Vakken: Alle vakken
Lestijden: Een vijftal namiddagen per schooljaar. Klasleraars en coördinator 3^{de} graad verzorgen de “markt”.

2 Beweegredenen

Het Sint-Ritacollege vindt het aanbrengen en trainen van leerstrategieën erg belangrijk. Wij maken ruimte voor procesgericht onderwijs en voor "leren leren" omdat wij vinden dat het onderwijs zich niet kan beperken tot passieve geheugentraining en louter inzichtelijke kennis.

In 1994 zijn wij gestart met de uitbouw van een leerlijn voor "leren leren" in de eerste graad. Ze werd verder ontwikkeld tot het einde van de derde graad. Het aanbrengen en trainen van de leerstrategieën wordt afgerond bij het begin van de derde graad en dan richt de leerlijn "leren leren" zich op het begeleid zelfstandig leren. Het initiatief om in 1999 rolwisselend leren te introduceren in het eerste jaar van de derde graad past in deze leerlijn. Rolwisselend leren kadert in een expliciet beleid van de school om de vorming van zelfgestuurd leren sterk op de voorgrond te brengen. Doorheen de jaren gebruiken wij daarvoor verschillende instrumenten en technieken. Rolwisselend leren is er daar één van. Het is in onze ogen een uitstekend instrument om metacognitieve vaardigheden bij te brengen, om te werken aan sociale en aan affectieve leervaardigheden. Bovendien blijkt uit onderzoek dat ook het leerrendement hoog is.

3 Het project in de praktijk

Het Sint-Ritacollege is eerder landelijk gelegen en heeft uitsluitend een ASO-bovenbouw. De school telt ongeveer 1300 leerlingen en hanteert sinds enkele jaren een maximum aantal inschrijvingen in het eerste jaar.

Wij beginnen met rolwisselend leren vanaf de derde graad. Elke leerling formuleert een aanbod om hulp te geven of formuleert een vraag om hulp. Alle leerlingen participeren aan dit systeem dat vijfmaal per schooljaar plaatsheeft. Aanbod en vraag kunnen gelden voor alle vakken die deel uitmaken van het curriculum. Vervolgens leggen de klasleraars vraag en aanbod naast elkaar en brengen de duo's samen waar de gevraagde hulp kan geboden worden.

Vier fasen

Het rolwisselend leren bestaat uit vier fasen.

In de eerste of oriëntatiefase kiezen de leerlingen niet alleen het vak maar ook de leerstofonderdelen waarop zij willen werken. “Peer” en “tutor” kiezen bewust welke verwerkingsstrategieën zij zullen aanwenden: willen ze leerstof concretiseren en toepassen, willen ze op zoek gaan naar de structuur in de gekozen leerstof of naar de verbanden tussen leerstofonderdelen. Deze fase krijgt een zinvolle invulling dankzij de voorkennis die de leerlingen hebben van de verschillende verwerkingsstrategieën (dieptewerking, stapsgewijze en concrete verwerking).

In de tweede fase voeren de leerlingen de gekozen verwerkingsstrategie uit.

De derde fase is een reflectiefase. Zowel de “peers” als de “tutors” stellen een aantal toetsvragen op die verband houden met de gekozen leerstof.

In de laatste fase volgt een evaluatie van het rolwisselend leren. De tweede, derde en laatste fase volgen elkaar onmiddellijk op. De eerste fase kan voorafgaandelijk plaatsvinden.

De eerste maal werken de leerlingen gedurende twee lesuren samen. Ze trekken dan meer tijd uit voor de voorbereidings- en de evaluatiefase. De eerste maal vertrekt de leerling vanuit een analyse van zijn toetsen om na te gaan waar de problemen zich situeren en welke foutieve verwerkingsstrategieën daarvan de oorzaak zijn. Op basis daarvan kiest de leerling andere, geschiktere verwerkingsstrategieën. De school biedt de leerlingen daarvoor voorbereidend materiaal aan.



Voorbeeld 17: verloop van het rolwisselend leren

Verloop van het rolwisselend leren	
1	Groepjes vormen rond een vak. Een groepje is samengesteld uit leerlingen die willen “aanleren” en leerlingen die willen “leren”.
2	De verwerkingsactiviteiten vastleggen.
3	Eén leerling vervult de rol van gespreksleider. Hij/zij bewaakt de afspraken en gaat na of de verwerkingsactiviteiten uitgevoerd worden.
4	De intervisie evalueren en nakijken of de uitgevoerde verwerkingsactiviteiten zinvol waren.
Voorbereiding	
1	Groepjes vormen
a)	Voor de volgende vakken wil ik als begeleider-lesgever voor andere leerlingen optreden.
	Vak 1: eerste voorkeur
	Vak 2: tweede voorkeur
b)	De volgende vakken wil ik samen met andere leerlingen doornemen om mijn problemen op te lossen, mijn kennis te verhogen of mijn inzicht aan te scherpen.
	Vak 1: eerste voorkeur
	Vak 2: tweede voorkeur
2	De verwerkingsstrategieën bepalen
	Welke verwerkingsstrategie willen jullie uitvoeren?
	Hoeveel tijd in minuten heb je hiervoor nodig?
	Verwerkingsstrategie 1
	GESCHATTE TIJD:
	Verwerkingsstrategie 2
	GESCHATTE TIJD:
	Verwerkingsstrategie 3
	GESCHATTE TIJD:
Evaluatie	
	• Wat wilden jullie (hoe) bereiken? • Is dat gelukt? • Hoe weet je dat? • Kunnen jullie dat verklaren? • Wat leer je daarvan voor een volgende keer?

De volgende vier maal neemt het rolwisselend leren telkens een lesuur in beslag en werken we klasdoorbrekend indien wenselijk. De leerkrachten spelen telkens de rol van coach. Zij begeleiden de samenwerking tussen de leerlingen maar waken erover dat ze niet de verantwoordelijkheid van de “tutor” overnemen. Het spreekt voor zich dat het in dit kader niet uitmaakt welke “vakleraar” welke leerlingen begeleidt.

Leerling verantwoordelijk

De verantwoordelijkheid voor het leerproces komt met dit systeem in handen van de leerlingen. Zij beslissen of ze bijkomende hulp nodig hebben of hulp kunnen bieden. Dit bevordert de mogelijkheden om na te denken over het eigen leren. De confrontatie met de “peer” versterkt ook het inzicht in de eigen leerstijl. Bovendien geeft het leerlingen goede mogelijkheden om hun eigen leercapaciteiten adequaat in te schatten. Lesgeven aan een “peer”

verplicht de “tutor” om de leerstof anders en dieper te verwerken. Dit ondersteunt de cognitieve leervaardigheden¹. De “peer” krijgt dan weer een bijkomende kans om de stof te verwerken.



Voorbeeld 18: uitspraken van leerlingen

Leerling 1

Rolwisselend leren heeft als bedoeling om de leerstof eerst zelf te beheersen en ze dan samen met andere leerlingen nog dieper uit te werken. Dit lukt zeker. Je hebt een grondigere kennis van de leerstof.

Ik vind bij het rolwisselend leren zowel de rol van leerling als van leraar boeiend. Als leerling leer je van een medeleerling-tutor. Die voelt beter jouw moeilijkheden aan. Als tutor krijg je allerlei vragen die je ook weer doen nadenken over de leerstof. Ook dan leer je bij.

Leerling 2

We leren met rolwisselend leren op een andere manier van elkaar dan gewoonlijk en wel zo dat beide partijen er voordeel bij hebben.

Ik vind beide rollen leuk. Met Frans kregen we de opdracht om een nieuwe tekst uit te leggen aan leerlingen uit het derde jaar. Ik heb dan veel bijgeleerd omdat ik de tekst vooraf heel grondig had gelezen, alle nieuwe woorden had opgezocht en ingestudeerd.

Leerling 3

Met rolwisselend leren bekijken we de leerstof vanuit een andere hoek. Wat we al weten wordt op een nieuwe manier vastgehouden. De leerlingen leren elkaar trucjes om het te snappen. Die trucjes zijn minder ingewikkeld om te snappen omdat ze van iemand komen die op hetzelfde niveau (inzicht, achtergrondinfo) zit.

De mate waarin je iets leert bij rolwisselend leren hangt sterk af van de opdracht en de mate waarin je de leerstof zelf al beheerst. Ik mocht scheikunde uitleggen aan medeleerlingen. De leerstof was die van het voorbije trimester. Aangezien ik zeer goede resultaten had op het proefwerk, heb ik in die situatie niet zo veel bijgeleerd. De andere leerlingen wel. Ik kon het eenvoudiger uitleggen dan de vakleraar.

In de rol van leerling bekijk je de leerstof van een heel andere kant. De vakleraar weet er al alles van. De leerlingen die tutor zijn staan op hetzelfde niveau. Zij bekijken de stof meer deeltje per deeltje, ze kennen er net iets meer van dan jij en hebben meestal allerlei trucjes om zaken te leren.

Beperkte organisatie

Rolwisselend leren heeft slechts een beperkte invloed op het lessenrooster. Af en toe maakt de school een aantal lessen lesvrij. Deze vorm van begeleid zelfstandig leren vereist geen aangepaste infrastructuur. Een rustige werkruimte is wel erg belangrijk. Deze manier van werken brengt wel extra werk met zich mee voor de klasleiders en coördinator 3^{de} graad die vraag en aanbod registreren en met elkaar in overeenstemming brengen.

De school is erg tevreden over dit systeem en is van plan het verder te zetten. Sommige vakgroepen of leraren hebben bijkomende activiteiten voor rolwisselend leren ontwikkeld. Zo werkt het vak Frans in de derde graad met rolwisselend leren voor het onderdeel grammatica. De leerlingen leggen eerst een diagnose-test af over hun beheersing van de Franse grammatica. Op basis van deze test stellen leerling en leerkracht samen een individueel leertraject op voor een sterk en een zwak onderdeel. Het leertraject voor het sterke onderdeel bestaat onder meer uit rolwisselend leren: de leerling moet hier als “tutor” optreden in een intervisiegroep over zijn/haar sterk grammatica-onderdeel. In zo'n intervisiegroep zitten dus een leerling voor wie het onderdeel een sterk onderdeel is, en leerlingen voor wie het een zwak onderdeel is.

Het vak Frans past rolwisselend leren ook op een jaardoorbrekende wijze toe. De methodiek van leesgroepen uit het basisonderwijs gebruiken we dan voor rolwisselend leren rond leesvaardigheid met leerlingen van het vijfde en van het derde jaar. Na een voorbereidingsfase waarbij de leerlingen van het vijfde jaar inzicht verwerven in leesstrategieën, treden zij als “tutor” op in leesgroepen met leerlingen van het derde jaar. De ervaringen met dit project zijn erg positief. De leerlingen reageren enthousiast en uit de testen blijkt dat zowel de derdejaars als de vijfdejaars vooruitgang boeken in hun leesvaardigheid.



Voorbeeld 19: een opdracht in het kader van het rolwisselend leren Frans

- *Divisez la classe en cinq groupes de quatre personnes.*
- *Prenez la «fiche à remplir: cinq étapes de lecture» pages 4 et 5.*
- *Indiquez quelqu'un qui pose les questions de la première étape; remplissez ensemble la colonne de droite.*

¹ Onderzoek heeft aangetoond dat de “tutor” hierdoor een leerrendement van 90 % kan halen, zie ook de leerpiramide van Bales (1996).

- L'élève suivant pose les questions de la deuxième étape; remplissez ensemble la colonne de droite.
- Répétez cette procédure pour la troisième étape.
- Lisez maintenant le texte. A tour de rôle, quelqu'un lit à haute voix un alinéa; après la lecture de l'alinéa, il pose les questions suivantes:
 - a) Quels sont **les mots difficiles** que j'ai rencontrés?
Les autres élèves du groupe, ont-ils trouvé d'autres mots inconnus?
 - b) Le lecteur essaie de **deviner** ce que les mots difficiles signifient en **relisant** des parties de l'alinéa qui pourraient expliquer ces mots. Ensemble, tous les élèves essaient de trouver la signification de ces mots.
 - c) Ensuite, le lecteur pose **une question de contenu** aux autres élèves du groupe, une question sur l'alinéa qu'il vient de lire. Ensuite les autres commentent cette question: est-ce que cette question demande de l'information importante de l'alinéa ou est-ce que cette question demande un détail? Ensuite les élèves répondent à la question.
 - d) Le lecteur **résume** le contenu de l'alinéa.
 - e) Le lecteur **prédit**, **devine** le contenu de l'alinéa suivant.
 - f) Un autre élève lit le paragraphe suivant.
- Prenez les questionnaires page 8. Lisez les questions et consultez l'étape quatre (page 5): déterminez ensemble pour chaque série de questions (A/B/C) le but de votre lecture. Répondez à tour de rôle à une question. Formulez à haute voix comment vous avez trouvé la réponse.
- Finalement, remplissez ensemble la colonne de droite de la cinquième étape (page 5).

Ten slotte kunnen leerlingen – op vrijwillige basis – deelnemen aan rolwisselend leren tijdens de middagpauze. Klasleraren of leerlingenbegeleiders bieden daarvoor ruimte en tijd aan. Dat de leerlingen hier volledig uit persoonlijke interesse of betrokkenheid aan deelnemen, maakt deze vorm van rolwisselend leren tot de krachtigste leeromgeving.

4 Enkele reflecties

De leerling krijgt zelfvertrouwen bij het inschatten van de eigen leercapaciteiten. Hij/zij krijgt ook inzicht in de eigen leerstijl. Deze vorm van zelfgestuurd leren versterkt ook de cognitieve, metacognitieve, affectieve en sociale leervaardigheden (zie ook Deel I, 3. Het begrip zelfgestuurd leren).

Rolwisselend leren stelt het leerproces van de leerling centraal. Dat leidt niet tot individualisering van de leersituatie maar draagt zelfs expliciet bij tot de vorming van sociale competenties. Een bijkomende meerwaarde dus, want de vorming van sociale competenties behoort immers ook tot de vakoverschrijdende eindtermen, net als “leren leren”.

Rolwisselend leren vraagt slechts een beperkte hoeveelheid instructietijd. Wij voelen dit niet aan als een nadeel omdat rolwisselend leren het leerrendement sterk verhoogt. De expliciete aandacht voor het leerproces heeft wel tot gevolg dat er minder tijd beschikbaar is voor de leerinhouden. Overladen leerplannen vormen dan ook een hinderpaal. De leerplannen, en dan vooral de omvang van de daarin opgenomen leerstof, laten dit soort initiatieven slechts in beperkte mate toe.

