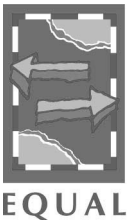
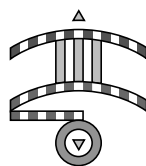


Prof. Dr. Ferre Laevers
Els Bertrands
Bart Declercq
Mieke Daems

Instrumenten voor de screening van 6-12 jarigen en de observatie van de leeromgeving



ESF: bijdrage tot de ontwikkeling van de werkgelegenheid door het bevorderen van inzetbaarheid, ondernemingschap, aanpasbaarheid en gelijke kansen, en door het investeren in menselijke hulpbronnen



Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs

Met de steun van de
Vlaamse
Gemeenschap
Departement
Onderwijs en
vorming



INLEIDING

Kansen geven aan ondernemingszin wordt vandaag een belangrijke uitdaging voor het onderwijs en dat heeft zijn reden.

Ondernemingszin ?

Blijven we stilstaan bij de kern van wat ondernemingszin is, dan roept dit woorden op als: weten wat je wil, eigen keuzes maken en ze op efficiënte manier realiseren, van aanpakken weten en jezelf niet laten afschrikken door obstakels, het geheel blijven overzien, rekening houden met feedback en je gedrag kunnen bijsturen, kortom zelfsturing.

Kinderen die zelfsturing weten te combineren met een dosis verbeeldingskracht en creativiteit, die barstensvol ideeën zitten, originele oplossingen vinden, met onverwachte voorstellen op de proppen komen noemen we ondernemend.

Wat zijn we ermee ?

Wanneer we op die manier naar ondernemingszin kijken, dan wordt duidelijk dat hier een enorme bron van menselijk kapitaal ligt. Ondernemingszin stelt je in staat om richting te geven aan je leven, levenskwaliteit na te streven, kansen te zien en grenzen te verleggen. Het is de motor van waaruit je initiatief neemt in een job, het gezin of de ruimere samenleving. We hebben ondernemingszin hard nodig om kwaliteit in het eigen leven te realiseren en de wereld beter te maken, en daar kan je als leerkracht en als school niet onderuit.

Werken aan de ontwikkeling van ondernemingszin is geen elitaire bedoening. Het komt om te beginnen kinderen ten goede die zwak zijn in zelfsturing. Men kan zelfs aantonen dat hoe kansarmer men is, des te belangrijker ondernemingszin is om zaken zo in handen te nemen dat de mogelijkheden die er liggen optimaal benut worden. Tegelijk maakt de aandacht voor het thema ons bewust van kinderen die van aanpakken weten en die het gelukkig niet kunnen laten om initiatief te nemen. Deze kinderen hebben het in ons onderwijs niet altijd makkelijk. Regelmatig lezen we in interviews dat succesvolle ondernemers geen al te beste ervaring met onderwijs hadden. Onderwijs moet een plek worden waar grensverleggers kunnen gedijen.

De instrumenten

Hoe herken je ondernemingszin bij je kinderen? Bestaat er zoiets als een ondernemersprofiel? Waar kan een kind allemaal uitvallen? Manifesteert ondernemingszin zich altijd op dezelfde manier? En als je een zicht hebt op de ondernemingszin van de kinderen, wat kun je dan doen als leerkracht?

De twee instrumenten die deel uitmaken van dit pakket wijzen de weg naar een antwoord op bovenstaande vragen.

We beginnen met vier portretten van kinderen en geven zo je een concreet beeld van wat ondernemingszin kan zijn en hoe het bij elk kind een beetje 'anders' zichtbaar wordt. Vervolgens krijg je een screeningslijst waarmee je door systematische observatie van kinderen een beter zicht krijgt op de ondernemingszin. De kern van ondernemingszin bestaat uit de

som van zelfsturing en creativiteit. Binnen deze ondernemingskern onderscheiden we 4 componenten: de wilfactor, richting kiezen, scenario's bedenken en afstand nemen. Kinderen kunnen binnen deze componenten meer of minder creatief en zelfgestuurd aan de slag gaan of vast komen te zitten door één component. Bijv. wanneer iemand er niet in slaagt een project af te werken kan dat meerdere oorzaken hebben. Je kan dan de verschillende componenten bekijken en de volgende vragen stellen: Is er sprake van een zwakke wilskracht?, Geraakt het kind niet opgestart? Of kan het, eens opgestart, moeilijk bedenken hoe verder te gaan? Heeft hij zijn capaciteiten overschat? Kortom via het screeningsinstrument reiken we een makkelijk hanteerbare bril aan om zeer gericht naar bepaalde kinderen te kijken. Je krijgt een indicatie van sterke en zwakke punten. De ervaring leert bovendien dat het invullen van het instrument soms een heel nieuw licht werpt op het gedrag van kinderen en het in een ander perspectief plaatst. Vooral voor de ondernemende kinderen die het je soms moeilijk maken helpt deze screening tegen een dreigende etikettering.

Vanuit je zicht op de ondernemingszin van de kinderen in je klas kun je het aanbod en begeleiding beter afstemmen. Opnieuw starten we met een praktijkbeeld van een leeromgeving die ondernemingszin prikkelt.

Daarop volgt een checklist leeromgeving. Deze lijst is vooral inspirerend bedoeld. Je be vraagt de sfeer en de organisatie van je klas, de inhoud die je aanbiedt, je begeleidingsstijl en beeldvorming over ondernemen. Op die manier krijg je ideeën om meer kansen tot ondernemingszin in te bouwen. Leerkrachten die de lijst voor ons invulden merkten meteen mogelijke actiepunten en gingen daadwerkelijk zelf aan het ondernemen.

Kortom : werken aan ondernemingszin is investeren in de energiebron voor de toekomst. Scholen moeten de kansen die er liggen om ondernemingszin te ontwikkelen met beide handen grijpen. Het mooie aan ondernemingszin is dat het op zich geen geld kost , noch energie verslindt: het is wat er aan mogelijkheden ligt beter benutten.

Onze instrumenten geven alvast een eerste aanzet.

1

PORTRETTEEN VAN LEERLINGEN

Onderstaande portretten illustreren hoe ondernemingszin zich bij elk kind een beetje “anders” manifesteert. Je merkt hoe kinderen elk op hun manier een eigen wil tonen, keuzes maken, scenario's bedenken en afstand nemen of daarin problemen vertonen. Sommige leerlingen tonen een sterke creativiteit en blinken uit in ideeën aanleveren of oplossingen bedenken. Het zijn entrepreneurs in spé of vernieuwers. Andere leerlingen kunnen het geheel bijzonder goed managen en tonen een excellente zelfsturing. Bepaalde leerlingen zijn zo sterk in creativiteit en zelfsturing dat ze ook een leidinggevende rol opnemen.

Els (11 jaar)

Els gaat na de klassikale instructie vlot van start. Na de voorstelling van de verschillende taken weet ze onmiddellijk wat ze eerst zal aanpakken, nl. oefeningen van Frans maken. Ze spreekt dit uit en je ziet haar al warmlopen. Het takenblaadje ligt snel voor haar en ze gaat van start, nog voor de meeste andere kinderen weten wat ze gaan doen. Haar flexibiliteit valt op wanneer de leerkracht haar 5 minuten later vraagt om het werkblaadje van Frans even opzij te leggen en samen met een andere leerling te starten met het Capsela-materiaal. Dit is uitdagend, werkelijkheidsnabij en concreet technologisch materiaal om elektrische circuits te leren

kennen. Ze kiest snel iemand om mee samen te werken. In het duo neemt ze onmiddellijk de leiding. Dit gebeurt spontaan en natuurlijk. Haar enthousiasme en nieuwsgierigheid werken hierbij aanstekelijk.

Het materiaal is onbekend, maar ideeën over mogelijke toepassingen borrelen spontaan op. Ze doet heel wat creatieve voorstellen. Wanneer de overbuur een voorstel doet, luistert ze aandachtig. Vervolgens pikt ze dat idee verder op, waarbij ze geen angst heeft om te improviseren. De hele tijd is Els met veel plezier bezig. Ze geniet van het experimenteren en exploreren.



Els is iemand met een grote dosis creativiteit en zelfsturing en weet goed waar ze naartoe wil. Wanneer ze moet samenwerken, verloopt dat vlot. Het plezier en enthousiasme waarmee ze een taak uitvoert werkt aanstekelijk en zorgt voor een 'natuurlijk leiderschap'. Het is duidelijk dat Els zich in de klas goed in haar vel voelt. Haar functioneren tijdens het contractwerk illustreert dit. Doorheen de taak toont Els heel wat doorzettingsvermogen. Ze voelt intuïtief wat ze meteen wil

aanpakken. Bij het experimenteren met het Capsela-materiaal gaat ze van start vanuit een van binnen-uit gevoelde logische werkwijze. Haar creativiteit valt op door de vele mogelijkheden die ze in het materiaal ziet en de durf om er echt mee te gaan experimenteren. Ze heeft de nodige zelfsturing, maar het gaat nog verder. Met relatief weinig procedures of aanduidingen en materiaal kan ze toch een resultaat bekomen. Die flexibiliteit, nieuwsgierigheid, improvisatievaardigheden en zelfgestuurdheid maken dat we Els kunnen typeren als een ondernemende leerling. In andere situaties zal zij zich ook uit de slag trekken en wat ze aan mogelijkheden in zich heeft optimaal benutten.

Rob (8 jaar)

Rob start met de knip- en plakopdracht. Tijdens het lijmen worden zijn handen kleverig, waarop hij een pakje zakdoeken in zijn boekentas tracht te vinden. Dit duurt even (...) Wat later zit hij weer wat voor zich uit te staren en bijt op zijn balpen. Dan werkt hij weer een beetje voort, maar het wil niet echt lukken. Hij vraagt hulp aan het meisje naast hem, maar zij wil hem niet helpen omdat ze zelf druk bezig is met haar taak. Rob weet blijkbaar niet meer hoe hij de taak moet aanpakken, hij staart wat op zijn blad, wiebelt met zijn voeten, neuriet. De juf merkt dit op en komt Rob helpen. Ze moedigt

hem aan ('goed gedaan') en geeft hem tips waardoor hij terug op gang komt. Het maken van de taak is echter een lang en moeizaam proces: eerst staart hij wat op zijn blad, speelt even met een schaar, bijt er eens op. Vervolgens zucht hij eens diep en staart een halve minuut in het ijle. Hij zet zich dan terug aan de taak en knipt een gezichtje uit. Hij schuift de snippers bij elkaar. Hij doet wat lijm op het papiertje. Dan wil hij het getal erbij schrijven maar de lijm valt tegen zijn trui. Hierdoor moet hij opnieuw op zoek gaan naar een zakdoek.

Rob geeft de indruk vlug afgeleid en vaak niet betrokken te zijn bij wat er in de klas gebeurt. 's Morgens tijdens het kringgesprek geeft hij een afwezige indruk. Hij speelt wat met de plakkers van zijn schoenen en luistert slechts met een half oor. We schatten zijn welbevinden in de klas eerder laag in. Wanneer de lessen starten geeft hij een lusteloze indruk. Mogelijk is de leerstof voor hem te hoog gegrepen. Het lukt hem bovendien zelden om zelfstandig en persistent aan de slag te blijven (bijv. zo start hij pas vlak voor de speeltijd met de 2° taak, terwijl de meeste van zijn klasgenoten al aan de 4° taak van het contractwerk bezig zijn). Rob is een jongen die veel sturing en aanmoediging van de leerkracht nodig heeft om aan de gang te blijven. Daarom komt de leerkracht regelmatig langs om te zien of het nog lukt.

Uit de observatie blijkt dat Rob geen leiderstype is. Dit zien we zowel bij individuele opdrachten in de klas als in een opdracht waar samengewerkt moet worden. Hij heeft het vaak moeilijk om richting te kiezen en neemt zelf weinig initiatieven of probeert anderen te betrekken in zijn activiteiten. Allicht speelt het gebrek aan ervaringen van zich competent voelen, een belangrijke factor. De leerkracht heeft hier oog voor en tracht ervoor te zorgen dat Rob succeservaringen opdoet door hem regelmatig positieve feedback te geven en hem taken te geven die hij aankan. Zo krijgt hij bij het CLIM-groepswork bewust de rol van materiaalmeester toegeschoven. Dit is een rol met duidelijke structuur en verwachtingen en we zien dat Rob deze rol ook nauwgezet en met plezier uitvoert.

Youssef (7 jaar)

Youssef is alert en betrokken aanwezig in de klas en pikt vaak snel in op wat anderen zeggen. Wanneer hij individueel aan een opdracht moet werken valt echter op dat hij vrij traag werkt. Regelmatig onderbreekt hij zijn bezigheden om eens iets tegen zijn medeleerlingen te zeggen. Youssef is vaak aan het woord. Ook als hij zelfstandig aan het werken is valt zijn verbaliteit op, want meestal lost hij een taak luidop denkend op.

Hoewel het maken van de taken vrij traag verloopt, werkt hij toch tamelijk gestructureerd: hij leest eerst

de opdracht 'luidop', verzamelt dan het nodige materiaal. En begint vervolgens met de taak. We vermoeden daarom dat hij eerder moeite heeft met de moeilijkheidsgraad van de taken (te hoog gegrepen voor hem?) dan dat er een probleem is met zijn zelfsturing. Dit blijkt uit het feit dat hij een tweetal opdrachten niet tot een goed einde kan brengen en regelmatig raad vraagt aan de kinderen die bij hem aan tafel zitten.

Naar leiderschap valt op dat Youssef, zowel in de klas als tijdens een samenwerkingsopdracht, vaak

het voortouw neemt. Hij is actiegericht en loopt gemakkelijk warm voor nieuwe ideeën en initiatie-

ven. Door zijn enthousiasme en mondigheid gaan de anderen vaak mee in zijn ideeën.

Onze observatie leert dus dat Youssef wel van aanpakken weet en zelf in de groep iets kan ondernemen. Meer nog, in groep neemt hij vaak de rol van leider op en overtuigd anderen. Ondanks het feit dat sommige taken erg moeilijk voor hem zijn, slaagt hij erin om tot een meer dan behoorlijk resultaat te komen. Het onderwijs beter afstemmen op zijn niveau moet hem ook voor schoolse taken tot een betere aanpak brengen.

Leen (8 jaar)

Leen kan gemakkelijk van start gaan. Tijdens de opdracht gaat ze efficiënt, snel, geconcentreerd en betrokken te werk, waarbij ze niet snel wordt afgeleid door geroezemoes in de klas. De snelheid en concentratie waarmee ze te werk gaat wijzen erop dat de moeilijkheidsgraad van de taken aansluit bij haar competenties. Leen laat een intelligente indruk na. Ondanks een handicap aan haar hand trekt ze zich, ook bij de kniptaak, goed uit de slag. Ze geeft de indruk een doorzetter te zijn. De taken die ze aanvat wil ze ook kwalitatief afwerken. Wanneer dit lukt, juicht ze in stilte als teken van tevredenheid. Bij het verbeteren van een opdracht met een correctiesleutel blijft ze alert voor mogeli-

jke fouten, m.a.w. ze kan flexibel bijsturen.

Wat leiderschap betreft zien we dat dit voor Leen geen spontaan gegeven is: tijdens het CLIM-project heeft ze de rol van leider. Ze weet wat haar te doen staat en start planmatig door te overlopen wat er nodig is voor de taak, zodat de materiaalmeester het nodige kan gaan halen. Haar rol is echter niet overtuigend en bij een onenigheid haalt ze er al snel de leerkracht erbij. Ze heeft het moeilijk de anderen mee te trekken in de taak. Ze volgt eerder de ideeën van anderen, gaat constructief in op hun voorstellen en biedt ondersteuning, maar brengt zelf niet veel eigen ideeën aan of kan anderen moeilijk van de waarde ervan overtuigen.

We kunnen besluiten dat Leen over een goede zelfsturing beschikt: Ze gaat vlot van start en maakt datgene waaraan ze begint ook kwalitatief af. Bovendien stuurt ze flexibel bij en kan zich behelpen met de middelen die ze heeft. Ze beschikt over de nodige competenties, waardoor ze vaak tot goede resultaten zal komen. Wanneer ze de rol van leider vervult tijdens het CLIM-project, zien we dat ze beschikt over de nodige scenario's. Toch komt ze hier minder overtuigend over. Ze neemt eerder een 'manager-functie' op, biedt ondersteuning en pikt ideeën van anderen op om ze met elkaar te verbinden, dan wel dat ze zelf innovatief gaat werken of de groep op sleeptouw neemt.

Deze portretten tonen hoe ondernemingszin zich in de praktijk van alledag manifesteert. De hier volgende screeningslijst kun je gebruiken om bepaalde leerlingen richter te observeren op vlak van ondernemingszin. Je krijgt meteen een indicatie van hun sterke zwakke punten. Van daaruit kun je je aanpak richter afstemmen op de kwaliteiten en de noden van de leerlingen.

2

SCREENINGSINSTRUMENT ONDERNEMINGSZIN

Voor 6- 12 jarigen

WERKWIJZER

De inhoud van het instrument

Het instrument bestaat uit 4 delen

- **Identificatiegegevens**
- **Deel 1** gaat over de kern van ondernemingszin: een mix van zelfsturing en creativiteit .
We onderscheiden 4 componenten:
 1. Ervoor gaan, doorzetten: de wilsfactor
 2. Weten wat je wilt en geïnspireerd zijn: richting kiezen
 3. Weten hoe te werk te gaan en het voor elkaar krijgen: scenario's bedenken en uitvoeren
 4. Afstand nemen: overzicht houden en leren uit ervaring
- **Deel 2** gaat over leiderschap. Ondernemingszin krijgt een grotere impact als de zelfsturing ook een sturing van anderen wordt
- **Deel 3** brengt ons bij een synthese. We maken een totaalscore voor zelfsturing en voor ondernemingszin.