5 Succesfactoren en knelpunten

Rolwisselend leren is succesvol. De school is erg tevreden over het opzet en de resultaten. Rolwisselend leren kadert in onze leerlijn “leren leren”. De initiatieven in de voorgaande leerjaren vormen een goede voedingsbodem en dat bepaalt de positieve resultaten.

Wij stellen geleidelijkheid bewust op de voorgrond: voor de leerling, maar ook voor het lerarenteam. Veel van onze initiatieven zijn daarom bottom-up gegroeid. Ruimte voor creativiteit en respect voor de draagkracht van het lerarenteam én een consequente en duidelijke aanpak van de schoolleiding, zijn belangrijke sleutels tot succes.

De schoolleiding moet hier faciliterend en ondersteunend optreden. Het is ook belangrijk dat zij creatief durft om te springen met lesroosters en opdrachtverdelingen.

De leerlingen hebben een aanpassingsperiode nodig waarin zij moeten leren omgaan met deze vrijheid en verantwoordelijkheid. In de aanvangsfase zullen zij de gekregen tijd misschien benutten om een vak of een toets van een volgend lesuur stiekem voor te bereiden.

Leerkrachten die opgezaagd zitten met een overladen leerplan of die de voorkeur geven aan een docerende stijl, hebben het soms moeilijk met deze vorm van leren.

6 Inspiratiebronnen

Jan Vermunt heeft zich toegelegd op onderzoek naar leerstrategieën en leerstijlen. Hij vormt voor ons een belangrijke inspiratiebron. Informatie over de gehele leerlijn is te vinden in het tijdschrift IVO, jg. 18, n°69, pp. 5-14.

DE RONCALLI-METHODE

Doorbreken van het jaarklassensysteem in functie van het leertempo

1 Even voorstellen

School: Roncalli Scholengemeenschap, atheneum, HAVO¹, VMBO II
Adres: Tuinderspad 6, 4613 CA BERGEN OP ZOOM, NEDERLAND
Telefoon: (+31) 164-24 10 50
E-mail: info@roncalli-boz.nl
Project: In het onderwijssysteem van de Roncalli Scholengemeenschap verwerken leerlingen de leerstof grotendeels op hun eigen tempo. Dat impliceert dat elke klas verschillende niveaugroepen telt met een wisselende samenstelling. De leerlingen werken op basis van studiewijzers overwegend zelfstandig of in groepjes. De leerkracht verdeelt zijn aandacht en de korte instructiemomenten over de verschillende niveaugroepen. Als een leerling alle taken en toetsen van een werkeenheid met succes heeft afgewerkt, schuift hij door naar een volgende niveaugroep. Een mentor volgt zijn studievorderingen en leerstrategieën op.

Doelgroep: Alle leerlingen van de Roncalli Scholengemeenschap
Vakken: Alle vakken
Lestijden: Alle lestijden

2 Beweegredenen

De school heeft al in 1962 geopteerd voor Daltononderwijs². Het klassikale systeem is sindsdien verlaten en vervangen door werken op eigen tempo.

Roncalli wil er in het bijzonder voor zorgen dat leerlingen zich ontwikkelen tot zelfstandige mensen, die in toenemende mate onafhankelijk van hun docenten kunnen leren en handelen. De school wil dus het vermogen tot leren ontwikkelen. Leerlingen spelen daarbij een actieve rol en sturen het leerproces in toenemende mate mee. De school wil zo hun succes in het vervolgonderwijs en in de maatschappij verhogen.

De school wil recht doen aan verschillen tussen leerlingen in studietempo, leerstijl en motivatie. Zij wil eveneens de samenwerking tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten bevorderen.

3 Het project in de praktijk

Om de doelstellingen te verwezenlijken heeft de school een eigen werkwijze gekozen. De leerstof van alle leerjaren is verdeeld in werkeenheden. Per leerjaar bestaat elk vak uit 7 ongeveer gelijke delen; de overeenkomstige delen uit elk vak vormen samen één werkeenheid. Elke leerling heeft dus bij het begin van het middelbaar onderwijs maximum 42 werkeenheden voor de boeg (afhankelijk van de opleiding: atheneum duurt 6 jaar, havo 5 en vmbo 4). Vanaf de elfde werkeenheid (halfweg het tweede jaar) voeren we tempodifferentiatie in. Vanaf dan hebben de leerlingen de mogelijkheid om de leerstof in een werkeenheid sneller of langzamer te verwerken. Per vak is er een studiewijzer. De studiewijzer beschrijft welke taken en toetsen de leerlingen per werkeenheid moeten maken en afleggen. Een leerling kan maar overgaan naar een volgende werkeenheid indien hij voor alle vakken de taken heeft afgewerkt en de toetsen met succes heeft volbracht. Leerlingen volgen dus niet altijd het lessenrooster. Wanneer voor een bepaalde werkeenheid alle taken zijn afgewerkt, met uitzondering van één vak, dan kan dit betekenen dat een leerling tijdens een les wiskunde bijvoorbeeld verder werkt aan Frans.

Het traditionele zittenblijven bestaat op Roncalli niet. Iedere leerling gaat na de zomervakantie verder waar hij daarvoor gebleven was, ook al is dat midden in een werkeenheid of leerjaar.

¹ HAVO staat voor hoger algemeen vormend onderwijs, VMBO staat voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs.

² Op een Daltonschool wordt gewerkt volgens de Dalton-principes. Samengevat staan die voor: zelfstandigheid, samenwerking en verantwoordelijkheid.

Lesverloop

De instructiemomenten tijdens de les zijn beperkt. De klemtoon ligt zeer sterk op het zelfstandig werken. De eerste helft van een les besteedt de docent over het algemeen aan korte instructies bij verschillende niveaugroepen, de tweede helft aan begeleiding van leerlingen. Daarom gaat er ook halfweg elke les een kort belsein. De docent kan daar wel flexibel mee omspringen. Leerlingen werken dus vooral zelfstandig aan taken en plannen ook zelfstandig hun toetsmoment. Zij zijn zelf verantwoordelijk om een toetsmoment aan te vragen bij de leraar. De leerling heeft dus ruimte om zelf keuzes te maken in zijn eigen leerproces.

Door de tempodifferentiatie geeft de docent doorgaans niet klassikaal les want hij heeft in de klas meerdere niveaugroepen. Een niveaugroep is een groep leerlingen in eenzelfde werkeenheden. De docent geeft meestal per niveaugroep instructie waarbij hij de leerinhouden kort introduceert aan de leerlingen. Nadien gaan zij zelfstandig verder. Tijdens een lesuur moet hij zijn aandacht dus verdelen over de verschillende niveaugroepen. Aan een bepaalde niveaugroep geeft hij deels instructie; ondertussen hebben sommige leerlingen uit een andere niveaugroep bijvoorbeeld een toetsmoment en werken nog andere leerlingen het hele lesuur zelfstandig. De mate waarin leraren verschillende niveaugroepen in een klas aankunnen, hangt doorgaans samen met de mate waarin ze ervaring hebben met het systeem. Toch kunnen zij niet alle taken alleen klaren. Voor mondelinge taalvaardigheid en praktische oefeningen in de wetenschapsvakken impliceert deze werkwijze dat we bijv. onderwijsassistenten moeten inzetten om taken over te nemen.

Wanneer het aantal verschillende niveaugroepen, dus het aantal werkeenheden waarin de verschillende leerlingen bezig zijn, in één klasgroep te groot wordt, herschikt de schoolleiding de klasgroepen. Dit gebeurt doorgaans twee- tot driemaal per schooljaar. Het maximum aantal niveaugroepen in een klas schommelt rond vijf. We houden daarbij, waar mogelijk, rekening met de ervaring van leraren.

Evaluatie en begeleiding

Alle taken en toetsen worden bijgehouden op een gekleurde kaart die de leerlingen altijd bij zich moeten hebben. Elk leerjaar heeft zijn eigen kaartkleur. Docenten tekenen de gemaakte taken af met een datum en een paraaf en de toetsen met een beoordeling, datum en paraaf. De beoordeling van de toetsen gebeurt met een cijfer van 1 tot 10. De docent houdt per leerling eveneens een fiche bij waarop hij vermeldt welke taken en toetsen de leerling heeft afgewerkt. Daarop is ook ruimte voor commentaar.

Op vastgestelde data in het schooljaar halen we de kaarten van alle leerlingen op en verwerken we hun resultaten administratief. Dit noemen we de peildata. De vorderingen van de leerlingen worden dan besproken op klassenraden maar vormen tevens het uitgangspunt voor een gesprek tussen leerling en mentor. Elke leerling heeft zo'n mentor. De mentor bespreekt met de leerling de vorderingen in zijn leerprestaties maar in de eerste plaats zijn werk- en leerhouding en zijn werk- en leervermogen. De begeleiding is vooral gericht op een groeiende zelfstandigheid van de leerlingen.

Op basis van de resultaten van de leerlingen kunnen we bijsturen naar niveau, tempo en naar de mate van begeleiding van de leerlingen. Wanneer dit nodig blijkt, worden leerlingen geheroriënteerd naar een ander onderwijstype. Dat kan vrij vlot gebeuren omdat ook de andere onderwijstypes op eenzelfde wijze georganiseerd zijn.

De school wil in de toekomst ook werk maken van een aanbod voor hoogbegaafde leerlingen. We denken dan vooral aan het voorzien van extra programmaonderdelen.

In het eerste anderhalf jaar (tot en met werkeenheden 10) leren de leerlingen stap voor stap hoe ze zelfstandig met de leerstof om kunnen gaan. Na het eerste trimester in het tweede jaar kunnen de leerlingen hun eigen studietempo bepalen. De klassen in het eerste jaar stellen we bewust heterogeen samen. Daardoor ontstaan gemengde groepen qua cognitieve vermogens, leerstijlen en tempo. Door niveaudifferentiatie wordt op deze verschillen ingespeeld. Leerlingen kunnen na het verwerken van de basisstof werken aan herhaling of aan verrijking.

In dat eerste jaar stoppen we in het lessenrooster ook een mentorles en een denkles. In een mentorles begeleidt de mentor individuele leerlingen of groepjes van leerlingen. De aandacht gaat vooral uit naar kennismaking met de Roncalli-werkwijze, de planning van de studies en naar persoonlijke of groepsproblemen. De mentor sleutelt ook aan het groepsproces in de klas. In de denkles werken leerlingen aan hun leer- en denkstrategieën, maar ook aan hun sociale vaardigheden. Hierbij maakt de school gebruik van levensechte praktijkvoorbeelden. Sommige taken die de leerlingen krijgen, moeten ze individueel afwerken; andere zijn groepstaken. Daarom besteden we in de denkklessen ook heel wat aandacht aan het leren werken in groep en aan conflicthantering.

Hoewel de manier van werken in het begin van de loopbaan dus verschilt van de rest van het traject; is er nog geen sprake van een echt en expliciet groeitraject. De school wil daar in de toekomst werk van maken door wat impliciet al aanwezig is bij een aantal docenten in kaart te brengen, duidelijk te beschrijven en verder uit te werken.

De studienis

Onze manier van werken vindt ook zijn neerslag in de infrastructuur. De opstelling van de banken in de klas is minder traditioneel en dus niet louter gericht op receptie van informatie: geen traditionele rijen banken, alle gericht naar het bord. Naast de klas is er een kleine studienis wat leerlingen toelaat om buiten het klaslokaal te werken. Dat kan verschillende redenen hebben: samenwerking met een andere leerling en dus nood aan overleg. Behoeftte aan rust of aan extra instructie kunnen ook redenen zijn om de studienis te gebruiken. De leraar kan de studienis dus zeer flexibel aanwenden.

Onze school heeft ook een grote studieruimte waar leerlingen zelfstandig kunnen werken. De mediatheek is er in ondergebracht en er zijn werkplekken met computers.

4 Enkele reflecties

Meerwaarde

We ervaren het systeem als succesvol. De school kent weinig of geen uitval; leerlingen lopen vrijwel geen vertraging op. Oud-leerlingen vertellen ons ook dat ze, in vergelijking met studiegenoten in het hoger onderwijs, beter zelfstandig kunnen werken. Rendementscijfers van de oud-leerlingen in het hoger onderwijs tonen aan dat leerlingen van Roncalli het daar zeer goed doen. Docenten moeten wel een goede administratie bijhouden. Het opvolgen van taken en toetsen van alle leerlingen vraagt van docenten grote zorgvuldigheid en nauwgezetheid.

Mogelijke nadelen

Een Nederlandse school heeft een gesloten enveloppe-financiering en kan dus zelf bepalen hoeveel zij besteedt aan personeel, werking en infrastructuur. Door onze werkwijze zetten we verhoudingsgewijs meer personeel in. Dat betekent dus minder geld voor gebouwen en materiaal.

We proberen uitdrukkelijk om een open school te zijn waar elke leerling terecht kan. Toch stellen we vast dat onze leerlingenpopulatie niet volledig representatief is voor de samenleving. Bij ouders doet ook het gerucht de ronde dat je al zelfstandig moet kunnen werken voor je aan Roncalli begint. Hoewel we proberen om hier tegenin te gaan, blijft het een moeilijk te doorbreken mythe.

Voor dit sterk uitgebouwde systeem van zelfstandig werken is er veel en goed onderwijsmateriaal nodig. Op de Nederlandse schoolboekenmarkt is er de laatste jaren heel wat goed en bruikbaar materiaal verschenen.

5 Succesfactoren en knelpunten

Wij zijn er ons van bewust dat elke school voortdurend moet veranderen. Een school moet zich aanpassen aan nieuwe maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen, maar moet ook meegroeien met interne ontwikkelingen zoals de verjonging van het docentenkorps. Een school moet ook leren uit haar eigen ervaringen. Zeker voor onze school is dat bijzonder belangrijk. Want in een school die een zekere voorsprong heeft ten aanzien van een aantal opkomende vernieuwingstendenzen kan de tevredenheid hierover ongewild een zekere veranderingsstarheid creëren. De voorsprong wordt dan al snel een achterstand.

We proberen hier tegenin te gaan door docenten groeikansen te geven, of kansen om te experimenteren. We stellen de manier waarop we onze doelstellingen realiseren voortdurend in vraag. Docenten krijgen op onze school ook uren om aan ontwikkelingswerk te doen, of om het mentorschap waar te nemen. Daarin zit ook een belangrijk onderscheid met het Vlaamse systeem. Nederlandse docenten werken 40 uur per week gedurende 40 lesweken. In hun takenpakket kunnen tal van taken zitten: leerlingbegeleiding, lesgeven, ontwikkeling van materiaal, voorbereiding van parascolaire activiteiten, enz. Meer ervaren docenten begeleiden jonge docenten zodat ze geleidelijk aan kunnen ingroeien in de specifieke manier van werken.