Hoe invullenNa het volledig invullen van de **identificatiegegevens** ga je voor **deel 1** en **deel 2** als volgt te werk:

- Voor elke component vind je **in de tabel** concrete beschrijvingen van leerling-gedrag.
- Je leest deze beschrijvingen en je maakt één van de 4 blokjes zwart volgens de volgende sleutel:

- als je vindt dat het gedrag van de leerling helemaal niet aansluit bij de beschrijving
- als je vindt dat het gedrag van de leerling eerder niet aansluit bij de omschrijving
- als je vindt dat het gedrag van de leerling eerder wel aansluit bij de omschrijving
- als je vindt dat het gedrag van de leerling in uitgesproken mate aansluit bij de omschrijving

Helemaal niet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uitgesproken wel
Helemaal niet	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uitgesproken wel
Helemaal niet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uitgesproken wel
Helemaal niet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Uitgesproken wel

- **Onder de tabel** maak je een globale inschatting voor de betreffende component. Je krijgt twee uiterste beschrijvingen van de component, één links en één rechts.
- Je maakt één van de zeven blokjes zwart. Hiervoor laat je je leiden door de mate waarin je vindt dat het profiel van de leerling eerder aansluit bij de beschrijving links of aansluit bij de beschrijving rechts. Niveau 4 neemt de middenpositie in
- De deelscores die je gaf in de bovenstaande tabel helpen je om een inschatting te maken. Het gaat daarbij niet om een strikt wiskundige afleiding. Het is het globale intuïtieve beeld dat beslissend is.

...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	...
	1	2	3	4	5	6	7	

Voor **deel 3** vind je de werkwijze bovenaan het blad

¹ De bij sommige items verwijst naar leerling-gedrag waar creativiteit en motivatie het verschil uitmaakt. In deze items onderscheidt de ondernemende leerling zich van de zelfgestuurde leerling.

IDENTIFICATIEGEGEVENS

School	<hr/>	
Klas	<hr/>	
Naam leerling	<hr/>	
Geboortedatum	<hr/>	
Geslacht	Jongen <input type="checkbox"/>	Meisje <input type="checkbox"/>
Naam observator	<hr/>	
Functie	Klasleerkracht <input type="checkbox"/>	Externe observator <input type="checkbox"/>
Observatieperiode	<hr/>	
Invuldatum	<hr/>	

I ONDERNEMINGSZIN: EEN MIX VAN ZELFSTURING EN CREATIVITEIT

Component 1 "Ervoor gaan, doorzetten" [Wilsfactor]

WARMLOPEN <input type="checkbox"/>	1.1 De leerling is gemakkelijk voor een initiatief te motiveren. Hij/zij loopt gemakkelijk voor iets warm.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
IMPACT WILLEN <input type="checkbox"/>	1.2 De leerling wil actie en effect ervaren, wil doorgaans iets teweeg brengen. Hij/zij kan niet bij de pakken blijven zitten en neemt graag initiatief.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
DOORZETTEN	1.3 De leerling wil iets dat opgestart werd, goed afwerken. Hij/zij is bereid er de onprettige consequenties bij te nemen en heeft er veel voor over om zijn/haar doel te bereiken.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel

Deze leerling blijft vaak passief wachten. Initiatieven of nieuwe voorstellen laten hem/haar koud. Er is weinig dat hem/haar kan doen gaan. Vaak blijft hij/zij bij de pakken zitten of geeft een hulpeloze indruk. Hij/zij geeft snel op bij frustratie of bijkomende hindernissen

Deze leerling is een geboren initiatiefnemer en loopt gemakkelijk warm voor iets. De leerling zet door, zelfs al duiken er hindernissen op of is de activiteit soms frustrerend. De leerling geniet van impact hebben, brengt vaak iets teweeg in zijn/haar omgeving en wil een kwaliteitsvol resultaat.



Component 2 "Weten wat je wilt, geïnspireerd zijn" [Richting kiezen]

KIEZEN	2.1 De leerling voelt intuïtief aan waar hij/zij naar toe wil. Hij/zij is zich bewust van wat hem/haar zint en niet. Hij/zij maakt keuzes en beslist.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
GEDREVEN <input type="checkbox"/>	2.2 Als de leerling zich in iets geëngageerd heeft (bijv. een project) dan kan hij/zij het moeilijk loslaten. Hij/zij is er constant mentaal mee bezig. Het neemt hem/haar in beslag.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
INSPIRATIE <input type="checkbox"/>	2.3 Ideeën over mogelijke initiatieven borrelen als vanzelf op bij de leerling. Hij/zij ziet vaak originele mogelijkheden, doelen en acties.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel

Deze leerling weet niet wat hij/zij wil, heeft weinig voeling met en zicht op wat hem/haar aanspreekt. Hij/zij heeft geen richtingsgevoel en kan niet kiezen. Hij/zij toont weinig interesses. Het ontbreekt hem/haar vaak aan inspiratie om iets te ondernemen of mogelijke acties en doelen te bedenken.

Deze leerling voelt intuïtief goed aan waar hij/zij naar toe wil en kiest daarvoor. Hij/zij heeft veel inspiratie. Initiatieven en originele mogelijkheden borrelen spontaan op. Hij/zij ziet vaak, zelfs in beknottende situaties, toch nog kansen om activiteiten te bedenken. Genomen initiatieven laten hem/haar doorgaan niet los.



Component 3 “Weten wat je te doen staat en het voor elkaar krijgen” [Scenario’s bedenken en uitvoeren]

VAN START GAAN STAPSGEWIJS UITVOEREN	3.1 De leerling kan bij vertrouwde opdrachten en situaties van start gaan, zich de opeenvolgende stappen voor de geest halen en ze na elkaar uitvoeren.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
NIEUWE SCENARIO'S IN DE ACTIE ONTWIKKELEN <input type="checkbox"/>	3.2 Bij een nieuwe opdrachten en situaties kan de leerling vlot starten. Hij/zij bedenkt al doende hoe hij/zij te werk kan gaan om het initiatief tot een goed einde te brengen.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
PRIORITEITEN	3.3 Bij de uitvoering van een initiatief kan de leerling goed onderscheiden wat belangrijk is en wat niet. Hij/zij voelt spontaan wat eerst moet komen en wat later, wat zeker afgewerkt moet zijn en wat niet.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
ALERTHEID, BIJSTUREN EN ZORGVULDIGHEID	3.4 Tijdens de activiteit is de leerling alert. Hij/zij heeft in de gaten hoe het loopt, heeft oog voor details en stuurt zijn werkwijze bij.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
BREED VIZIER	3.5 De leerling kan meerdere acties of deelhandelingen tegelijk overzien terwijl hij/zij bezig is. Hij/zij is bezig met iets en houdt spontaan andere relevante dingen mee in het oog.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
ANTICIPEREN	3.6 Tijdens de uitvoering kijkt de leerling vooruit. Hij/zij voorziet hoe het verder zal aflopen, wat hij nodig zal hebben en stuurt in functie daarvan bij.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
ORIGINALITEIT <input type="checkbox"/>	3.7 De leerling vertrouwt op zijn improvisatievermogen. Hij/zij ziet meteen verschillende manieren om iets aan te pakken en vindt originele oplossingen.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
FLEXIBILITEIT <input type="checkbox"/>	3.8 De leerling kan flexibel omgaan met onvoorziene omstandigheden en plotse koerswijzigingen. Hij/zij weet onverwachte mogelijkheden te benutten.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel

Deze leerling gaat traag of niet van start en heeft zelden een beeld van de wijze waarop iets aangepakt kan worden. Hij/zij is bij nieuwe opdrachten volslagen hulpeloos. Tijdens de uitvoering dwaalt hij/zij regelmatig af. De opeenvolgende stappen worden moeizaam of mechanisch uitgevoerd. Relevante details in de uitvoering en de omgeving ontgaan hem/haar. Hij/zij heeft het niet in de gaten als het fout loopt. Onvoorziene omstandigheden brengen de leerling uit evenwicht. Hij/zij houdt zich krampachtig vast aan het vertrouwde scenario, regels en procedures.

Deze leerling gaat zowel bij vertrouwde als nieuwe opdrachten zonder problemen en doelgericht van start. Hij/zij houdt van uitdaging, durft met weinig informatie in zee gaan en vertrouwt op zijn improvisatie en creativiteit om verdere stappen te bepalen. Tijdens de uitvoering blijft de leerling alert voor details en stuurt hij/zij bij. Hij/zij anticipeert op het resultaat en houdt een breed vizier op de werkzaamheden. Hij/zij houdt van onverwachte wendingen en past zich flexibel aan, aan onvoorziene omstandigheden. Vaak gaat hij/zij vernieuwend te werk en komt hij/zij met originele oplossingen op de proppen.

1 2 3 4 5 6 7

Component 4: Afstand nemen

PLANMATIGHEID STRATEGISCH DENKEN	4.1 Bij het uitwerken van grote complexe opdrachten vliegt de leerling er niet meteen in. Hij/zij overdenkt strategisch wat er bij komt kijken en hoe hij/zij te werk zal gaan. Hij/zij neemt berekend risico.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
DOELBEWUST- ZIJN	4.2 De leerling kan aangeven wat hij/zij met zijn initiatieven wil bereiken, waar de inspanningen toe moeten leiden en welke resultaten hij/zij wil halen.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
ANALYSEREN	4.3 Als iets niet lukt, dan blijft de leerling niet halsstarrig of blindelings doordoen, maar hij/zij analyseert de situatie en wijzigt zijn/ haar koers.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
EFFICIËNTIE	4.4 De leerling vraagt zich regelmatig af of de geleverde inspanningen in verhouding staan tot het beoogde resultaat.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
LOS KUNNEN LATEN	4.7 De leerling kan afzien van een idee of een project, waaraan hij/zij gehecht is, als blijkt dat het weinig kans op slagen heeft.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
EVALUEREN	4.4 Na afloop beschouwt de leerling het resultaat van zijn werk en kan kritisch aangeven of en in welke mate het doel bereikt is.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
ERVARINGSLEREN	4.6 De leerling leert uit de opgedane ervaringen. Hij/zij kan aangeven wat werkt en wat anders aangepakt moet worden om met minder inspanningen en midden meer te bereiken.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel

Deze leerling gaat halsoverkop of lukraak te werk. Vaak wordt gefocust op deelaspecten, zonder dat het verder afgelegde doel aangegeven kan worden. Als iets niet lukt, geeft de leerling snel op of blijft halsstarrig doordoen zonder stil te staan bij het probleem. Het gebeurt zelden dat de leerling terugblijkt op de taak. Wat gedaan is, is voorbij. Hij/zij ziet het als een te klaren klus. Hij/zij leert weinig uit ervaringen en houdt vast aan zijn/haar ideeën en routine. Hij/zij kan ze niet in vraag stellen.

Deze leerling kan vooruitblikken: bij een complexe opdracht gaat hij/zij planmatig en strategisch te werk, waarbij hij/zij vlot kan aangeven wat hij/zij wil bereiken en hoe hij/zij tewerk zal gaan. Wanneer iets niet lukt tijdens de uitvoering, analyseert hij/zij de situatie i.f.v. een betere aanpak. Bij een onhaalbare opdracht kan hij/zij het project loslaten, zelfs al is hij/zij daar sterk aan gehecht.

Deze leerling is sterk in het terugblikken. Een activiteit wordt geëvalueerd op de kwaliteit en de efficiëntie. Hierdoor trekt hij/zij lering uit ervaringen en bouwt hij/zij expertise op.



II. LEIDERSCHAP

MOBILISEREN EN SAMENBRENGEN <input type="checkbox"/>	5.1 De leerling kan anderen samenbrengen en stimuleren tot actie, tot het nemen van initiatief.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
INSPIREREN <input type="checkbox"/>	5.2 De leerling inspireert anderen met ideeën over mogelijke initiatieven. Hij/zij is overtuigend en wordt in zijn ideeën door anderen gevolgd.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
DUIDELIJKHEID SCHEPPEN, STRUCTUREREN, SYNTHETISEREN	5.3 De leerling brengt verschillende voorstellen en ideeën van anderen samen in een geheel. Hij/zij brengt duidelijkheid en trekt lijnen in het geheel.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
BESLISSEN	5.4 De leerling draagt er toe bij dat er in de groep beslist wordt of beslist zelf over de selectie van de voorstellen die uitgevoerd worden.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
VERDELEN EN DELEGEREN	5.5 De leerling kan het werk van een groep organiseren. Hij/zij verdeelt en delegeert taken en schat daarbij de competenties van de anderen goed in.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
OVERZIEN	5.6 De leerling heeft oog voor het geheel terwijl hij/zij zijn eigen deel uitvoert en stuurt waar nodig bij.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
COACHEN	5.7 Tijdens het werkproces weet de leerling de anderen te motiveren. Hij/zij voelt de beleving van de anderen aan, speelt in op problemen, vangt emoties op en geeft de juiste impulsen.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
GEPASTE HULP BIEDEN	5.8 De leerling kan anderen helpen bij de te volgen werkwijze. Hij/zij geeft suggesties zonder het werk in hun plaats te doen.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
BIJSTUREN	5.9 De leerling zet anderen aan tot bijsturen en verbeteren van het resultaat en de werkwijze en legt daarbij de lat hoog.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel
VERANTWOORDELIJK	5.10 De leerling heeft oog voor het effect van de activiteiten op de groep en voor de impact op de bredere omgeving.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Uitgesproken wel

In relaties met anderen hangt deze leerling er wat bij of blijft aan de kant staan. Bij groepswork is hij/zij het vijfde wiel aan de wagen. Hij/zij vindt geen aansluiting om een constructieve bijdrage te doen en doet geen of een storende inbreng. Hij/zij heeft weinig oog voor het grotere geheel maar is bezig met eigen dingen, details of helemaal met niets.

Deze leerling heeft het profiel van een leider. Als er iets moet gebeuren neemt hij/zij spontaan het initiatief om mensen te mobiliseren. Hij/zij inspireert anderen en kan zijn ideeën goed overbrengen. Hij/zij bepaalt mee de koers van de groep. Het samenbrengen van verschillende ideeën, knopen doorhakken en delegeren doet hij/zij spontaan. Tegelijk blijft hij/zij het geheel overzien. Hij/zij biedt hulp, moedigt de anderen aan bij het werkproces en zet aan tot bijsturen. Hij/zij is zich bewust van de verantwoordelijkheid die hij draagt.



III SYNTHESE

Bepaal voor de leerling in welke mate hij/zij over zelfsturing en ondernemingszin beschikt en kleur het overeenkomstige vak in.

SCHAAL			
	MAXIMAAL		
Z e l f s t u r i n g	<input type="checkbox"/>	In uitzonderlijke mate aanwezig	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	In duidelijke mate aanwezig	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	Gemiddeld aanwezig	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	In geringe mate aanwezig	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	In zeer geringe mate aanwezig	<input type="checkbox"/>
	MINIMAAL		
		O n d e r n e m i n g z i n	

Zelfsturing

De mate waarin de leerling zichzelf beredert om in een gegeven situatie de hoogst mogelijke levenskwaliteit te bereiken.

De mate waarin hij/zij de mogelijkheden in zichzelf en zijn/haar omgeving zo goed mogelijk beheert.

De leerling kan keuzes maken, bezit het nodige doorzettingsvermogen, weet hoe zijn/haar plannen te realiseren. Hij/zij voert ze daadwerkelijk uit en kan afstand nemen om te leren uit ervaring.

Ondernemingszin

De mate waarin de leerling in een welbepaalde situatie originele ideeën kan bedenken over mogelijke doelen en initiatieven.

De mate waarin hij/zij beschikbare middelen optimaal inzet om acties op te zetten die tot de realisatie van zijn doelen en initiatieven leiden.

De mate waarin hij/zij grenzen verlegt, iets nieuws creëert dat tot kwaliteit van leven bijdraagt.

De mate waarin dit afstraalt op de groep.

De leerling wil impact, is geïnspireerd en gedreven bezig, hij/zij krijgt het in wisselende omstandigheden voor elkaar en kan afstand nemen om te leren uit zijn/haar ervaringen.

3

LEEROMGEVING: praktijkvoorbeeld

Ondernemingszin is niet enkel iets wat leerlingen hebben of niet hebben. De leeromgeving die je als leerkracht aanbiedt, speelt een cruciale rol in het stimuleren of afremmen van ondernemingszin. Wanneer je de leeromgeving hierop wilt bevragen, dan kun je de vragen groeperen onder 5 rubrieken. In de eerste plaats vraagt ondernemingszin een klas of **groepsklimaat** dat open staat voor ideeën en plannen van leerlingen. Ondernemingszin kan groeien in een flexibele en heldere **organisatie** met veel kansen tot communicatie. Zo is bijvoorbeeld in klassen waar alles zeer strikt geregeld is, weinig ondernemingszin te zien. In de derde rubriek, **inhoud**, wordt er gepolst naar het aanbod: wat bied je aan? Worden de hoofdmoot uitgemaakt door gesloten, voorgestructureerde taken of is er veel ruimte voor exploratie, voor open, creatieve taken, voor uiteenlopende ervaringen. Een vierde belangrijke rubriek is **de leerkrachtstijl**. In welke mate moedig je met je begeleiding initiatiefname aan. Tot slot **focussen** we **op ondernemen** als fenomeen. Het gaat hier over kinderen tot het besef brengen dat de dingen niet vanzelf komen, dat je kan ondernemen in zeer uiteenlopende situaties en dat dit gevolgen heeft. Belangrijk daarbij is dat kinderen leren uit hun initiatieven, dat ze hun succeservaringen kunnen verankeren en dat ze goede rolmodellen en verhalen over ondernemen meekrijgen.