STUDIEWIJZERS EN -PLANNERS ALS GIDS

Begeleid zelfstandig leren in het vak Nederlands

1 Even voorstellen

School: Stedelijk Lyceum Jan de Voslei (SISO-J)
Adres: Jan de Voslei 6, 2020 ANTWERPEN
Telefoon: 03-237 83 31
E-mail: lyceum@village.uunet.be
Project: Begeleid zelfstandig leren is in het Lyceum Jan de Voslei het kind van een gedreven leerkracht Nederlands. Hij heeft de leerstof opgesplitst in onderdelen per rapportperiode. Voor elk onderdeel ontvangen de leerlingen een studiewijzer. Die bevat het nut en de doelen, didactische tips, de bronnen en de opdrachten die de leerlingen moeten uitvoeren om de leerstof te verwerken. Per rapportperiode ontvangen de leerlingen ook een studieplanner met een overzicht van de onderwerpen, taken en toetsen die op het programma staan.
Doelgroep: 3^{de} graad ASO
Vakken: Nederlands
Lestijden: Alle uren, behalve toetsen en een sporadische klassikale les

2 Beweegredenen

In haar missie definieert het Stedelijk Lyceum Jan de Voslei als één van haar kerntaken het ‘leren studeren’ als voorbereiding op het hoger onderwijs. In dit kader beschouwde ze de mogelijkheid om deel te nemen aan het onderzoeksproject “Zelfstandig leren in het Secundair Onderwijs” van de VUB-RUG-UA onder leiding van prof. Linda Van Looy als een opportuniteit.

Gedurende het eerste semester van het schooljaar 1999-2000 werden de vakken Nederlands, geschiedenis en fysica in het eerste jaar van de derde graad benaderd op basis van ‘begeleid zelfstandig leren’.

Na afloop van het project werd de methode niet weerhouden voor de vakken fysica en geschiedenis. Een leraar Nederlands waardeerde de benadering voor zijn vak echter als zeer waardevol en gebruikte ze verder. Hij nam bovendien het initiatief om de werkwijze uit te breiden tot de volledige derde graad en verder te ontwikkelen.

Bijkomende reden voor hem waren:

- een onvrede met het frontaal lesgeven: veel stond in de cursus en lesgeven was dan enkel het verstrekken van randinformatie;
- een belemmering van een goede praktische begeleiding van de mondelinge taalvaardigheid bij leerlingen in klassen met een (te) groot aantal leerlingen;
- een behoefte aan meer activiteit bij leerlingen;
- een positieve terugkoppeling van collega's/vrienden uit Nederland, die ervaring hadden met het “Studiehuis”.

3 Het project in de praktijk

De methode is gebaseerd op een studieplanner en studiewijzers per rapportperiode. Met de studieplanner weet de leerling voor de hele rapportperiode week na week wat er precies verwacht wordt.



Voorbeeld 20: studieplanner

Studieplanner eerste jaar derde graad – tweede rapportperiode

Bold = evaluatiemomenten (slechts één keer voor mondelinge taalvaardigheid aangeduid)

21/10 - mondelinge evaluatie huislectuur 1/ZL
- mondelinge evaluatie huislectuur 1/ZL

	- klassikale les: A4: luisteren en samenvatten
	- toets A4: luisteren en samenvatten
04/11	- mondelinge evaluatie huislectuur 1/ZL
	- mondelinge evaluatie huislectuur 1/ZL
	- totaaltoets referentiële teksten: analysevragen
	- totaaltoets referentiële teksten: schematiseren
11/11	- mondelinge evaluatie huislectuur 1/ZL
	- mondelinge evaluatie huislectuur 1/ZL
	- klassikaal: luisteren naar literatuur: Dante
	- (klassikaal: luisteren naar Dante) / mondelinge evaluatie huislectuur 1/ZL
18/11	- deadline totaaltoets referentiële teksten: kritiek schrijven/ZL
	- toets cultuurbeschouwing: Reinaert
	- toets tekstbeleving + -analyse: Reinaert (+ antwoordtaal)
	- mondelinge evaluatie huislectuur 1/ZL
25/11	- toets taalkunde: E1 + E2 + E3: geschiedenis en verspreiding Nederlands
	- ZL/controle
	- toets F5: correct taalgebruik
	- ZL/controle
02/12	- herhalingsles
	- luistervaardigheid examen

De lettercombinatie (zoals A4, E1, ...) verwijst naar hoofdstukken in het handboek *Taalkracht tien*. Het handboek is namelijk onderverdeeld in een aantal werkgehele (A, B, C, ...) die op hun beurt diverse hoofdstukken tellen (1, 2, 3, ...). De afkorting ZL staat voor zelfstandig leren.

In principe komt zelfstandig leren het hele jaar aan de orde, tenzij voor lessen die een klassikale aanpak eisen (bijv. een cultureel paradigma schetsen, kijkvaardigheid en documentaires, een occasioneel klasgesprek) en toetsen. Dat wordt dan ook duidelijk in de studieplanner vermeld.

De studiewijzer is het tweede basisdocument van de methode.

In de huidige fase starten de leerlingen in 5 ASO met een sterk extern gestuurde vorm van zelfstandig werk. Geleidelijk evolueert de studiewijzer naar zelfgestuurd leren. De stem van de leerkracht is aanvankelijk duidelijk aanwezig in de richtlijnen. In 6 ASO hebben de leerlingen zelf in grote lijnen een studiemethodologie ontwikkeld.



Voorbeeld 21: studiewijzer; sterk extern gestuurd

Taak uit studiewijzer van de eerste periode (5 ASO)

taak 3

datum:

agenda:

A18: soorten vragen

nut en doelen:

Je leert soorten interviews onderscheiden. Je herkent bepaalde soorten interviewvragen en -stijlen. Je kunt zelf dergelijke vragen opstellen en een interview kritisch beoordelen.

evaluatie:

toetsdatum:.....

De opdracht is vergelijkbaar met die uit de Werkmap.

Dit krijg je zeker als examenonderdeel!

werkwijze:

a) Oriënteer je op deze les. Wanneer heb je nog eens een interview gelezen/gehoord? Wat herinner je je van de stijl? Was je het eens met de methode van de journalist?

b) Lees Bronnenboek p. 38-41. Gewoon even lezen is onvoldoende. Maak een studieschema van §§2 en 3; dat

is een heel goede voorbereiding voor de toets én voor het examen. Bewaar dat blad in je Werkmap.

- c) Maak per twee de eerste opdracht in de Werkmap (p.42).
- d) Werk alleen aan de tweede opdracht in de Werkmap (p.42-45). Je hoeft de vragen niet over te schrijven: noteer gewoon hun nummer. Haal de sleutel bij je leerkracht en controleer zelf je antwoorden. De sleutel suggereert mogelijkheden. Jouw antwoord kan dus ook juist zijn! Vraag desnoods advies aan een klasgenoot voor je naar je leerkracht stapt. Je merkt meteen het nut van zelfstandig leren: je wordt getraind in zelfvertrouwen. Wanneer 80% van de antwoorden goed zijn, heb je degelijk gewerkt. Mocht je meer fouten hebben, dan vraag je zelf extra uitleg.
- e) Lees (!) opdrachten drie en vier in de Werkmap. Zoiets staat je te wachten op de toets. Een goede raad: oefen dit thuis al eens voor tv. Op het examen krijg je dit ook. Lijkt het je duidelijk? Vraag desnoods raad (uiteraard vooraf).



Voorbeeld 22: studiewijzer; zwak extern gestuurd

Taak uit studiewijzer van de laatste periode (6 ASO)

taak 24

datum:

agenda:

C16: theorie van de recensie

nut en doelen:

Je maakt kennis met de recensie als tijdschriftartikel en bovendien met het werk van Art Spiegelman... de strip als volwaardig literair genre.

evaluatie:

Je notities worden op een bepaald moment gecontroleerd.

werkwijze:

- a) Je leest de recensie in het Bronnenboek (C6 p. 227-236). Beantwoord daarna per twee de vragen van de eerste opdracht in de Werkmap (C6 p. 164-165).
- b) Bestudeer daarna de korte volledige strip Prisoner on the Hell Planet uit het vroege oeuvre van Spiegelman en opgenomen in de Maus-reeks. Beantwoord per twee de vragen van de tweede opdracht. Er is geen sleutel.

In het laatste voorbeeld (6 ASO) ontbreekt elke suggestie van methode. De leerlingen worden verondersteld over voldoende methodologie te beschikken.

In zijn huidige vorm is er in het begeleid zelfstandig leren ruimte voor individueel en duo-werk. Werken in grotere groepen vereist training. Leerlingen moeten leren werken in groepen, moeten leren taken verdelen, moeten leren om verschillende taken op te nemen, enz. Een analyse van de beginsituatie toont aan dat ze deze vaardigheden nog niet onder de knie hebben. Werk voor de tweede graad?

De toetsen verlopen nog klassiek en klassikaal. De cultuurschok zou te groot zijn als leerlingen bijvoorbeeld groepstoetsen zouden afleggen of vrij de toetsdatum mogen bepalen. Wij verwachten dan protest van de ouders.

De leerlingen leren werken met sleutels die onder andere 'mogelijke' oplossingen suggereren. Dat bevordert zelfreflectie bij de leerlingen, een aspect waaraan we veel aandacht schenken. In de huidige vorm wordt geregeld op de reflectiefase gewezen, maar leerlingen buigen zich zelden over een leerfase die niet direct getoetst wordt. Reflectie is nochtans een attitude die zo vroeg mogelijk moet worden ontwikkeld. Ook hier wordt gedacht aan de tweede graad.

Een onderdeel van de reflectie is evaluatie. Zelfevaluatie wint in de OVUR-structuur (voorbeeld 23) aan belang. Experimenten met peerevaluatie leveren ook heel bevredigende resultaten. Hierdoor is er tevens ruimte om leerlingen te observeren in hun werkzaamheden: wie bouwt er een systeem in, wie is chaotisch, wie onzeker en krampachtig prestatiegericht, ...? Vaardigheden komen meer aan bod, zonder verlies voor vakkennis.

De aard van de taak bepaalt mee de keuze voor zelfevaluatie of peerevaluatie. Naargelang leerlingen meer vertrouwd worden met deze vormen van evaluatie, neemt de leraar ze ook mee in zijn beoordeling van de geleverde resultaten.

In deze vorm van begeleid zelfstandig leren wordt meer aandacht geschonken aan revisieopdrachten en langere schrijftaken. Het werk wordt herlezen. De leerling kruipt hierbij in de rol van de leerkracht. Dit is een attitudevorming. Ook duo-werk en “peer tutoring” horen hier thuis. Voor opstellen bijv. wordt nu gevraagd dat de leerling zijn/haar partner vermeldt die het werk mee gereviseerd heeft. De resultaten zijn verbluffend! Deze werkwijze sluit trouwens aan bij de realiteit. Ook de teksten uit deze publicatie werden grondig gereviseerd.

Voor mondelinge oefeningen en remediërende gesprekken is er een aparte ruimte nodig; desnoods in de gang. Dit leidt niet tot tuchtproblemen. Vermoedelijk is dit een gevolg van het feit dat zelfstandig leren en werken het verantwoordelijkheidsgevoel van de leerling bevordert. De leerling neemt geleidelijk aan meer verantwoordelijkheid op voor zichzelf, maar ook voor de anderen. De leerlingen van de derde graad krijgen ook de gelegenheid en de verantwoordelijkheid om in het computerlokaal en de mediatheek opdrachten uit te voeren zonder directe supervisie. Er zijn geen klachten.



Voorbeeld 23: OVUR-structuur

In een optimaal leerproces zijn de volgende fasen duidelijk herkenbaar:

O	<i>oriëntatie</i>	<i>Is het zich bezinnen, het zich bewust worden van het nut, de doelen, de benodigde voorkennis en de eventuele methodologie.</i>
V	<i>voorbereiding</i>	<i>Houdt het uitvoeren van korte taken in die bijv. het studiedomein afbakenen, de specifieke problematiek tonen, naar de juiste methodologie peilen. Ook het voorbereidend onderzoekwerk en het opfrissen van kennis horen hier thuis.</i>
U	<i>uitvoering</i>	<i>Spreekt voor zich.</i>
R	<i>reflectie</i>	<i>Behelst de evaluatie, de remediëring en vooral ook de opbouw van zelfkennis:</i> <i>• hoe werkt de leerling?</i> <i>• hoe kan dat verbeteren?</i> <i>• hoe wordt de inspanning comfortabeler?</i> <i>• wat betekent dit voor de leerling? Kan hij het plaatsen in de kennis die hij al had?</i>

De leerlingen hebben alleszins meer vrijheid: wat planning en werktijd betreft behoorlijk veel zelfs (echter niet voor de deadlines). In de keuze van de werkplaats en van literaire teksten genieten ze een beetje vrijheid, voor de rest is er nog geen keuze mogelijk (zoals ‘wandroutes’ door een verruimd aanbod van doelstellingen, leerstof en toetsmomenten). Het verruimen van de vrijheid hoort thuis in een volgende fase, wanneer er meer aangepast studiemateriaal (handboeken) op de markt is en als de huidige methode verworpen is.

De rol van de leerkracht verandert diepgaand. Hij kan niet langer het vlotte lesverloop tot op de minuut controleren en forceren. De leerkracht kan zich niet meer ‘indekken’ met door en door voorbereide lessen en kan m.a.w. niet altijd meteen een antwoord geven. Zeg maar dat het hem niet meer lukt de illusie van alwetendheid hoog te houden, ten koste van zelfvertrouwen bij de leerling. De leerkracht is nu een vriendelijke, begripvolle begeleider die meer tijd heeft voor een individuele leerling.

Voorlopig (schooljaar 2002-2003) geldt de methode enkel in de derde graad ASO voor het vak Nederlands, met een kleine uitbreiding naar geschiedenis voor een vakoverschrijdend eindwerk. In een volgende fase voorzien wij:

- de implementatie in de tweede graad ASO;
- uitbreiding van de keuzemogelijkheden in de derde graad ASO;
- implementatie voor (een aantal) andere vakken, gekoppeld aan vakoverschrijdende initiatieven;
- onderzoek naar alternatieve evaluatievormen zoals vakoverschrijdende projecten.

4 Enkele reflecties

Meerwaarde

Zelfstandig leren is een sprong vooruit. De begeleiding door de coach is véél persoonlijker, zowel voor het schoolvak Nederlands als voor de algemene studievvaardigheid.

Het ontegensprekelijke pluspunt is de zelfwerkzaamheid van de leerlingen. Het systeem is opvallend transparant. Onvermijdelijk krijgen leerlingen een uitgebreide blik achter de schermen van het onderwijs. Ze leren hoe een leerproces verloopt, waarom dat allemaal belangrijk is, wat men mag relativeren, enz. Dit is van doorslaggevend belang voor het hoger onderwijs.

De leerlingen krijgen bovendien ervaring met het plaatsen van persoonlijke accenten in de leerstof en de verantwoordelijkheid die hiermee gepaard gaat. Ze ontdekken wat meer aandacht vraagt, wat sneller kan worden verwerkt, welke onderdelen van het studiemateriaal waardevol zijn, welke kwalitatief minder belangrijk zijn, enzovoort.

Daarbij worden de leerlingen begeleid tot een beter leerproces, waardoor examenstress vermindert. Zij weten nu immers dat een permanente, haalbare (menselijke) inspanning meer zekerheid biedt. Vaak maken ze het hele jaar door studieschema's van de leerstof.

Pure zelfstandigheid hoeft geen doel op zich te zijn. Een klassieke les is nu een aangename afwisseling! Het maakt de relatie met de docent alleen maar beter. Zeker nu die ook tijd kan vrijmaken voor individuele begeleiding.

Met deze werkwijze is er ook meer gelegenheid voor vakoverschrijdende projecten en een herschikking van de werkuren hiervoor. Dit vraagt van het schoolteam wel een stevige samenwerking en goede afspraken. Wie wil enkele lessen inruilen voor projectwerking?

Misschien bestaat in de toekomst ook de mogelijkheid om het evaluatiesysteem te herzien. Leerlingen die overzitten zouden bijv. vrijstellingen kunnen halen door vroeg in het jaar eindproeven af te leggen voor vakken waarmee ze weinig problemen hadden! Daardoor komt er meer tijd vrij om de andere vakken uit te diepen en problemen weg te werken.

Zelfstandig leren opent in elk geval een ruimere toegang tot de vakoverschrijdende eindtermen.

Voor het schoolvak Nederlands zijn er overwegend voordelen. Het volledige leerplan wordt behandeld en het gedeelte mondelinge taalvaardigheid wordt zelfs stukken beter verwerkt.

Mogelijke nadelen

Een mogelijk nadeel voor de leerkracht is de taakinvulling. Na de eerste uitdaging van het schrijven van studiewijzers (een boeiende opdracht op zich), moet de docent wat berusten in de taak van begeleider. Bovendien neemt de correctiedruk toe, waardoor de job nóg administratiever wordt. Tenzij dat probleem vermeden wordt door enkele leuke klassikale momenten en zinvolle gesprekken met leerlingen. De vraag is: past dit profiel bij elke leerkracht? Is iedereen bereid om eerder pedagoog dan vakspecialist te worden?

Natuurlijk moeten de leerlingen meer werken – dagdromen tijdens de frontale les (en de mogelijke berisping die ze daarbij ontvangen) is verleden tijd. De flexibele, zelfstandige invulling van hun werktijd is echter een mooie compensatie.

5 Succesfactoren en knelpunten

Succesfactoren

Er wordt veel tijd gestopt in het schrijven en herwerken van de studiewijzers. Voor literatuur werden nieuwe handboeken aangeschaft die zelfstandigheid mogelijk maken.

Duidelijke voorlichting aan alle betrokkenen is een absolute noodzaak. Te vaak zijn ouders (en sommige collega's) mensen met opvattingen over leren en het schoolleven die niet stroken met deze vernieuwing. Een voorzichtige en getrapte implementatie is aanbevolen. Ook nascholing, coaching en motivatie zijn absoluut noodzakelijk, want de aparte aanpak van deze methode staat soms lijnrecht tegenover de traditie.

Knelpunten

Het lijkt zo vanzelfsprekend: geef leerlingen de vrijheid van de werkruimte. Maar de cultuur van 'een vakje in een klasje' is zo'n vastgeroeste gewoonte, dat leerlingen momenteel slechts mondjesmaat een stille werkplaats vragen (de gang) of op eigen initiatief naar de mediatheek stappen. Bovendien stelt zich het probleem van veiligheid op school en schoolreglement. Mogen leerlingen zich tijdens de lessen vrij door de school bewegen van mediatheek naar vaklokaal?

Er werd ook al geëxperimenteerd met groepstoetsen, maar dat blijft voorlopig een rariteit. Zelfevaluatie lijkt inherent aan het systeem en een zelftoets voor in het puntenboekje is misschien het proberen waard, als het gekoppeld wordt aan een mentorgesprek. Voorlopig zijn we nog niet zo ver.

De vakwerkgroepen moeten zoeken naar een zinvolle, specifieke interpretatie van de leerplannen. Een duidelijke belemmering is vaak de angst om al te fel van een leerplan af te wijken (of de indruk dat te doen, want de huidige leerplannen lijken ontzettend ruim). De angst voor een negatieve evaluatie door inspectie zit soms diep, en niet altijd heeft een leerkracht de visie om in alternatieve werkvormen en projecten dezelfde oeroude doelstellingen te ontdekken. Inspectie/begeleiding moet alleszins duidelijk maken dat de nieuwe vrijheden en interpretatiemogelijkheden geen aanleiding geven tot een negatief verslag. Ze moeten steun bieden voor initiatieven, zelfs voor pogingen die minder succesvol zijn.

Inspiratiebronnen

Het hele pakket van het onderzoek VUB-RUG-UA. Bijscholing CBL. Themanummers VONK.

VAKOVERSCHRIJDENDE PROJECTEN

“Leren leren” en sociale vaardigheden als keuzevak

1 Even voorstellen

School: Sint-Jozefshandelsschool – Sint-Pieterscollege Blankenberge
Adres: Wetstraat 86, 8370 BLANKENBERGE
Telefoon: 050-41 79 91
E-mail: info@demare.be
Project: “Vakoverschrijdende projecten” is een keuzevak in het complementair gedeelte van de derde graad. In kleine groepjes werken de leerlingen per trimester aan een project rond een zelfgekozen thema. De leerkrachten die hier op vrijwillige basis aan meewerken, stappen in de rol van coach. Zij begeleiden elk een tiental leerlingen tijdens de uitvoering van hun project in één van de twee open leercentra.
Doelgroep: Alle leerlingen van de 3^{de} graad kunnen ervoor kiezen.
Vakken: De leerlingen moeten het thema van hun project vanuit verschillende “vakken” benaderen.
Lestijden: Eén blok van twee lesuren per week

2 Beweegredenen

De school kiest ervoor om leerlingen een aantal vaardigheden bij te brengen die in het maatschappelijk leven, in beroepssituaties en in het hoger onderwijs erg relevant zijn. Het gaat om de vaardigheden: omgaan met informatie, omgaan met complexe samenlevingsproblemen en samenwerken in teamverband. Daarom heeft de schoolleiding het initiatief genomen om een keuzevak “vakoverschrijdende projecten” op te nemen in het complementair gedeelte van de derde graad ASO. Het project ging van start in het schooljaar 2000-2001. De schoolleiding heeft voor dit project een aantal leraren aangezocht waarvan ze dacht dat zij voor deze werkvorm interesse zouden hebben. Ondertussen hebben de eerste initiatieven een echte gedaanteverwisseling ondergaan. De school onderneemt, evalueert en stuurt bij zodat initiatieven de kans krijgen om te groeien.

3 Het project in de praktijk

In de derde graad ASO kunnen de leerlingen voor het complementair gedeelte kiezen tussen wiskunde, Duits en de vakoverschrijdende projecten. In het zesde jaar komen daar nog een aantal keuzemodules bij. Deze keuzemodules bereiden voor op specifieke studierichtingen in het hoger onderwijs. In het schooljaar 2002-2003 koos ruim 80 % van de 60 leerlingen van het vijfde jaar voor de vakoverschrijdende projecten, in het zesde jaar was dat de helft van de 60 leerlingen.

Onderzoeksvaardigheden

Het eerste semester van het vijfde jaar besteden wij aan het aanleren van specifieke onderzoeksvaardigheden en sociale vaardigheden. De leerlingen leren bijvoorbeeld een enquête opstellen, informatiebronnen zoals Mediar-gus, Vlaamse Centrale Catalogus van 6 grote Vlaamse openbare bibliotheken (Vlacc) of Google gebruiken, bibliografische steekkaarten en notitiesteekkaarten opstellen, enz.

De eerste periode oefent de leerling elk van die onderzoeksvaardigheden afzonderlijk. In de tweede periode krijgen de leerlingen korte onderzoeksvragen. Om die te beantwoorden moeten ze de verschillende onderzoeksvaardigheden met elkaar combineren. Deze onderzoeksvragen variëren in arbeidsintensiviteit en moeilijkheidsgraad – uitgedrukt in een aantal sterren – en zijn afkomstig uit verschillende disciplines. De leerling mag kiezen uit het hele pakket onderzoeksvragen, maar hij moet minstens 15 sterren verzamelen en ze moeten verschillende disciplines vertegenwoordigen.

In de eerste periode is er ook een oefening rond sociale vaardigheden. De leerlingen leren groepsdynamische factoren bij besluitvorming herkennen en hun eigen positie in een groep herkennen.

Dit gedeelte van de vakoverschrijdende projecten doorloopt de leerling in principe individueel. De coach stimuleert wel onderlinge ondersteuning van leerlingen. Dit “aanloopparcours” hebben we ingevoerd vanaf het school-

jaar 2002-2003 omdat de ervaring leerde dat leerlingen, ondanks een goed uitgewerkte leidraad voor de vakoverschrijdende projecten, toch de nodige vaardigheden misten om een project vlot aan te pakken.

Een project

Vanaf het tweede semester van het vijfde jaar en in het zesde jaar werken de leerlingen aan ruimere projecten. Per semester werken ze in kleine groepjes één project uit. Ze kiezen het onderwerp – vaak met technieken zoals brainstorming en mind-mapping – houden achtereenvolgens een vooronderzoek en een hoofdonderzoek, verwerken de geselecteerde informatie en zorgen ten slotte voor de communicatie van de resultaten. De leerlingen schrijven een scriptie én presenteren die aan de medeleerlingen.

Mogelijke thema's zijn bijvoorbeeld het syndroom van Down, Formule 1, globalisering, terrorisme, fundamentalisme, straathoekwerk, manipulatie in de media, de beurs, nazisme, spelconsoles en kinderen, mode als statement, olympische spelen, enzovoort. De leerlingen vertalen deze interessesferen en verfijnen ze tot concrete probleemstellingen. De thema's moeten vanuit verschillende disciplines behandeld kunnen worden en ook de maatschappelijke relevantie is een belangrijke voorwaarde opdat een groepje groen licht krijgt om er een project aan te wijden.

De school voorziet voor de vakoverschrijdende projecten twee lesuren in een blok. De vakoverschrijdende projecten vinden doorgaans plaats in één van de twee open leercentra. Het materiaal en de computerinfrastructuur die de leerlingen nodig hebben, is daar volop ter beschikking. De leerlingen hebben ook de vrijheid om buiten de schoolmuren informatie op te sporen.

De coach

Verschillende leerkrachten begeleiden de leerlingen tijdens de vakoverschrijdende projecten als coach. Elke coach neemt één of meerdere groepjes onder zijn hoede. Hij begeleidt de leerlingen tijdens de twee uren vakoverschrijdende projecten, maar staat ook buiten die uren tot hun beschikking voor bijkomende vragen.

De functie van de leraar als coach is duidelijk omschreven. Een coach heeft andere taken dan een doorsnee leraar. De coach is een gids die vaardigheden demonstreert, informeert en adviseert. Hij is een kritische lastpost die grenzen bewaakt en kritische vragen stelt. Hij is een bondgenoot die steunt bij vallen en opstaan. Hij is ook een leerling die leert van zijn leerlingen.

De leerlingen krijgen vooraf een tekst over wat ze van de coach kunnen verwachten. Die tekst is in de leidraad opgenomen (zie voorbeeld 24).



Voorbeeld 24: de coach; wat kun je verwachten?

Je coach kan je beschouwen als je gids, je kritische lastpost, je bondgenoot en je leerling.

*Als **gids** kan hij je vaardigheden demonstreren die noodzakelijk zijn om een onderzoek tot een goed einde te brengen. Zo kan hij bijvoorbeeld samen met jou een tekst doornemen en demonstreren hoe je de essentie van die informatie op een notitiestekkaart brengt. Toch betekent dit niet dat hij de enige is die dingen demonstreert. Als één van jullie bijvoorbeeld zeer bedreven is in het efficiënt zoeken op het internet kan hij vragen om dit voor hem en de anderen in de groep te demonstreren.*

Hij zal jullie informeren over bijvoorbeeld interessante bronnen die hij vanuit zijn vakkennis en ervaring kan aanbevelen.

Hij kan jullie adviseren bij het zoeken naar oplossingen voor problemen tijdens het onderzoek.

Hij is ook stelmonteur. In de bouw is dit iemand die de bouwonderdelen op de juiste plaats aanbrengt en op het juiste moment. In de context van de projecten bedoelen we dat de coach de gepaste moeilijkheidsgraad van de informatie in de gaten houdt en jullie daarover informeert. Als je begint met te moeilijke teksten als de fundamenteën nog niet zijn gelegd, dan geraak je immers ontgoocheld.

*De coach is ook jullie **kritische lastpost**. Hij zal de grenzen bewaken waarbinnen het project dient te verlopen. Zo zal hij jullie er op wijzen als bijvoorbeeld de reflectiecyclus niet of onvoldoende grondig wordt doorlopen. Hij kan kritische vragen stellen bij bepaalde activiteiten. Zo lijkt ons het massaal afdrukken van informatie van het internet op het moment dat de onderzoeksvragen nog niet zijn verfijnd niet zo zinvol. Hij zal jullie regelmatig*

vragen om te reflecteren en te expliciteren: waarom doe je dit nu en op deze wijze? Je kan van hem ook regelmatig feedback verwachten omtrent jullie aanpak, vorderingen, enz.

De coach is jullie **bondgenoot**. Bij het samen werken aan een scriptie komt zowel euforie als ontmoediging voor. Blij dat je een stuk informatie hebt gevonden waar je naar op zoek was. Echter ook ontgoocheling als een namiddag zoeken maar weinig heeft opgeleverd. We gaan er van uit dat leren vallen en opstaan is. Dit geldt immers niet enkel voor jullie maar ook voor de coaches. Samen zoeken wat er is mislopen en elkaar ondersteunen is de boodschap.

Ten slotte is de coach ook **jouw leerling**. Wij kunnen heel wat leren van jullie. Het gebeurt vaak dat leerlingen een degelijke informatiebron vinden die wij nog niet kenden. Soms pakken jullie een probleem aan op een wijze waar wij nog helemaal niet aan hadden gedacht. Zo wordt leren geen eenrichtingsverkeer maar iets waar we allebei iets van opsteken.