Onderstaand verhaal toont hoe deze vijf aspecten van een leeromgeving die ondernemingszin kansen geeft, aan bod kunnen komen.

Een voormiddag in een graadklas (1ste en 2de leerjaar - groep 3 en 4)

Een doordachte klasinrichting

Bij het binnenkomen worden we aangenaam verrast door de klasruimte en de leer- en speelmogelijkheden. Er is een gezellige en ruime zithoek, er kan op de grond gewerkt worden, er zijn afgegrensde hoeken met uiteenlopend materiaal. Een schuifdeur geeft uit op de speelplaats, de gang kan benut worden,...Vooraan aan het bord is er ruimte voor klassikale instructie. Een groot deel van de klas kan flexibel herschikt worden, naargelang de projecten die er lopen. Alle kinderen hebben een eigen opbergkastje, er zijn bakjes voor het contractwerk (verbeterde werken, correctiesleutels,...) en materialen zijn overzichtelijk gegroepeerd in open kasten. Het geheel ademt de sfeer en gezelligheid uit van een kleuterklas.

De leerkracht is bij de klasinrichting doordacht te werk gegaan. Ze heeft hierbij één stelregel gevolgd: waar kinderen zelfstandig aan de slag kunnen, moet dit gestimuleerd worden. Dit is gebeurd door klasomgeving te structureren met hoeken en open kasten, waar materiaal vrij toegankelijk is voor de kinderen. Door het gebruik van pic-

togrammen weten kinderen achteraf waar het materiaal terughoort. Kortom, door de duidelijkheid in klasinrichting en een organisatie van eenvoudige regels en afspraken kunnen leerlingen zonder veel extra uitleg zelfstandig aan de slag.

Het onthaalgesprek als inspiratiebron.

Voor de klasdag effectief start vraagt een leerling of hij naar de projectvoorstelling van zijn broer (in een hogere klas) mag gaan. De leerkracht staat dit toe, maar zegt dat hij dan wel de gespreksronde zal moeten missen. De vraag van het kind wordt samen met hem gewikt en gewogen.

De klasdag start dan met een onthaalgesprek geleid door een leerling (met ondersteuning van de leerkracht). Die leerling geeft ook de instructies over wat (door de leerkracht) opgeschreven moet worden in de klasdagboek. De gespreksronde verloopt volgens een vaste structuur. Bij de start wordt gevraagd wie er allemaal wat wil zeggen. De namen worden geno-

teerd in het dagboek. Vervolgens vertelt de eerste leerling waarna de anderen vragen mogen stellen (hiervoor steken ze hun hand op, ook de leerkracht doet dit, en de gespreksleider van de dag geeft dan iemand het woord). Tot slot wordt gevraagd "wat schrijven we op van die leerling?" Iemand vat samen wat er verteld werd en de leerkracht noteert dit in een schriftje. Zo krijgt elke leerling een beurt. Op het einde van de praatronde leest de leerkracht de notities voor en vraagt de leerlingen één moeilijk woord te onthouden en op bord te schrijven.

Voor de gespreksronde wordt uitgebreid tijd genomen. De onderlinge betrokkenheid van de leerlingen valt op. Ze stellen veel vragen aan elkaar. De leerkracht toont veel inlevingsvermogen en pikt regelmatig in op anekdotes en voorvallen die de kinderen aanbrengen. Wanneer Bert bijvoorbeeld een kaart van Limburg toont tijdens de gespreksronde gaat ze mee in zijn interesse en neemt de tijd om dit samen met de klas verder te verkennen. Er volgt een levendig leergesprek met een hoge betrokkenheid van alle leerlingen. De kaart van België wordt erbij gehaald, de woonplaatsen van de leerlingen worden gelokaliseerd en de provincies overlopen. Wanneer Fien vertelt hoe blij ze is met haar nieuwe jas, suggereert de leerkracht een spelletje gespeeld.

De gespreksronde wordt ook gebruikt om te overleggen. Zo heeft de klas vorige week 93 euro verdiend met de opvoering van een show voor de ouders. De leerkracht polst of iemand een voorstel heeft van wat er allemaal gedaan kan worden met het geld: zal het gebruikt worden voor een uitstap, de aankoop van klasmateriaal, het steunen van een project, ... De leerkracht wijst tot slot op de lijst aan het bord waar alle mogelijke voorstellen mogen genoteerd worden.

In het klasgesprek legt de leerkracht de bal duidelijk in het kamp van de leerlingen. Dagelijks heeft een andere leerling de verantwoordelijkheid over het klasgesprek. Wanneer een leerling iets voorstelt wordt daar op ingegaan. Kleine verhalen (zoals de jas van Fien of de kaart van Bert) krijgen een plaats en elke dag wordt er een klasverslag gemaakt. Dat is één manier waarop de leerkracht de inhoud van de lessen probeert af te stemmen op de interesses van leerlingen. Door de begelei-

dingsstijl van de leerkracht met veel stimulerende vragen bijvoorbeeld het gesprek rond de kaart van Limburg, worden leerlingen uitgedaagd om door te denken. De gespreksronde is voor de leerkracht de detector om nieuwe projecten te laten groeien, om op het spoor te komen van kindinteresses zodat de klas tot een rijk milieu kan uitgebouwd worden. Het gesprek, de uitwisseling en het delen van ervaringen is immers de manier bij uitstek om elkaar wederzijds te bestuiven en tot nieuwe ideeën te komen. Inspraak en participatie komen expliciet aan bod door bijvoorbeeld te peilen naar de ideeën van wat gedaan kan worden met het verdiende geld. Opvallend daarbij is hoe dit gesprek verloopt in een positieve sfeer waarin elk kind zich vrij voelt om zich te uiten of een idee te lanceren.

Zelfstandig op eigen maat

Na de gespreksronde wordt overlopen wat er voor de speeltijd nog allemaal moet gebeuren. De taal- en rekencontracten moeten afgewerkt worden en wie nog tijd over heeft kan aan de correspondentie beginnen. Wanneer de contracten uitgedeeld zijn, zetten de leerlingen van het tweede jaar zich verspreid in verschillende hoeken in de klas en gaan aan de slag. Sommige taken zijn individueel, soms moet er ook samengewerkt worden. De leerlingen kunnen vrij bewegen doorheen de klas om het materiaal te halen, nodig voor het oplossen van de taken in het contract. De volgorde waarin ze de taken oplossen is vrij. Vooraan in het contract zit een duidelijk overzicht met pictogrammen, om te plannen wanneer men wat gaat aanpakken. Taken die gedaan zijn worden daar aangekruist. Contracten die klaar zijn mogen in de verbeterbak gelegd worden. Een deel van de taken verbeteren de kinderen zelf via verbeterleutels. Het eerste jaar maakt eerst gezamenlijk een tempotest rekenen om pas daarna aan hun contract te beginnen. Als een leerling niet verder kan met zijn contract mag hij uitleg vragen aan iemand om hem verder te helpen of kan hij aan een magneetbord zijn 'hulpkaartje' omhoog gaan hangen. Jeroen is aangevuld door de leerkracht om rond te gaan en te polsen of er iemand hulp nodig heeft (peer-tutoring).

Ook in het opzet en de organisatie van het contractwerk wordt gestreefd naar een zo groot mogelijke onafhankelijkheid en zelfstandigheid. Leerlingen kiezen waar, wanneer en welke taak ze eerst aanpakken. Het zelfstandig werk verloopt rustig. De leerkracht kan tegelijk een tempotest rekenen afnemen van het eerste jaar, zonder gestoord te worden. Gekende regels en afspraken, het gebruik van vaste symbolen in de contracten, de vrije toegang tot de materialen en de mogelijkheid hulp te vragen aan een medeleerling dragen hiertoe bij. Verder leren de leerlingen ook zelf corrigeren en verantwoordelijkheid op te nemen voor eigen leren.

Een liter pudding

Na de speeltijd plaatst de leerkracht de leerlingen voor een concreet probleem. Vanuit de opdracht 'pudding maken' worden de kinderen geconfronteerd met inhoudsmaten. Hiervoor gaan de kinderen in groepjes van vier aan de slag. De meest ondernemende leerlingen eigenen zich meteen het zakje pudding toe en lezen de aanwijzingen. Vooral de jongste kinderen en de kinderen met wat minder zelfsturing kijken toe of proberen zich op een andere manier verdienstelijk te maken. De kinderen zijn drukdoende zowel in de klas als in de schoolkeuken en in elk groepje raakt de pudding klaar.