Heel wat leraren vinden deze overgang van leraar naar coach niet vanzelfsprekend. De coaches komen regelmatig samen om hun ervaringen uit te wisselen. Leraren hebben op die manier de kans om moeilijkheden te duiden en van elkaar te leren. Om het geheel te begeleiden en te coördineren hebben wij een coördinator aangesteld. Hij heeft 3 lesuren om deze taak te volbrengen.

Evaluatie

Voor de leerlingen hebben wij een *Leidraad bij vakoverschrijdende projecten* opgesteld. Daarin vinden zij onder meer wat ze kunnen verwachten van de coach en op welke manier de projecten geëvalueerd worden. De *Leidraad* bevat een toelichting bij de reflectiecyclus; de fase waarin de leerlingen over de inhoud en hun werkwijze nadenken tijdens de voorbereiding en uitvoering van hun project. Ook de onderzoeksvaardigheden (de verschillende stappen in het onderzoek) en de sociale vaardigheden (fundamenten van een efficiënt team) en attitudes worden opgesomd, samen met de bijhorende evaluatiecriteria.

De school evalueert de vakoverschrijdende projecten op twee manieren. De leerling maakt met behulp van een evaluatieformulier een zelfevaluatie. In het formulier staan een aantal evaluatiecriteria opgesomd:

- Je kan een activiteit die je onderneemt situeren in het verloop en de fasering van het onderzoek.
- De groep formuleert nauwkeurige onderzoeksvragen.
- De leerlingen maken tijdens hun samenkomsten effectief gebruik van de reflectiecyclus.
- Je neemt verantwoordelijkheid voor de deeltaken die de groep aan jou toegewezen heeft.
- Je kan doorzetten op moeilijke momenten.
- ...

Ook de coach evalueert de leerling. Hij evalueert de onderzoeksvaardigheden, de sociale vaardigheden en de mate van informaticagebruik. De leraar evalueert ook het product: de scriptie en de presentatie. Leerling en coach bespreken de resultaten van de evaluatie. Gezamenlijk bepalen ze de leerpunten voor de specifieke leerling, en formuleren ze een eindscore.

Een kwantitatieve beoordeling is nieuw vanaf het schooljaar 2002-2003. Voorheen gaven wij uitsluitend een kwalitatieve beoordeling. De vakoverschrijdende projecten maken volwaardig deel uit van het geheel van het curriculum, maar een aantal leerlingen begrepen dit anders, omdat een kwantitatieve beoordeling ontbrak. Leerlingen die zich sterk inzetten voor deze projecten, kregen dit kwantitatief ook niet gewaardeerd. Daarom besliste de school om de vakoverschrijdende projecten op te nemen in de kwantitatieve beoordeling.

Bij de vakoverschrijdende projecten staan de onderzoeksvaardigheden en sociale vaardigheden op de voorgrond. De reflectiecyclus brengt daarvoor metacognitieve vaardigheden aan. In de reflectiecyclus komen vragen aan bod zoals:

- Wat moeten we precies doen? (oriëntatiefase)
- Hoe verdelen we de taken? (plannen)
- Wat loopt goed? Welke problemen zien we? Welke mogelijke oplossingen zien we? (uitvoeren en bewaken)
- Moeten we onze planning bijsturen? Hebben we extra ondersteuning nodig? (bijsturen)

De coach heeft een belangrijke opdracht bij de reflectiecyclus. Hier is zijn rol als kritische lastpost cruciaal. Hij bewaakt de grenzen waarbinnen het project dient te verlopen. Hij wijst de leerlingen erop als ze de reflectiecyclus niet of onvoldoende grondig doorlopen. Hij kan kritische vragen stellen bij bepaalde activiteiten. Hij vraagt

de leerlingen regelmatig om te reflecteren en te expliciteren: “Waarom doe je dit nu en op deze wijze?” Hij geeft ook feedback over aanpak en vorderingen.

De vakoverschrijdende projecten zijn zeker geen statisch project. We sturen het initiatief elk jaar bij op basis van de ervaringen. Wij koesteren ook nog andere plannen waar toekomstmuziek in zit. Zo overwegen wij de toepassing van “peerevaluatie” in het zesde jaar en willen we explicieter werken met leerstijlen. De coördinator wenst de leerlingen te betrekken bij de vakevaluatie en de evaluatie van de begeleiders. Er wordt eveneens gezocht naar mogelijkheden om de vakoverschrijdende projecten uit hun isolement te halen en hun specifieke werking ingang te laten vinden in andere vakken. De school overweegt ook het gebruik van een elektronische leeromgeving.

4 Enkele reflecties

Leerlingen die meewerken aan de vakoverschrijdende projecten verwerven onderzoeksvaardigheden en de vaardigheden om een paper te schrijven. Dit is zeker een meerwaarde met oog op deelname aan hoger onderwijs.

Wij merken ook een duidelijke verbetering in de sociale vaardigheden, in het bijzonder in de vaardigheden bij conflicthantering, het maken en nakomen van afspraken, enz. Het gevoel van eigenwaarde van de leerling neemt toe net als de zelfredzaamheid en de schoolse motivatie.

Leerlingen maken via de vakoverschrijdende projecten kennis met verschillende disciplines: positieve, humane, politieke en artistieke wetenschappen. Dit verruimt de horizon van leerlingen, wat niet onbelangrijk is in het licht van hun studiekeuze hoger onderwijs.

De vakoverschrijdende projecten vergemakkelijken het inspelen op leerlingenverschillen. De coach begeleidt individuele leerlingen of kleine groepjes van leerlingen. Mogelijke tekorten in leervaardigheden, sociale vaardigheden of leerproblemen komen snel aan het licht en de coach heeft de ruimte om hierop in te spelen.

De leraar die aan het project deelneemt, wordt uit de routine van het lesgeven gehaald. Dit stimuleert de leraar om zijn job opnieuw met enthousiasme aan te pakken en zet leerkrachten ook aan om in de andere lessen nieuwe ideeën uit te proberen.

In het schooljaar 2002-2003 zijn we gestart met het aanleren van specifieke onderzoeksvaardigheden. De opdrachten zijn heel functioneel voor het inoefenen van de onderzoeksvaardigheden maar de leerlingen zien de relevantie ervan nog niet in. Daardoor komen de opdrachten tamelijk geïsoleerd over.

5 Succesfactoren en knelpunten

Wij ervaren de vakoverschrijdende projecten als succesvol. Onze schoolcultuur stimuleert tot experimenteren. De schoolleiding staat volmondig achter het project. Dat zijn zeker en vast factoren die het welslagen van het project positief beïnvloeden.

De school beschikt over een aangepaste infrastructuur. Wij hebben twee open leercentra en nog verschillende computerlokalen. Deze infrastructuur is een belangrijke succesfactor. Tegelijkertijd vormt zij ondertussen ook een knelpunt. Het aantal vernieuwingsprojecten waarvoor wij deze infrastructuur gebruiken, groeit zodat er zowel voor de infrastructuur als inhoudelijk, in feite een (tijdelijk) verzadigingspunt is bereikt.

De school zorgt ervoor dat regelmatig andere leraren als coach functioneren. Dit heeft tot gevolg dat de kennis en vaardigheden die je als coach nodig hebt en de ervaringen met het project, verspreid raken in de school.

Toch zijn er leraren die zich moeilijker kunnen vinden in een werkvorm waar vaardigheden meer beklemtoond worden dan leerinhouden. Zij kunnen moeilijker afstappen van hun opdracht tot klassieke overdracht van kennisinhouden en ook het samenwerkingsaspect is minder aan hen besteed. Maar ook deze leerkrachten tonen interesse in de projecten. In elk geval is voor elke leraar de overstap van leraar naar coach een geleidelijk groeiproces.

ZELFSTANDIG LEREN EN WERKEN DOORHEEN VERSCHILLENDE VAKKEN

1 Even voorstellen

School: Don Bosco-college Hechtel
Adres: Don Boscostraat 72, 3940 HECHTEL-EKSEL
Telefoon: 011-73 40 27
E-mail: dbhechtel@planetinternet.be
Project: In verschillende vakken verwerken de leerlingen een gedeelte van de leerstof zelfstandig. De leerkracht verdeelt de stof in leerstofblokken en stelt per blok een studiewijzer op. Soms betekent zelfgestuurd leren individueel informatie verwerken, soms neemt het de vorm van een groepswork aan dat aan de klasgenoten wordt gepresenteerd. De accenten en uitwerking verschillen per vak.
Doelgroep: 3^{de} graad ASO
Vakken: Nederlands, godsdienst, fysica, geschiedenis, Engels, Frans en biologie
Lestijden: Sterk afhankelijk van het vak, de leerinhouden en de leerkracht

2 Beweegredenen

Het Don Bosco-college is in het schooljaar 1999-2000 aan zelfgestuurd leren beginnen werken nadat het onderzoeksteam van prof. Linda Van Looy ons had gevraagd om in hun onderzoeksproject rond zelfstandig leren in het secundair onderwijs te stappen (Onderzoek naar de meerwaarde en de implementatiemogelijkheden van meer zelfstandig leren door leerlingen in het hoger secundair onderwijs in Vlaanderen). Voordien waren leraren uit de betrokken vakken (Nederlands-geschiedenis-fysica) zelf al aan het onderzoeken hoe ze meer aandacht konden besteden aan zelfstandig leren. Vanuit een vernieuwingsgezinde houding probeerden ze al leerlinggericht te werken en wilden ze de leerlingen ook beter voorbereiden op (de eisen van) het hoger onderwijs.

3 Het project in de praktijk

Zelfgestuurd leren is bij ons dus begonnen met het onderzoeksproject van prof. Van Looy, voor Nederlands, geschiedenis en fysica. Op eigen initiatief zijn we er meteen ook voor het vak Engels mee gestart. Onze ervaringen waren zo bevredigend dat we na het afronden van het onderzoeksproject in dezelfde lijn zijn blijven voortwerken. Het ideeëngoed van zelfgestuurd leren heeft zich ondertussen ook vertaald naar andere vakken in de derde graad ASO (Frans, godsdienst, biologie).

Hieronder volgen voorbeelden van de werkwijze in enkele vakken.

Nederlands

Enkele leerkrachten Nederlands (in een aantal klassen van het vijfde én zesde jaar) werken in principe het ganse schooljaar via zelfgestuurd leren. Enkel bij het begin van het schooljaar voorzien zij een korte inlooperperiode. De leerstof wordt opgedeeld in leerstofblokken; meestal van 4 à 5 lestijden. Per leerstofblok krijgen de leerlingen als studiewijzer een bundel met doelstellingen, opdrachten, studietips en verbeterersleutels (waarmee ze hun antwoorden kunnen checken). Het onderwerp en de tijdslijn waarbinnen de opdrachten moeten afgewerkt worden, schrijven ze in hun schoolagenda. Sommige opdrachten worden individueel uitgevoerd, voor andere vormen de leerlingen zelf groepjes van twee of drie leerlingen. Het is niet bij alle thema's de bedoeling dat de leerlingen altijd alle leerstofblokken zelf doornemen. Bij literatuur bijvoorbeeld kan het werk verdeeld worden onder groepen leerlingen, die het resultaat nadien klassikaal aan elkaar voorstellen.

Klassikaal lesgeven valt dus grotendeels weg. Leerlingen kunnen wel te allen tijde een facultatieve "les" aanvragen. Bij het opmaken van de werkbundels gaan we ervan uit dat de leerlingen ongeveer één vierde van de tijd die ze nodig hebben om een bundel af te werken, buiten de lessen moeten besteden. Deze naschoolse inspanning vervangt de huiswerken en ook een deel van de studietijd die nodig is om in een klassieke benadering de leerstof in te studeren.

Fysica

De leerlingen van het vijfde jaar hadden tot het schooljaar 2001-2002 voor het vak fysica twee blokken van twee maanden zelfgestuurd leren (één in het eerste en één in het tweede trimester). Door de pensionering van de leer-

kracht die deelnam aan het onderzoeksproject, is er tijdelijk teruggekeerd naar het “klassieke” patroon. Maar de “nieuwe” leerkracht fysica is zich via nascholing en contact met vakcollega’s (uit een schooloverstijgende werkgroep fysica) meteen volop beginnen voorbereiden (o.a.) om het zelfgestuurd leren op korte termijn te kunnen voortzetten.

De werkwijze was analoog aan die van Nederlands. De leerlingen kregen per periode een studiewijzer en een opdrachtenbundel, die ze gedurende die twee maanden op eigen tempo verwerkten. In tegenstelling tot Nederlands bestonden er bij fysica “open uren”, waarin de leerlingen ook met andere vakken konden/mochten bezig zijn als dat in hun planning paste. Vooral voor leerstofdelen waarover een aantal leerlingen al voorkennis hebben – via het vak wetenschappelijk werk in het 2de jaar bijvoorbeeld – leidt zelfgestuurd leren tot tijdswinst, omdat die leerlingen via groepswork hun medeleerlingen kunnen coachen en op weg helpen.

De rest van het schooljaar verliep via klassikale instructie. Dit had deels te maken met de moeilijkheidsgraad van de “taal” van het vak fysica, die het aanbrengen van volledig *nieuwe* leerstof via zelfgestuurd leren te tijdrovend maakt.

Godsdienst

In het zesde jaar ASO krijgen de leerlingen voor het vak godsdienst de helft van de beschikbare lestijden toegewezen voor zelfstandig werk. Tijdens die “lesvrije” uren werken ze doorheen het schooljaar aan één groepswork en één individueel werk. Deze opdrachten worden opgesplitst in 10 (voor het groepswork) en 7 (voor het persoonlijk werk) fasen met bijbehorende deadlines (9 respectievelijk 6). In mei presenteert elke groep zijn groepswork tijdens 1 lesuur aan de klasgenoten. Het persoonlijk werk wordt niet gepresenteerd. Per fase krijgen de leerlingen een aantal aandachtspunten mee die het denk- en werkproces moeten helpen sturen. Maar hoe ze elke fase concreet invullen, hebben ze zelf in handen; van de keuze van het onderwerp (binnen de grenzen van de 15 terreindoelen uit het leerplan godsdienst) tot en met de zelfevaluatie. Bij de zelfevaluatie stellen de leerlingen zichzelf vragen over het doorlopen leerproces en geven ze aan hoe ze in de toekomst dergelijke opdrachten anders (beter) zouden aanpakken. Bij elke fase horen enkele kapstokvragen (Wat liep goed? Wat liep fout en waarom?). Daarnaast worden ze uitgenodigd om ook nog andere aspecten van hun functioneren te evalueren.



Voorbeeld 25: fase 10 van het groepswork en fase 7 van het persoonlijk werk: zelfevaluatie door het groepje

- Elk groepje geeft één document af. Als er meningsverschillen zijn, schrijf je die eerlijk neer.
- Het invullen van de “sociale roos” van jezelf en de anderen van jouw groepje (zie uitleg in de klas) hoort zeker bij deze evaluatie te zitten. Welke as zou je in het vervolg willen oefenen en hoe?
- Dit stukje evaluatie wordt een eerste keer gehouden begin februari. Situeer jezelf en elke leerling van je groepje zo eerlijk mogelijk, door iedereen afzonderlijk voor elk van de acht segmenten een cijfer op tien te geven. Je doet dit een tweede keer vanuit de vraag of jij of iemand anders van het groepje voor één of meerdere segmenten “in het rood” is gegaan. Zo ja, voor welk segment en hoe zwaar (hoe hoger het cijfer, hoe groter het probleem was). Als je de cijfers van de anderen over jou hebt, noteer je die eerlijk en trekt daar jouw besluit uit. Je vermeldt daarna ook welke dimensie van de sociale roos, eventueel welk onderdeel, je in het vervolg wil inoefenen om te groeien in sociale vaardigheid.
- Vragen die voor elke fase zeker aan bod moeten komen: Wat heb je geleerd? Wat zou je een volgende keer anders willen doen?
- Fase 1: Het lijstje met mogelijke onderwerpen opstellen
Heb je werkelijk onderwerpen gekozen die je interesseerden? Of heb je je door een ander motief laten leiden? Waren dat de onderwerpen die je hielpen groeien in jouw levensovertuiging? Zou je in de toekomst iets anders doen en waarom? Kan ik als leraar de leerlingen hier nog beter in helpen? Is er een onderwerp waar je in de toekomst zou willen rond werken als de gelegenheid zich voordoet?
- Fase 2: (enkel voor het groepswork) Het groepje vormen
Is het groepje op een goede manier gevormd? Indien wel, waarom? Indien niet, waarom? Hoe had het dan beter gekund? Hoe kan ik volgend jaar dit proces dan beter begeleiden? Was het goed samenwerken en waarom? Of waren er bepaalde moeilijkheden en welke dan? Wat heb je daaruit geleerd? (Zie ook de “sociale roos”.)
- Fase 3: Vragen formuleren
Is het jullie gelukt om jullie vragen goed te formuleren? Of hebben jullie achteraf vastgesteld dat het beter kon? Hoe kon het dan beter? Hoe kan ik als leraar daar volgend jaar bij de nieuwe leerlingen beter bij helpen?
- Fase 4: De bronnen zoeken en vastleggen
Heb je op de juiste manier naar bronnen gezocht? Hebben jullie goede bronnen gevonden? Wisten jullie voldoende welke bronnen jullie mochten gebruiken? Hebben jullie de bronnen efficiënt genoeg genoteerd? Wat

was jullie ervaring bij het gebruik van de BIN-normen? Hoe kan ik als leraar dit deel van het groepswerk nog beter begeleiden?

Fase 5: De bronnen lezen en de antwoorden bepalen

Waren jullie voldoende vaardig om de bronnen te lezen? Hebben jullie een goede manier gevonden om de antwoorden op jullie vragen te noteren? Heeft die informatie jullie gericht doen zoeken, evolueren, nieuwe vragen doen formuleren? Begrepen jullie de bronnen voldoende? Hadden jullie voldoende bronnen, te weinig of teveel? Hoe daar in de toekomst beter mee omgaan? Hoe kan ik als leraar de leerlingen daar beter bij begeleiden?

Fase 6: De inhoud, structuur en vorm van de definitieve tekst vastleggen

Zijn jullie voldoende handig (computer, verwoorden, ordenen, taal- en typfouten corrigeren, ...)? Wat wensen jullie nog (beter) te leren?

Fase 7: Het eigen oordeel formuleren

Was het moeilijk om jullie mening te bepalen? Ze te formuleren? Hebben jullie er voldoende over nagedacht? Kwamen jullie voldoende tot jullie levensovertuiging? Hadden jullie oog voor nuances, meningsverschillen en onbeantwoorde vragen? Hoe kan ik daar als leraar beter bij helpen?

Fase 8: (enkel voor het groepswerk) De presentatie voorbereiden

Was het moeilijk om te beslissen over de inhoud voor de hele klas? Geschikte werkvormen te vinden? De taken te omschrijven en te verdelen? De praktische zaken af te spreken en te hanteren? Hoe kan ik daar als leraar beter bij helpen?

Fase 9: (enkel voor het groepswerk) De presentatie in de klasgroep

Is het verlopen zoals jullie voorzien hadden? Wat wel, wat niet, en waarom? Wat zouden jullie achteraf gezien anders aanpakken? Welke ervaringen zijn er? Hoe kan ik daar als leraar beter bij helpen?

Fase 10: De evaluatie

Was het maken van deze evaluatie gemakkelijk, moeilijk, aangenaam, leerrijk, ...? Hoe kan ik als leraar de leerlingen helpen zichzelf zo efficiënt mogelijk te evalueren?

- Beslis nu samen welke elementen jullie nog wensen te evalueren.

De redenering van de leerkracht achter deze werkwijze is: “Wat de leerlingen zelf kunnen doen, mag ik als leerkracht niet opnemen”. Het extra werk dat de leerlingen hierdoor thuis moeten presteren, compenseren we door twee van de vier controletoeetsen te laten wegvallen.

Als voorbereiding op het projectwerk in het zesde jaar geven we al in de godsdienstlessen van het vierde jaar ASO aanzetten tot zelfgestuurd leren; weliswaar met nog meer sturing vanwege de leerkracht. Meestal gaat het om kortere opdrachten. Zo brengt de leerkracht sommige kleine stukjes leerstof – het begrip “ontmoeten” bijvoorbeeld – niet zelf aan, maar krijgen de leerlingen de opdracht zelf tot een begripsafbakening of definitie te komen. Dit leidt tot een klasgesprek over het thema, maar evenzeer over het leren maken van een goede definitie (hier stuurt de leerkracht). Op basis daarvan maakt elke leerling een eigen definitie die dan vergeleken wordt met de definitie van de leerkracht (sturing door de leerkracht). Een ander voorbeeld is dat leerlingen over een bepaald thema (bijv. 11 september, één jaar later; de lijkwade van Turijn; kiezen voor godsdienst of niet?) vragen moeten formuleren waarop de klasgroep op het einde van de rit antwoorden moet kunnen geven. Vervolgens bestuderen ze het thema in kleine groepjes. De leerkracht stuurt dit proces nog door elk groepje één door hem gekozen informatiebron (bijv. een videofragment, een fragment uit een boek, een artikel, enz.) te geven. Daarna informeren de verschillende groepen elkaar over het thema (elk vanuit hun informatiebron) en moeten alle leerlingen in staat zijn om antwoord te geven op de vragen die ze vooraf over het thema geformuleerd hadden.

4 Enkele reflecties

De reacties van leerlingen op het zelfgestuurd leren zijn zeer verscheiden, zoals blijkt uit een vrij uitvoerige evaluatie die de school organiseerde bij het afsluiten van het onderzoeksproject in december 1999. Sommige leerlingen zijn er zonder meer voor gewonnen, anderen verkiezen de “gewone” manier van lesvolgen. De kritiek op het systeem ligt vooral bij het feit dat leerlingen aanvoelen dat ze veel meer werk hebben en in de periode van het project af te rekenen hebben met een soms onoverzichtelijke papierberg van instructiewijzers en schema’s. Maar de leerlingen vinden wel dat de kennis die ze via zelfgestuurd leren opgebouwd hebben, doorgaans beter verwerkt is en dus minder studietijd vraagt voor een toets of examen.

Ondertussen getuigen oud-leerlingen van de school dat ze in het hoger onderwijs aan den lijve ondervinden hoeveel vaardigheden ze via het zelfgestuurd leren meegekregen hebben. Ze merken dat ze gemiddeld genomen beter gewapend zijn voor het hoger onderwijs dan collega-studenten die niet in zelfgestuurd leren ondergedompeld werden. Ze herinneren zich vooral de aandacht die de leerkrachten besteedden aan het denkproces.

Vanuit het oogpunt van de leerkracht is het duidelijk dat zelfgestuurd leren de job zeker niet vereenvoudigt. Er komt evenmin meer tijd vrij, wel integendeel. Het vraagt heel veel voorbereidend werk. Daartegenover staat dat de leerkracht veel bewuster bezig is met het organiseren van de lessen. Het uitschrijven van de studiewijzers dwingt de leerkracht om expliciet stil te staan bij doelstellingen, stappen, aanwijzingen, timing, materialen ... en dit in leerlingentaal te verwoorden. De leerkrachten ervaren dat zonder meer als een pluspunt, ondanks het extra werk.

Een bijkomend voordeel is dat de leerkracht veel dichter bij zijn leerlingen kan staan. Terwijl leerlingen aan het werk zijn, is er immers tijd voor individuele observatie, interactie en kleine bijsturingen waar nodig. De leerkracht kan dus ook meer “maatwerk” leveren. Leerlingen die zelfstandig verder kunnen, hoeven geen hulp; leerlingen die vast (dreigen te) lopen, kan hij veel gerichter helpen. Schijnbaar in tegenspraak met de kritiek van leerlingen dat ze meer moeten werken, getuigen leerkrachten ook dat leerlingen veel meer dan in de “klassieke” benadering, geneigd zijn om méér te doen dan gevraagd wordt: ze maken meer oefeningen, zoeken meer informatie op, enz. Dit zou er kunnen op wijzen dat de leerlingen zich meer betrokken voelen bij wat ze leren.

5 Succesfactoren en knelpunten

Van bij de start hebben we er als school voor gekozen om zelfgestuurd leren op vrijwillige basis in te voeren. We hebben onze medewerking aan het onderzoeksproject van prof. Van Looy pas toegezegd na overleg met en het akkoord van de betrokken leraren. Volgens ons is dat mee de reden waarom we er op dit moment nog steeds mee doorgaan en zelfgestuurd leren al uitstraling kent naar andere vakken. Het schoolbeleid gaat er immers van uit dat vernieuwing de tijd moet krijgen om te groeien en moeilijk te rijmen valt met opgelegde maatregelen. In die zin bestond er voor een aantal vakken al een traditie van ingeroosterde vakvergaderingen. Leerkrachten hadden zo de kans om tijdens een gezamenlijk “springuur” tussen twee lessen in, ervaringen uit te wisselen en de werking op elkaar af te stemmen. Tijdens het onderzoeksproject werden alle betrokken leerkrachten ook op één gezamenlijk uur per week klasvrij gehouden. Dit heeft de implementatie van het zelfgestuurd leren op school zeer positief beïnvloed.

Daarnaast geven beleid en leerkrachten ook duidelijk aan dat ze ervoor kiezen om haalbare doelen na te streven. Zo werken we momenteel nog niet vak- of jaardoorbrekend, waardoor de huidige aanpak weinig of geen infrastructurale maatregelen vraagt. De ervaringen uit het onderzoeksproject hebben ons ook geleerd dat de methode van zelfgestuurd leren moeilijk te gebruiken is als de leerkracht zijn leerlingen nog niet voldoende kent. Daarom opteren we er nu voor om eerst een aanloopperiode in te bouwen met een klassikale aanpak in het klaslokaal. Na deze “aanpassingsperiode” in het begin van het schooljaar kunnen de leerlingen ook terecht in de schoolbibliotheek, in de (ruime) eetzaal en in de computerklassen. Die bevinden zich allemaal op de begane grond. De gewone klaslokalen liggen dan weer op de verdiepingen zodat de groepen die klassikaal lesvolgen en de derdegraadsklassen die via zelfgestuurd leren bezig zijn, elkaar niet storen. Hun eigen klaslokaal blijft het ganse schooljaar beschikbaar voor momenten van klassikale uitleg en voor individueel (stil) werk.

Ondertussen leert de ervaring dat de leerlingen bij de start van het zelfgestuurd leren (in het vijfde jaar) nog vrij veel externe sturing nodig hebben. Ze zijn het niet gewoon om met hun vrijheid om te gaan en kunnen bijvoorbeeld nog niet goed doorwerken in een ruimte zonder “toezicht” van de leerkracht. Ze ondervinden moeilijkheden bij het plannen van de activiteiten, zijn het niet gewoon om volledig op basis van schriftelijke instructie te werken, ze moeten nog leren dat ze de leerkracht kunnen en mogen aanspreken bij problemen, ze hangen nog teveel vast aan werken louter in functie van “kennisvragen”, enz. Om hieraan tegemoet te komen ontwikkelt de school een opbouwende leerlijn van het eerste tot het vierde leerjaar, waarin we de leerlingen gericht deelvaardigheden bijbrengen en laten oefenen, zoals plannen en efficiënt omspringen met tijd, opdrachten lezen en interpreteren, noteren, sleutels gebruiken, enz. Het is de bedoeling om deze leerlijn vanaf volgend schooljaar in te bouwen in de jaarplanning.

Tenslotte merkt de school op dat de leerplannen erg overladen zijn, wat sommige leerkrachten ervan weerhoudt om met zelfgestuurd leren te starten. Men is bang dat er onvoldoende tijd zal zijn om alles aan bod te laten komen, waardoor leerlingen onvoldoende bagage hebben voor het volgende leerjaar. Duidelijke prioriteiten in de leerplannen – wat is basis, wat is uitbreiding – zou al heel wat verheldering brengen en mogelijkheden creëren. Ook de eindtermen zijn overladen en bieden weinig houvast, zeker wat verticale werking en doorstroming betreft. Bovendien geven zij nóg minder prioriteiten aan, wat het voor de leerkracht zeker niet gemakkelijker maakt.