Daarna worden de kinderen per twee gegroepeerd om werkblaadjes rond de inhoud in te vullen. Er moet geschat worden (meer / minder dan een liter) en exact nagemeten worden met maatbekers. Hiervoor is het nodige materiaal. Op vraag van de leerlingen kan er ook buiten de klas geëxperimenteerd worden met emmers water en maatbekers, waardoor de vragen op het werkblaadje een 'levensecht' karakter krijgen. Deze keer bepaalt de leerkracht wie met wie gaat samenwerken en ze zorgt voor duo's van een eerste en tweedejaars. De samenwerking verloopt niet altijd even vlot, maar precies dit wordt als een uitdaging gezien. Vaak is het zo dat de leerling van het tweede jaar de overhand neemt in de taakuitvoering en dat de leerling van het eerste jaar (zelfs al is die vrij ondernemend) minder aan bod komt. Het is vooral een kwestie van competenties. Opvallend is ook hoe sommige kinderen aan ons als observators komen

vragen wat de uitkomst is. We proberen hen op dreef te zetten met vragen waardoor ze zelf tot het antwoord kunnen komen.

Dit werkmoment confronteert ons met een aantal risico's en valkuilen wanneer we kinderen veel ruimte geven om zelf aan de slag te gaan en van elkaar te leren. Een eerste risico is het groepswerk, waarin sommige kinderen door de keuze en hoeveelheid van het materiaal of door de kwaliteit van de sociale interacties binnen het groepje, buitengesloten worden in de activiteit. Ondernemende kinderen hebben immers de neiging er maar meteen in te vliegen en de dingen naar hun hand te zetten. Via inbouwen van maximale ervaringskansen samen met het opzetten van een taakverdeling waarin lln. expliciet kunnen oefenen met wat leiding geven nu werkelijk is of wat delegeren is, kunnen ze iets fundamenteels leren. Clim (Coöperatief leren in multiculturele situaties) is zo'n werkvorm. Wanneer de kinderen tijdens het tweede deel van de les in duo's leren, is de rolverdeling voor hen wel duidelijk. De oudste kinderen maakten dezelfde ervaring in het vorige jaar door en krijgen nu de taak om de anderen te helpen leren. Op die manier krijgen ook de oudste leerlingen met minder competenties de status van 'tutor'. Bovendien versterken de oudste kinderen hun inzichten omdat "iets kunnen uitleggen" de hoogste vorm van kennisverwerving blijkt. Voor de leerkracht vraagt dit een vergaand vertrouwen in de 'leerkracht' van kinderen en autonomie verlenen, ook al lijken er een aantal dingen fout te gaan. Als observator worden we eveneens geconfronteerd met het gegeven dat je heel snel in de rol van 'beter weten' terecht komt en dat sommige leerlingen je daar ook in plaatsen. Het vraagt dus best een inspanning om niet meteen het juiste antwoord te geven of te corrigeren, maar leerlingen de tijd te geven om zelf te ontdekken en het juiste antwoord te vinden.

Terugblikken

Halfweg de les, voelt de leerkracht dat ze klassikaal moet ingrijpen in het werkproces van de duo's. Ze roept de leerlingen samen en stelt enkele rake vragen.

Wie heeft de bladen ingevuld. Mogen de kinderen van het eerste leerjaar ook antwoorden of iets doen? Sommige kinderen snappen daaruit dat ze het anders moeten aanpakken. Ze gaan terug aan het werk en je merkt dat het beter vlot. Op het einde van de voormiddag wordt er geëvalueerd. Hierbij vertelt elk groepje, voor de klas waarom ze pudding gemaakt hebben en wat ze er uit leerden, hoe de samenwerking verliep. De leerlingen doen genuanceerde uitspraken over hoe de samenwerking verlopen is. Verschillende leerlingen blikken hierbij zelfs terug op vroegere samenwerkingservaringen.

Heel wat leerkrachten voelen zich ongemakkelijk wanneer de leerlingen erg zelfstandig bezig zijn. Alsof hun rol weg is. Toch blijft de leerkracht erg belangrijk, zij het in een gewijzigde rol. Ze functioneert als 'container'; ze observeert om belangrijke ervaringen van kinderen op te slaan om die op een gepast moment ter sprake te brengen. Het is dan dat leerervaringen verankerd kunnen worden. Het becommentariëren van verschillende oplossingswijzen van eenzelfde oefening kan inspirerend werken voor de klasgroep en schept een sfeer waarin experimenteren en omgaan met lukken of niet lukken als evidente werkwijzen worden ervaren; iets wat sowieso nodig is om de ondernemingszin in zichzelf blijvend aan te spreken. De samenwerking om pudding te maken en het invullen van de werkblaadjes veronderstellen heel wat

sociale vaardigheden. Kinderen bewust maken van de rollen en posities zorgt voor meer inzicht hierin. Bovendien zullen kinderen die gestimuleerd worden om aan te geven waar hun sterktes en beperktheden liggen hier beter greep op krijgen, waardoor ze ook op dat vlak vooruit kunnen gaan en een stevig fundament aan zelfvertrouwen opbouwen.

Samengevat kunnen we wel stellen dat deze klas een sfeer en organisatie heeft waarin initiatief voortdurend mogelijk is. Er is de nodige ruimte, er kunnen ideeën voorgesteld worden (bijv. een lijst op het bord met suggesties van wat te doen met het geld, verdiend met de show), er zijn suggestieboekjes (boosboekje en ideeënboekje). Er wordt werkelijkheidsnabij gewerkt, waarbij er volop kansen tot actie en initiatief geboden wordt aan de leerlingen. Ook de betrokkenheid op elkaar wordt voortdurend in de verf gezet. Leerlingen krijgen hier volop kansen om te groeien in zelfsturing en ondernemingszin.

De checklist leeromgeving die hier volgt, wil je inspireren om in je eigen klassituatie meer kansen te geven aan ondernemingszin van leerlingen. Je kunt de verschillende items afwegen en voor jezelf een of meerdere aandachtspunten selecteren waar je expliciet werk van wilt maken.

4

CHECKLIST LEEROMGEVING ONDERNEMINGSZIN

Voor 6- 12 jarigen

WERKWIJZER

De doelstelling van het instrument

Deze vragenlijst wil je als leerkracht inspireren en op ideeën brengen om een leeromgeving aan te bieden die ondernemingszin bij leerlingen stimuleert. Je kunt op verschillende aspecten van de leeromgeving focussen: de sfeer in je klas, de wijze waarop je het klasgebeuren organiseert, het aanbod, de manier waarop je tussenkomt, de rolmodellen die je aanbiedt en de wijze waarop je stilstaat bij ondernemingen van je leerlingen. Met deze vragenlijst krijg je de kans je leeromgeving op 5 grote gebieden af te checken. Zo komen de sterke kanten, maar ook de werkpunten aan het licht. In een tweede stap bepaal je wat je daadwerkelijk wil aanpakken.

De inhoud van het instrument

- Het instrument bestaat uit diverse elementen in de leeromgeving die een rol kunnen spelen bij het stimuleren van de ondernemingszin bij leerlingen. Vragen worden ondergebracht in 5 grote rubrieken :
 1. Een positief klas- en schoolklimaat
 2. Een organisatie die initiatief ondersteunt
 3. Een rijk milieu
 4. Een stimulerende en ondersteunende begeleiding
 5. Focus op ondernemen

Hoe invullen

Voor **elk van de vragen** ga je als volgt te werk

- onder elke rubriek vind je **in de tabel** concrete beschrijvingen
- je leest deze beschrijvingen en je maakt één van de 4 blokjes zwart

- als je vindt dat de omschrijving helemaal niet aansluit bij jouw klaswerking
- als je vindt dat de omschrijving eerder niet aansluit bij jouw klaswerking
- als je vindt dat de omschrijving eerder wel aansluit bij jouw klaswerking
- als je vindt dat de omschrijving in uitgesproken mate aansluit bij jouw klaswerking

Helemaal niet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uitgesproken wel
Helemaal niet	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uitgesproken wel
Helemaal niet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uitgesproken wel
Helemaal niet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Uitgesproken wel

Wanneer je alle vragen voor een bepaalde rubriek ingevuld hebt, bekijk je die rubriek nog eens opnieuw. Stel jezelf de vraag welke ideeën het invullen van de vragenlijst jou opgeleverd hebben en vul daarna onderstaande vraag in.

- Dit zie ik als prioritair. Dit zie ik als belangrijkste aandachtspunt. Hieraan wil ik werken:

I. EEN POSITIEF KLAS- EN SCHOOLKLIMAAT

De leerlingen voelen zich veilig bij elkaar, de leerkracht, op school, ... Er is een collectief welbevinden in de groep van waaruit leerlingen ondernemend kunnen en durven zijn.