DE ZELFSTUDIEWEEK

Een schoolbreed, jaarlijks experiment

1 Even voorstellen

School: Scheppersinstituut
Adres: Melaan 16, 2800 MECHELEN
Telefoon: 015-28 79 10
E-mail: aso@scheppers-mechelen.be
Project: Een week lang schuift het Scheppersinstituut in de derde graad de lessenroosters en klassieke lesmethodes terzijde en gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk met studiewijzers. Het is de bedoeling om dit experiment op termijn te laten uitmonden in een veel langere periode van zelfgestuurd leren.
Doelgroep: Alle leerlingen van de 3^{de} graad
Vakken: Alle vakken
Lestijden: Alle lestijden in de week voor de paasvakantie

2 Beweegredenen

We hebben de zelfstudieweek voor het eerst georganiseerd in maart 1999 als een experiment waarin zowel de leerlingen als de leraren ervaring konden opdoen met zelfgestuurd leren. In de inleidende nota van de eerste editie schreef de toenmalige directeur: “Misschien hebben we de kansen tot begeleid zelfstandig leren om allerlei redenen nog te zeldzaam durven gebruiken.” De zelfstudieweek geeft iedereen een week lang de mogelijkheid om dingen uit te proberen met twee grote doelen voor ogen: ervoor zorgen dat de leerlingen zelfstandiger studeren en meer invloed op hun leerweg uitoefenen, én de leraren stimuleren om minder instructie te geven en de leerlingen meer te begeleiden. Van bij de start is de zelfstudieweek opgevat als de eerste stap in een verandingsproces, zowel voor de leerling als voor de school. Ze zou telkens grondig geëvalueerd worden met het oog op uitbreiding en veralgemening.

3 Het project in de praktijk

Het Scheppersinstituut is een ASO school met 250 leerlingen in de derde graad.

De zelfstudieweek is bestemd voor alle leerlingen van de derde graad. In de week voor de paasvakantie valt het gewone lessenrooster weg. Om organisatorische redenen blijven er in de voormiddag wel blokken of “lessen” van 50 minuten bestaan. In tegenstelling tot de eerste editie doen vandaag alle vakken mee.

Voor de start van de zelfstudieweek krijgen de leerlingen een algemene studiewijzer met informatie over de organisatie en praktische uitwerking (structuur, lokalen, enz.) en studiewijzers per vak. Elke vakstudiewijzer geeft een overzicht van de opdrachten voor dat vak en bevat 5 delen: doelen, werkvormen, correctiesleutels, de wijze van evaluatie van proces en product en het gebruik van vaklokalen. In het begin van de week maken de leerlingen de weekplanning op in het zogenaamde “planboek”. Ze vullen de week dus volledig zelf in en noteren hun planning ook in de schoolagenda. De klaslokalen richten we voor de gelegenheid in als vaklokalen, met beschikbare informatiebronnen en in de meeste gevallen ook met pc en internetaansluiting. Daardoor hoeven de leerlingen zo weinig mogelijk van klaslokaal te veranderen.

Op basis van hun planning en de studiewijzers werken de leerlingen zelfstandig of in groep aan verschillende opdrachten. De opdrachten zijn over het algemeen nauwkeurig omschreven: de doelstellingen liggen vast en in sommige gevallen zijn de werkvormen eveneens bepaald. In die zin houden we nog niet veel rekening met de individuele leerstijlen van de leerlingen, maar wel met hun eigen leertempo. Dit heeft alles te maken met de korte periode van de zelfstudieweek. In de verschillende vakken gebruikt men andere werkvormen, ook afhankelijk van het aantal wekelijkse lestijden.

Er is evaluatie voorzien maar die is voor een aantal vakken klassiek en productgericht. In de meeruursvakken is er een procesevaluatie ingebouwd via bijvoorbeeld enkele controlemomenten tijdens de week. In de opdrachten staat (vak)kennis vooralsnog centraal. Sinds het schooljaar 2002-2003 voeren we ook vakoverschrijdende projec-

ten in, zoals rond het thema “verkiezingen”. De relatie met de vakoverschrijdende eindtermen “leren leren” en de aandacht voor metacognitieve vaardigheden zijn expliciet aanwezig maar kunnen nog aangescherpt worden. We willen de leerlingen leren nadenken over hun manier van studeren, over hun manier van plannen en vragen daar ook naar in de enquête op het einde van de week. De procesevaluatie is een bijzonder aandachtspunt van dat schooljaar.

De zelfstudieweek kende sinds 1999 drie edities. In een personeelsvergadering vóór het begin van het schooljaar 2002-2003 deelde de directie mee dat de tijd was aangebroken om de volgende stap te zetten, zoals oorspronkelijk de bedoeling was. Ze stelde voor de zelfstudieweek uit te breiden naar het volledige tweede trimester voor de leerlingen van het tweede leerjaar van de derde graad. Het voorstel stootte op weerstand bij de leraren. Voor sommigen kwam de veralgemening te vroeg. Na overleg is afgesproken de zelfstudieweek nogmaals te organiseren, maar wel te verlengen tot anderhalve week.

4 Enkele reflecties

De meerwaarde van zelfgestuurd leren ligt voor de school voornamelijk in de zelfwerkzaamheid van de leerlingen. In heel wat lessen blijft hun rol nog altijd beperkt tot luisteren en noteren. De zelfstudieweek leert dat het ook anders kan. De school stelt vast dat de leerlingen actief zijn. Ze zijn nauwer betrokken en de concentratie ligt over het algemeen hoger. Ze werken ook meer samen. Verder stelt de school vast dat het geleerde beter beklijft. Een ander voordeel is het tempo: in klassieke lessen moeten leerlingen vaak op elkaar wachten, nu kunnen ze meer in hun eigen tempo werken. De school is er ook van overtuigd dat zelfwerkzaamheid erg belangrijk is met het oog op het hoger onderwijs. De andere aanpak tijdens de zelfstudieweek heeft bij bepaalde leraren aanstekelijk gewerkt. Zij passen de nieuwe methodes ook toe in hun “traditionele” lessen.

5 Succesfactoren en knelpunten

Het succes van de zelfstudieweek is in de eerste plaats te danken aan de lange en grondige voorbereiding. Iedereen – leerlingen, leraren en ouders – wordt van bij de start in 1999 telkens op voorhand grondig geïnformeerd of voorbereid. De school heeft gedurende drie jaar aan het experiment gesleuteld. In die periode zijn er drie pedagogische studiedagen aan gewijd, zijn bezoeken aan het “Studiehuis” (Sint-Stanislascollege te Delft) georganiseerd, zijn werkgroepen gevormd. Schoolorganisatorisch was alles geregeld, was het studiemateriaal beschikbaar (studiewijzers) en de infrastructuur aangepast (vaklokalen, pc’s, enz.). De periode van de zelfstudieweek is eveneens gelukkig gekozen, net vóór de paasvakantie terwijl de leerlingen van de eerste en tweede graad examens hebben. Dat alles heeft ertoe bijgedragen dat het schoolleven niet in een chaos is geëindigd. Ook belangrijk voor het welslagen is de *ondersteuning* van de directie. In dit geval was de directie de drijvende kracht achter het project.

Eén van de grote knelpunten is de andere taakinvulling van de leraar. Heel wat leraren hebben het er moeilijk mee. Ze voelen zich onwennig bij hun nieuwe rol van coach. Enkelen vinden dat ze gedegradeerd worden tot “toezichthouder”. Nog andere leraren beschouwen de zelfstudieweek als “tijdverlies” en vrezen dat de realisatie van het leerplan in de verdrukking zal komen. Die vrees verklaart ook waarom de opdrachten nog zeer gesloten zijn en de evaluatie traditioneel. Het zal nodig zijn die leraren te overtuigen. Anderen voelen zich wel goed bij de andere methode en organiseren in hun lessen steeds vaker zelfstudiemomenten buiten de zelfstudieweek.

Er zal alleszins nascholing nodig zijn. Voor een aantal vakken zoeken leraren al op vrijwillige basis naar gepaste bijscholing. Zo hebben de leraren economie het leerplan al omgezet naar zelfgestuurd leren. Zij hebben daarover ook een aangepaste bijscholing voor economie gevolgd.

7 Verklarende woordenlijst

Cognitief	Letterlijk: wat de kennis betreft. Verwijst naar de uitvoering van mentale activiteiten die erop gericht zijn kennis te verwerven, te verwerken en te gebruiken.
Cognitieve reguleringsvaardigheden	Vaardigheden om het leerproces te plannen, te evalueren en bij te sturen. Zie ook 'metacognitieve vaardigheden'.
Constructivisme	Het constructivisme is een actuele leertheorie die sterk benadrukt dat leren een actief, mentaal bouwproces is. Nieuwe informatie/kennis wordt begrepen en verwerkt aan de hand van bestaande voorkennis. Leren wordt beschouwd als het interpreteren en omvormen van informatie in functie van vroegere ervaringen en vooropgezette ideeën. De wijze waarop iemand kennis structureert is uniek voor elke persoon. Nieuwe kennis opbouwen en structureren, kan je bijgevolg niet in de plaats van iemand anders doen. Ook daarom is het van belang leeractiviteiten op te zetten waarin de leerling zoveel mogelijk zelf de leerstof actief kan bewerken en zijn voorkennis kan aanspreken. Dit laat bovendien toe om eventuele misvattingen op het spoor te komen.
Digitaal leerplatform	Een digitaal leerplatform is een soort website waar leraren cursusinformatie, studiemateriaal en opdrachten kunnen aanbieden. Leerlingen kunnen afgewerkte opdrachten inleveren op het digitaal leerplatform. Leraren kunnen er zelftoetsen plaatsen, die leerlingen op het digitaal leerplatform kunnen uitvoeren. Een digitaal leerplatform biedt leerlingen ook de mogelijkheid om on-line met elkaar en met de leraar te communiceren en te discussiëren.
Leeractiviteit	Activiteiten die leerlingen uitvoeren om een bepaald leerdoel te bereiken. Deze activiteiten worden meestal gecombineerd. Voorbeelden van leeractiviteiten: <i>relateren</i> : zoeken naar verbanden tussen onderdelen van de leerstof en tussen de nieuwe leerstof en voorkennis; <i>selecteren</i> : hoofd- en bijzaken onderscheiden, grote hoeveelheden informatie reduceren tot de belangrijkste of meest relevante onderdelen; <i>structureren</i> : de leerstof schematisch ordenen, verbanden leggen tussen begrippen, principes, enz; <i>analyseren</i> : stap voor stap de informatie bestuderen met toenemende aandacht voor detail en de opsplitsing in onderdelen en deelproblemen; <i>concretiseren</i> : voorbeelden en toepassingen zoeken bij meer theoretische informatie; <i>herhalen</i> ; <i>toepassen en oefenen</i> ; <i>kritisch verwerken</i> : een persoonlijk oordeel vormen, persoonlijke conclusies trekken op basis van verschillende informatiebronnen.
Leerstijl	Een voorkeurcombinatie van leerstrategieën die samenhangt met iemands opvattingen over leren, zijn leermotieven en zijn vaardigheden om geschikte leeractiviteiten te gebruiken. <i>Voorbeeld</i> : iemand die doorgaans de leerstof analyseert – selecteert en vervolgens herhaalt, heeft een vrij oppervlakkige en reproductiegerichte leerstijl. Leren betekent voor deze persoon de aangeboden informatie zoveel mogelijk onveranderd opslaan in het geheugen. Doel van het leren zijn de prestaties op toetsen. De sturing van het leren is dus extern. Zie ook leerstrategieën
Leerstrategie	Een combinatie van (mentale) leeractiviteiten en vaardigheden die een leerling gebruikt om een bepaald leerdoel te bereiken. Jan Vermunt (1992) heeft verschillende leerstrategieën onderscheiden. Voorbeelden van leerstrategieën: <i>Diepteverwerking</i> : Leerlingen die gebruik maken van deze leerstrategie zoeken actief naar samenhang in de leerstof, denken kritisch na over de leerstof en zoeken een zinvolle structuur in de leerstof. <i>Concrete verwerking</i> : Leerlingen die gebruik maken van deze leerstrategie heb-

	ben vooral oog voor de praktische bruikbaarheid van de leerstof.
Metacognitie	De kennis en opvattingen over de cognitie en het eigen cognitief functioneren in het bijzonder. Verwijst naar de regulering/de sturing van het leren.
Metacognitieve kennis	Kennis van verschillende mogelijke leervaardigheden, leerstrategieën en leerstijlen. Een leerling kan metacognitieve kennis toepassen indien hij bijv. weet welke leerstrategie voor hem het meest rendabel is voor een bepaalde leertaak.
Metacognitieve opvattingen	Metacognitieve opvattingen zijn opvattingen over het doel of over de betekenis van leren, over de eigen bekwaamheid om te leren of bepaalde leerstrategieën toe te passen, enz.
Metacognitieve vaardigheid	Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden om zich te kunnen oriënteren op leertaken, om te kunnen plannen, controleren en om de eigen denk- en leerprocessen te kunnen bijsturen. De vaardigheid om te kunnen reflecteren over het eigen cognitieve functioneren is ook een metacognitieve vaardigheid.
Mind mapping	Techniek om kennisstructuren visueel voor te stellen met de bedoeling sneller te leren, beter te onthouden en helder denken te ondersteunen. In een mind map: - is het onderwerp gevat in een centraal beeld + woord; - zijn de belangrijkste thema's genoteerd op hoofdvertakkingen die vanuit dit centrale beeld vertrekken; - de hoofdvertakkingen bevatten telkens woord en beeld, details zijn vermeld in verdere vertakkingen; - wordt kleur gebruikt om aandacht en verbeelding te stimuleren. Het samen gebruiken van woord, beeld, kleur, ... is bedoeld om de vermogens van linker- en rechterhersenschors aan te spreken bij het studeren. Mind maps worden gebruikt als techniek om notitie te nemen, om creatief denken in beeld te brengen, om te studeren, een brainstorm te visualiseren, enz.²
Open leercentrum	Een lokaal voorzien van de nodige leermiddelen waarin de leerlingen – individueel of coöperatief – zelfstandig kunnen leren.
Peer(group)	De gelijke(n) in een bepaalde situatie, bijvoorbeeld medeleerlingen, leeftijdgenoten, collega's.
Peerevaluatie	Taken, opdrachten, toetsen worden geëvalueerd door medeleerlingen.
Reflectieve activiteiten	Activiteiten waarbij leerlingen terugblikken op vroegere gebeurtenissen en ervaringen. De leerlingen analyseren deze activiteiten en benoemen knelpunten of succesfactoren. De leerlingen zoeken (mogelijke) oplossingen voor vastgestelde problemen <i>en/of</i> komen tot nieuwe inzichten. Het resultaat is het behoud van de huidige aanpak of het voornemen om bij een nieuwe leertaak een bijgestuurde of nieuwe aanpak uit te proberen.
Regulatiestrategie	Strategie om de cognitieve en/of affectieve (bijv. motiveren, concentreren, omgaan met negatieve gevoelens) activiteiten te sturen. Vermunt (1992) onderscheidt drie hoofdtypen van regulatiestrategieën. <i>Zelfsturing van leerprocessen</i>: leerlingen verrichten zelf allerlei regulatie-activiteiten (oriënteren, plannen, bewaken van voortgang, bijsturen, enz.) om hun leren te sturen <i>Externe sturing van leerprocessen</i>: het leren van leerlingen wordt gestuurd door de leeromgeving (toetsen, opdrachten, vragen, enz.) <i>Stuurloze strategie</i>: leerlingen kunnen het leren niet zelf sturen maar worden ook onvoldoende aangesproken door signalen uit de leeromgeving.
Snellezen	Leesteknik om veel informatie op korte tijd door te lezen door o.a. de leesbreedte te vergroten (aantal woorden per oogopslag) en een aanwijzer te gebruiken die men met vast (snel) ritme over de regels beweegt.
Tutor	Een tutor begeleidt een leerproces van iemand anders, bijv. door (denk)vragen te stellen, voorbeelden aan te dragen, enz.
Verwerkingsstrategie	Die leerstrategieën die gericht zijn op het vasthouden, toepassen en flexibel aanwenden van informatie/kennis.