		In hoeverre krijgt het aandacht?
ONTSPANNEN KLASSFEER	1.1 Er heerst een ontspannen, gezellige werksfeer in de groep: er wordt gelachen, gepraat, ... de leerlingen zijn alert. Er is concentratie, maar ook humor in de groep. De meeste leerlingen hebben een tevreden, enthousiaste of ontspannen gezichtsuitdrukking. Er is weinig ruzie of kliekvorming.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate
INTERACTIES TUSSEN LEERLINGEN	1.2 De groep werkt aanstekelijk. De leerlingen durven met voorstellen voor de dag komen en helpen elkaar. Ze reageren spontaan op elkaar: ze stellen vragen, laten hun appreciatie zien, horen, vullen elkaar aan, doen mee. De leerlingen tonen zichtbaar aandacht en appreciatie voor initiatieven/projecten/ideeën van medeleerlingen. <i>Bijv. sommige activiteiten, zoals een klasproject rond de ruimte, worden door de klas als groep gedragen.</i>	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate
INTERACTIES MET DE LEERKRACHT	1.3 De leerlingen vertrouwen zonder veel schroom hun bekommernissen, ideeën of plannen aan jou toe: ze zijn op jou gericht (vragen iets, laten zien wat ze aan het doen zijn, ...), maar stellen zich niet afhankelijk (aanklampen, constant aandacht vragen, ...) of afwijzend op.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate

- Dit zie ik als prioritair. Dit zie ik als belangrijkste aandachtspunt. Hieraan wil ik werken:

II. EEN ORGANISATIE DIE INITIATIEF ONDERSTEUNT

Ondernemen betekent in bepaalde situaties keuzes kunnen maken, ideeën voor acties ontwikkelen, bedenken hoe je te werk zal gaan en van effecten genieten. Initiatief kan groeien in een flexibele organisatie met sobere, heldere regels waar veel communicatie mogelijk is.

		In hoeverre krijgt het aandacht?
AANDEEL EIGEN INITIATIEF	<p>2.1 Werkvormen met kansen tot initiatiefname van de leerlingen vormen het grootste aandeel van het weekrooster.</p> <p><i>Bijv. groepswork, hoekenwerk, contractwerk, project, tijd om in groep of individueel aan een zelfgekozen opdracht te werken.</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
KIEZEN	<p>2.2 Je voorziet dagelijks mogelijkheden voor de leerlingen om te kiezen.</p> <p><i>Bijv. tijdens contractwerk, hoekenwerk, project, vrije werktijd,...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
GEÏNTEGREERD	<p>2.3 Je laat het lesrooster (vakkenrooster) regelmatig los om tijd te maken voor een meer geïntegreerde aanpak van een thema, een probleem</p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
OVERZICHT	<p>2.4 Het materiaal is overzichtelijk en toegankelijk gegroepeerd voor de leerlingen.</p> <p><i>Bijv. zichtbaar, in open kasten en rekken, eenvoudig geordend volgens moeilijkheidsgraad, binnen reikhoogte</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
VRIJE TOEGANG MATERIALEN	<p>2.5 Tijdens de zelfstandige werkmomenten mogen de leerlingen vrij rondlopen, hebben ze toegang tot allerlei benodigdheden en kunnen ze op eigen initiatief bronnen raadplegen in de klas en zelfs daarbuiten.</p> <p><i>Bijv. papier, stiften, rekenmachine nemen, Pc, boeken, Internet raadplegen,...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
ZELF ORGANISEREN	<p>2.6 Je klas kan gemakkelijk omgebouwd worden in functie van ideeën van de leerlingen. De leerlingen kunnen - binnen bepaalde grenzen - de ruimte in functie van hun initiatieven benutten.</p> <p><i>Bijv. leerlingen kunnen geregeld zelf hun werkplek kiezen en inrichten, er zijn kasten op wieljes, er is makkelijk verplaatsbaar meubilair, de gang wordt gebruikt als extra ruimte,....</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>

		In hoeverre krijgt het aandacht?
DUIDELIJKHEID	<p>2.7 De klasorganisatie loopt op wielotjes. De verwachtingen / grenzen / regels zijn zo duidelijk voor de leerlingen dat je daar zelf nog weinig tijd aan moet besteden en je met begeleiding van (individuele) leerlingen kan bezig zijn.</p> <p><i>Bijv. vooraf maken de leerlingen een planning met de timing waarin ze het contractwerk gaan afwerken, waar nodig zijn er beurtrollen, er wordt gewerkt met 'hulpvlagjes', er worden correctiesleutels gebruikt,...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
FLEXIBEL EN FUNCTIONEEL	<p>2.8 Je weegt de hoeveelheid en de inhoud van de regels en grenzen af in functie van het stimuleren van zelfstandigheid, actief leren en het nemen van initiatief. Je wijzigt, in overleg, de regels naargelang de behoeften van de groep.</p> <p><i>Bijv. er zijn duidelijke afspraken i.v.m. het raadplegen van Internet, er zijn regels i.v.m. de veiligheid, er zijn mogelijkheden om dode momenten te voorkomen, er is keuze van samenwerking,</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
PLANNEN EN CONTINUÏTEIT	<p>2.9 Buiten de collectieve momenten, mogen de leerlingen een eigen planning en timing volgen bij het afwerken van taken en opdrachten. Er zijn mogelijkheden om het materiaal langere tijd te laten staan.</p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
VERANTWOORDELIJKHEID	<p>2.10 Je zorgt ervoor dat elke leerling in diverse lessituaties verantwoordelijkheid kan ervaren. Je voorziet hier kansen voor iedereen.</p> <p><i>Bijv. leiding mogen nemen tijdens een groepswerk, materiaal halen, elkaar verder helpen, iets zelfstandig oplossen, gebruik van een takenbord, gebruik van de CLIM-methode, ook zwakke of moeilijke leerlingen krijgen de kans om hun competentie te tonen aan de anderen, ...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
COMMUNICATIE	<p>2.11 Samenwerking wordt expliciet voorzien. De leerlingen krijgen kansen tot onderlinge communicatie. Ze mogen elkaar helpen. Ze kunnen elkaar 'bestuiven'.</p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
KEUZE SAMENWERKING	<p>2.12 De leerlingen kunnen regelmatig kiezen met wie ze een opdracht maken / bespreken. Wanneer dit niet het geval is, geef je doorgaans een toelichting.</p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>

- Dit zie ik als prioritair. Dit zie ik als belangrijkste aandachtspunt. Hieraan wil ik werken:

III. EEN RIJK MILIEU

Ondernemingszin wordt geprikkeld door een milieu dat de exploratiedrang aanwakkert, inspireert tot ideeën en een diversiteit aan ervaringen en acties toelaat en aansluit bij behoeftes en interesses van leerlingen.

		In hoeverre krijgt het aandacht?
LEVENS- ECHTHEID	<p>3.1 De opdrachten en de inhoud die je aanbiedt, is levens-echt en vragen dat de leerlingen actief contact leggen met de buitenwereld.</p> <p><i>Bijv. een opdrachten waar actief mensen aangesproken moeten worden, een contractwerk rond de heraanleg van een buurtspeeltuin of de invulling van een deel van het verblijf tijdens de bosklassen, ...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
KEUZES	<p>3.2 Je bouwt – ook bij basisleerstof – een zekere keuzevrijheid in binnen de taken en opdrachten die uitgevoerd moeten worden.</p> <p><i>Bijv. je laat de leerlingen kiezen uit diverse mogelijkheden om een geschenk voor moederdag te maken, je voorziet diverse opstellingen waarvan er 3 uitgevoerd moeten worden, in het contractwerk kan gekozen worden tussen 6 taken, waarvan er minstens 2 gemaakt moeten worden, ...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
EXPERIMEN- TEREN	<p>3.3 Je biedt geregeld materiaal, opdrachten of situaties aan die de verbeeldingskracht, exploratiedrang en experimenteerlust van de leerlingen aanspreken of waarbij leerlingen zelf ontdekken hoe iets functioneert, zonder klassikale instructie of demonstratie. Je aanbod stimuleert de vindingrijkheid en creativiteit bij leerlingen.</p> <p><i>Bijv. het aanbieden van een experimenteerbak, proefopstellingen, gezelschapspelen, probleemsituaties (niet alleen op papier maar naspelen), ...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
ZELF ONTDEKKEN	<p>3.4 Je biedt soms nieuwe leerstof aan zonder klassikale instructie, maar met opdrachten en hulpvragen, waarbij de leerlingen zelf zoeken naar de betekenis of de oplossing van een probleem.</p> <p><i>Bijv. tijdens contract- of hoekenwerk bied je niet alleen verwerkingsleerstof, maar ook nieuwe leerstof aan die leerlingen zelfstandig kunnen verwerken.</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>