²Voorbeelden vind je op www.mind-mapping.co.uk

8 Geannoteerde bibliografie en referentielijst

Algemeen

Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie*. Psychologie van de leerling en het leerproces. Assen: Van Gorcum

Het boek is een eerste inleiding in de onderwijspsychologie. Hierbij gaat veel aandacht uit naar de verschillende types van kennis en vaardigheden die in het onderwijs centraal staan: domeinspecifieke kennis en vaardigheden, cognitieve strategieën en metacognitieve kennis en vaardigheden. Alle actuele inzichten over bijvoorbeeld metacognitie, motivatie, leerstijlen, handelingscontrole worden helder en beknopt behandeld.

Lebeer, J. et al. (2003). *Bouwen aan leren leren*. Cognitieve leerbevordering bij kinderen met risico op ontwikkelings- of leerstoornissen. Leuven-Leusden: Acco

Hoewel het boek zich in de eerste plaats richt op leerbevordering bij kinderen met risico op ontwikkelings- of leerstoornissen bevat het bruikbaar materiaal voor leraren die de ontwikkeling van cognitieve en metacognitieve leervaardigheden bij de leerlingen willen stimuleren.

Van Looy, L. (2001). *Zelfstandig leren in het secundair onderwijs*. Een geleidelijk proces. Brussel: VUB.
De bundel is een samenvatting van het rapport van het Onderwijskundig Beleids- en Wetenschappelijk Onderzoeksproject. Hierin worden achtereenvolgens het concept zelfstandig leren uitgewerkt en de onderzoeksmethodologie en de resultaten van het onderzoeksproject toegelicht. In het laatste deel worden ook adviezen geformuleerd aan de overheid.

Van Petegem, P. et al. (2002). *Begeleid zelfstandig leren* (Schoolleiding en –begeleiding 2). Mechelen: Wolters Plantyn, Professionele informatie

De katern “begeleid zelfstandig leren” heeft tot doel een actieve, vernieuwende bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het zelfstandig leren in de scholen en in de centra voor volwassenenonderwijs. De katern richt zich tot alle onderwijsniveaus: basis-, secundair en hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs. Zowel school- als klaspraktijk komt erin aan bod. Er is ook aandacht voor meer theoretische en beleidsmatige aspecten. Het is een losbladige uitgave die voortdurend aangevuld en geactualiseerd wordt.

Leeractiviteiten en leerstrategieën

Bonset, H. & Mulder, H. (1999). Zelfstandig leren in het talenonderwijs, *Vonk*, jg. 29, nr. 2, pp. 7-23.

In dit artikel worden de begrippen zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren omschreven en tegenover elkaar gezet. Vervolgens worden ze toegelicht door ze toe te passen in een concrete taalmethode.

De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige leeromgevingen, *Impuls*, jg. 26, nr. 4, pp. 145-155.

Dit artikel gaat in op de wijze waarop krachtige leeromgevingen kunnen worden gecreëerd om het vaardig leren en denken bij leerlingen te bevorderen. Tevens geeft het artikel aan welke kennis, strategieën en eigenschappen nodig zijn om vaardig leren, denken en probleemoplossen te bevorderen, en welke soort leerprocessen er daarvoor bij de leerlingen op gang gebracht moeten worden.

De Coninck, C. et al. (2002). *Over de grenzen*. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Brussel: departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Deze publicatie wil inspiratie bieden om een boeiend en samenhangend onderwijsprogramma samen te stellen. Ze bestaat uit drie delen. Het eerste deel licht de inhoud van elk thema toe. Het tweede deel illustreert de mogelijkheden om vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen met elkaar te verbinden. Ten slotte vindt men in de publicatie ook een toelichting bij het instrument dat de inspectie hanteert om na te gaan in hoeverre een school voldoet aan de inspanningsverplichting voor de vakoverschrijdende eindtermen.

Geerligts, T. & Van der Veen, T. (1996). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.

De auteurs sluiten aan bij de verschuiving naar meer zelfstandige kennisverwerving door leerlingen. Het boek gaat in op de verschillende componenten van de onderwijsleersituatie. Interessant zijn de talrijke opdrachten die erin verwerkt zijn.

Janssens, T. et al. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Een praktijkgericht overzicht van onderzoek. Assen: Van Gorcum

Dit boek richt zich tot leraren in het secundair onderwijs. De centrale idee in het boek is het bevorderen van vaardigheden voor zelfstandig leren. Daarbij worden een aantal complexe leervaardigheden zoals kritisch denken, leren door schrijven, enz. behandeld evenals enkelvoudige leervaardigheden zoals jezelf motiveren, controleren en bewaken.

Lernout B. en Provost I. (2000). *Leuker leren*. Een nieuw praktijkboek voor breinvriendelijke studie. Antwerpen : Standaard Uitgeverij

In dit praktijkboek beschrijven Inge Provost en Bernard Lernout de leervaardigheden van Tony Buzan en spitsen deze toe op het secundair onderwijs. Ze tonen aan dat “leuk” en “leren” wel samengaan, en tot verrassende resultaten leidt.

Raeymaekers, K. (1997). IVO sprak met Luc Vercammen over leren leren, *Informatie Vernieuwing Onderwijs (IVO)*, jg. 18, nr. 69, pp. 5-11.

Aan de hand van een interview wordt inzicht gegeven in de visie van het Sint- Ritacollege in Kontich op “leren leren”, en de nood aan een leerlijn van 1 tot 6.

Stevenson, J. (1998). Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools. *Learning & Instruction*, 8 (5), pp. 393-410.

Het artikel beschrijft het gebruik van een vragenlijst over de mate waarin onderwijsleersituaties aanzetten tot verschillende denkniveaus. De resultaten tonen aan dat leraren een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van cognitieve leervaardigheden.

Ten Brinke, J. S. et al. (1998). *Vakken vullen in het studiehuis*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Dit boek is een neerslag van het werken aan onderwijsvernieuwingen vanuit de praktijk maar begeleid door het IVLOS van de Universiteit Utrecht. Na een korte, algemene inleiding over de praktische didactiek van het studiehuis volgt de beschrijving van 21 praktijkexperimenten.

Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002). *Een alternatieve kijk op evaluatie*. Mechelen: Wolters Plantyn.

In dit boek reiken de auteurs ingrediënten en aandachtspunten aan voor het ontwikkelen van goede evaluatiemethoden die verder reiken dan een louter evalueren van kennis en inzicht. Het bevat voorbeelden voor verschillende leeftijdsgroepen en studierichtingen.

Vercammen, L. (1997). De leerlijn rond leren leren, *Informatie Vernieuwing Onderwijs (IVO)*, jg. 18, nr. 69, pp. 12-14.

Dit artikel geeft heel concreet inzicht in de leerlijn “leren leren” van het Sint- Ritacollege in Kontich.

Vercammen, L. (1999). Leren leren en het vak Nederlands: koele minnaars? *VONK*, jg. 29, nr. 1, pp. 3-12.

In dit artikel beschrijft Luc Vercammen kort de leerlijn “leren leren” zoals van toepassing in het Sint- Ritacollege in Kontich. Daarbij haakt hij in op de rol van het vak Nederlands in leerlinggericht vaardigheidsonderwijs.

Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Naar een gerichte instructie in zelfstandig denken. Lisse: Swetz & Zeitlinger.

Het boek bevat de resultaten van het doctoraatsonderzoek van Jan Vermunt. Heel interessant zijn de eerste twee hoofdstukken waarin de auteur ingaat op zelfsturing en externe sturing van leerprocessen en op het ontwerpen van procesgerichte instructie.

Verschaffel, L. & Vermunt, J. (1998). *Het leren van leerlingen* (Onderwijskundig lexicon, editie III). Alphen aan den Rijn: Samsom.

Het lexicon brengt op een overzichtelijke wijze inzichten over het leren van leerlingen. Het gaat onder meer in op de eigenschappen van leren en op soorten leeractiviteiten van leerlingen.

Veugelaers, W.; Zijlstra, H.; et al.(1996). *Praktijken uit het studiehuis*. Leuven-Apeldoorn: Garant

In dit boek beschrijven 49 vertegenwoordigers van 17 scholen hun ervaringen op het terrein van de schoolorganisatie, de ontwikkeling van vaardigheden, het vormgeven aan actief en zelfstandig leren en de rol van de identiteit van scholen en leerlingen bij onderwijsvernieuwing.

Veugelaers, W.; Zijlstra, H.; et al. (1998). *Lesgeven in het studiehuis*. Leuven-Apeldoorn: Garant
Dit boek brengt verslag uit van concrete ervaringen met het studiehuis, meer bepaald de activerende didactiek, keuzemogelijkheden voor leerlingen, aandacht voor vaardigheden en samenhang tussen vakken. Daarbij wordt het belang van de interactie tussen docent en leerling in de verf gezet.

Schoolbeleid

Fullan, M. (1982). *Meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
In 'The Meaning of Educational Change' beschrijft Fullan welke processen zich afspelen bij schoolinnovatie. Het bewerkstelligen van effectieve veranderingen is een proces met veel en complexe factoren.

Geijsel, Femke en Wald, Alfred. Leraar moet centraal staan, *Didactief en school*, mei 2002, nr. 5, pp. 24-25.
Het artikel verhaalt de kern van de resultaten van een doctoraatsonderzoek naar kenmerken van een succesvolle onderwijsvernieuwing. Meest essentieel daarbij is dat schoolleiders het innovatief vermogen van hun scholen kunnen vergroten via de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van de leraren op school.

Harskamp, E. en Van der Schaaf, M. (1999). *Zelfstandig leren in Studiehuis en beroepseducatie*, een handreiking voor scholen, Rijksuniversiteit Groningen, GION.
In dit boek staan praktische suggesties voor schooldirecties, coördinatoren en docenten die bezig zijn met de voorbereiding of invoering van zelfstandig leren in hun school. De suggesties hebben betrekking op de invoeringsstrategie, de veranderingen in de klas, in het lesgedrag van docenten, enz.

Bijlage 1: Van zelf werken naar zelfverantwoordelijk leren (Bonset H.; Mulder H.; 1999)

Kenmerk	Zelf werken	Zelfstandig werken	Zelfstandig leren	Zelfverantwoordelijk leren
Vaststelling leerdoel	Doelen staan vast: bepaald door leraar en/of leermiddel	Doelen staan vast: bepaald door leraar en/of leermiddel	Doelen staan gro- tendeels vast: bepaald door leraar en/of leermiddel	Leerlingen bepalen specifieke leerdoelen voor die opdracht of dat onderdeel; ze moeten wel passen in de algemene doelen
Omvang en openheid van de taak of opdracht	Korte gesloten opdrachten	Langere gesloten opdrachten	Enigszins gesloten opdrachten	Open opdrachten, lange leertaak, mede door leerling geformuleerd
	Taken hebben een beperkte omvang en zijn in tijd beperkt	Taken zijn relatief uitgebreid	Taken zijn relatief uitgebreid, maar beperkt in vergelijking met zelfver- antwoordelijk leren	Taken zijn omvangrijk
	Antwoorden en/of oplossingen zijn éénduidig; worden meestal klassikaal besproken	Antwoorden en/of oplossingen zijn éénduidig; worden veelal met ant- woordbladen ge- controleerd	Er zijn meerdere antwoorden en/of oplossingen mogelijk	Er zijn meerdere antwoorden en/of oplossingen mogelijk
Gerichtheid op inhoud (cognitie) of proces (metacognitie)	Gerichtheid op de inhoud van de opdracht, namelijk het aanleren van kennis of vaardigheden	Gerichtheid op de inhoud van de opdracht, namelijk het aanleren van kennis of vaardigheden (cognitie) en een beetje gericht op het leerproces (metacognitie)	Evenveel gericht op de inhoud van de opdracht (cognitie) als op het leerproces (metacognitie)	Evenveel gericht op de inhoud van de opdracht (cognitie) als op het leerproces (metacognitie)
	Het geleerde kan worden toegepast in de context waarin het is aangeleerd	Het geleerde kan worden toegepast in de context waarin het is aangeleerd	Het geleerde kan worden toegepast in andere situa- ties/contexten dan waarin het is aan- geleerd	Het geleerde kan worden toegepast in andere situa- ties/contexten dan waarin het is aangeleerd
Rol leraar al dan niet in combinatie met leermiddelen	De leraar of het leermiddel bepaalt inhoud, waar, wan- neer, volgorde en aanpak	De leraar of het leermiddel bepaalt inhoud en aanpak	De leraar of het leermiddel bepaalt een deel van de inhoud	De leraar/opleiding bepaalt de algemene leerdoelen
	De leraar stuurt in kleine stappen	De leraar stuurt in kleine stappen	De leraar is coach en “helpt” op aanvraag	De leraar is coach en “helpt” op aanvraag
Rol leerling	De leerling doet wat gevraagd is	De leerlingen bepalen waar, wanneer, volgorde	De leerlingen bepalen: deel inhoud, waar, wanneer, volgorde, aanpak	De leerling doet op zelfgekozen wijze wat gevraagd is. De leerlingen bepalen: inhoud, waar, wanneer, volgorde, aanpak, leerdoelen (moeten wel passen in algemene doelen)

	De leerling doet wat gevraagd is	De leerling doet wat gevraagd is, maar bepaalt plaats, tijdstip en volgorde	De leerling doet op zelfgekozen wijze wat gevraagd is	De leerling bepaalt zelf wat nodig is om zijn doel te realiseren en voert dit uit
Feedback	Geen feedback of alleen op leerinhoud	Feedback op leerinhoud	Feedback op het leerproces, de aanpak en op de inhoud	Feedback op het leerproces, de aanpak en op de inhoud; zelfevaluatie door de leerling
Reflectie	Geen reflectie of alleen reflectie op het leerresultaat	Reflectie op het leerresultaat en soms op het leerproces	Reflectie op het leerresultaat én op het leerproces	Reflectie op het leerresultaat én op het leerproces