		In hoeverre krijgt het aandacht?
OPEN RESULTAAT	<p>3.5 Je gebruikt regelmatig opdrachten / materialen/ problemen of situaties waarvoor leerlingen verschillende oplossingen / antwoorden kunnen bedenken of waar de leerlingen vrij zijn om een eigen vormgeving te kiezen of een betekenis te geven.</p> <p><i>Bijv. een knutseltafel met allerlei materiaal zonder strikte opdracht/dwingende voorbeelden, een vrije keuze in hoe men een project zal presenteren (als spreekbeurt, in spelvorm, als tentoonstelling,...), rijmen en dichten, verzen bedenken, verhalen fantaseren, een opdracht (bijv.vraagstuk) aanbieden waar verschillende oplossingswijzen mogelijk zijn ...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
COMPLEXE TAKEN	<p>3.6 Je biedt geregeld complexe, meervoudige taken aan waarbij leerlingen verschillende stappen en werkfasen moeten plannen.</p> <p><i>Bijv. een ruimtetuig maken op schaal, waarbij eerst info opgezocht moet worden, dan berekeningen gemaakt worden en pas daarna geknutseld wordt.</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
TRANSFER	<p>3.7 Je voorziet geregeld opdrachten waarbij de leerling meerdere toepassingsgebieden ontdekt waarin een welbepaalde vaardigheid moet toegepast worden (bijv. in meerdere vakken ...).</p> <p><i>Bijv. een oppervlakteberekening of schalen toepassen bij beeldende of technologische ateliers, ...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
INSPRAAK	<p>3.8 Leerlingen hebben inspraak in de klasuitrusting en het dag-en weekverloop. De leerlingen worden geregeld uitgenodigd om thema's mee te bepalen.</p> <p><i>Bijv. er is een ideeënbus, een vast kringmoment voor het verzamelen van ideeën, een ideeënbord aan de muur, er wordt systematisch gepeild naar wat leerlingen van de activiteiten vinden,...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
IMPACT	<p>3.9 In het aanbod zijn er aanwijsbare elementen (thema's, projecten, onderwerpen,...) te vinden die het gevolg zijn van suggesties, wensen en voorstellen van leerlingen.</p> <p><i>Bijv. Je tracht door observatie en gesprekken interesses te achterhalen en activiteiten aan te bieden die daarop aansluiten, er zijn geregeld projecten waarvan de aanzet vanuit de leerlingen komt, een lesinhoud wordt aangepast aan interesses,...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>

- Dit zie ik als prioritair. Dit zie ik als belangrijkste aandachtspunt. Hieraan wil ik werken:

IV. EEN STIMULERENDE EN ONDERSTEUNENDE BEGELEIDING

De manier waarop op leerlingen wordt ingespeeld is van kapitaal belang voor de ontwikkeling van ondernemingszin. Een effectieve begeleiding is stimulerend (zet aan tot initiatief), verleent autonomie en geeft ondersteuning (moedigt aan en helpt problemen oplossen).

		In hoeverre krijgt het aandacht?
BEWUST LATEN GEBEUREN	4.1 Je kan op de achtergrond blijven en geeft leerlingen de kans een opdracht op een eigen, zelfgekozen manier uit te werken, een bepaalde activiteit een eigen wending te geven en zelf te bepalen wanneer iets af is.	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
INITIATIEF NEMEN (H)ERKENEN	4.2 Het ontgaat je niet als leerlingen ideeën inbrengen. Je stimuleert ze om er verder over te praten, ze met anderen te delen en ze te realiseren. Je speelt bewust een actieve rol om leerlingen te wijzen op elkaars initiatieven en zich daaraan te inspireren voor eigen activiteiten. Daarnaast laat je de leerling ook eigenaar van zijn idee.	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
ONDERSTEUNING OP MAAT	4.3 Een leerling die “vastzit” kan je geregeld net die impuls te geven die hem het gevoel geeft dat hij er “zelf” in lukt. Je biedt leerlingen die dat nodig hebben, in de uitvoering van opdrachten/initiatieven extra begeleiding, maar steeds in functie van de zelfstandigheid die de leerling aankan. <i>Bijv. als ondersteuning naar de leerling toe kan je de probleemsituatie beschrijven, meerdere oplossingen aanduiden, één oplossing suggereren, stappenplannen bespreken, pictogrammen aanbieden, scenario's aanreiken, verschillende niveaus van taken en opdrachten voorzien (zodat elk leerling aan zijn trekken kan komen), ervoor zorgen dat de leerling zelf kan kiezen voor meer/minder ondersteuning en structuur bij het uitwerken van een opdracht, ...</i>	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
EMOTIONELE ONDERSTEUNING	4.4 Je merkt het op wanneer leerlingen zich bij bepaalde activiteiten/opdrachten/initiatieven onzeker voelen of faalangst hebben. Je peilt geregeld naar de beleving van leerlingen en hoe ze een activiteit of opdracht ervaren. Je accepteert hun gevoelens en helpt deze te uiten. <i>Bijv. een leerling die niet opstart even laten vertellen wat hem dwarszit, je herkent de verschillende uitingsvormen van faalangst, ...</i>	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
POSITIEVE FEEDBACK	4.5 Je geeft geregeld positieve feedback op initiatieven van leerlingen door belangstelling te tonen, uitleg te vragen, te bewonderen, te bevestigen,	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate

		In hoeverre krijgt het aandacht?
FOUT MAG	4.6 Je kan loskomen van een corrigerende tussenkomst als leerlingen fouten maken. Dit betekent ook dat je het niet 'snel zelf even doet' of 'toch maar meteen zelf verbetert' als leerlingen fouten maken.	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> zeer grote mate
EIGEN DENKEN	4.7 Je voorziet binnen de lessen veel ruimte om de eigen mening / eigen leervragen / eigen ideeën van leerlingen aan bod te laten komen en vraagt leerlingen naar wat ze nog meer willen weten. Je zorgt voor opdrachten en vraagstellingen waarbij dit uitgelokt wordt en stimuleert de communicatie hierover tussen leerlingen.	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
STIMULERENDE TUSSENKOMSTEN	4.8 Het lukt je makkelijk het denken van de leerlingen (ook van sterkere leerlingen) te helpen verdiepen of verruimen. Je moedigt hen aan en geeft impulsen die tot actie aanzetten. Je gaat mee in hun ideeën maar met respect voor hun intenties en keuzes, zonder evenwel je eigen standpunt te verloochenen. <i>Bijv. je doet een tussenkomst (via een opmerking, rake vraag, bijkomend materiaal, extra opdracht,...) waardoor een sterke leerling het duwtje in de rug krijgt om verder te gaan, grenzen te verleggen, ... Als leerlingen een voorbeeld geven ga je er op in door hen te laten toelichten, verduidelijken, je geeft je eigen bedenking</i>	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate

- Dit zie ik als prioritair. Dit zie ik als belangrijkste aandachtspunt. Hieraan wil ik werken:

V. FOCUS OP ONDERNEMEN

Bewust maken van wat het fenomeen ondernemen betekent gebeurt door terug te kijken op genomen initiatieven, door op een boeiende manier kennis te maken met verhalen van ondernemende mensen, door het besef dat 'dingen niet vanzelf komen' en door stil te staan bij de effecten van ondernemen.

		In hoeverre krijgt het aandacht?
VIEREN	5.1 Geregeld geniet je, samen met de leerlingen, van succesvolle initiatieven. Je voorziet dan momenten waarop leerlingen hun realisaties kunnen tonen, toelichten, ...	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
ZELFREFLECTIE	5.2 Je nodigt leerlingen regelmatig uit om terug te kijken op wat ze zelf realiseerden, waar het begon, hoe ze te werk gingen, hoe ze de opdracht beleefden...	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
EVALUEREN	5.3 Je vraagt de leerlingen regelmatig om zichzelf te evalueren (de kwaliteit van en tevredenheid over het eindresultaat, wat goed ging, wat anders of beter zou kunnen,...) <i>Bijv. via tekenevaluatie, leerlingbevraging, gesprek...</i>	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
VOORUITGANG	5.4 Je stimuleert leerlingen om zelf een beeld op te bouwen van hun vooruitgang, hun ontwikkeling. <i>Bijv. door de evolutie in taken die afgelopen maanden gemaakt werden, na te gaan, via het gebruik van portfolio (een verzamelmap met belangrijkste realisaties),...</i>	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
ZELFKENNIS	5.5 Je stimuleert de leerlingen regelmatig om zelf aan te geven welke hun sterktes en beperktheden zijn. <i>Bijv. via een klasgesprek, via symbolische opdrachten (recept van jezelf, passende afbeeldingen ...)</i>	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
STOPMOMENTEN	5.6 Je helpt leerlingen met moeilijkheden bij het inbouwen van stopmomenten om na te gaan of de werkwijze bevredigend is en hoe die eventueel bijgestuurd kan worden.	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
ALTERNATIEVEN WAARDEREN	5.7 Je bespreekt met leerlingen verschillende resultaten bij een bepaalde taak / opdracht. Je toont en waardeert de alternatieven in hun verscheidenheid.	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
EIGEN STANDAARD	5.8 Je geeft leerlingen regelmatig de verantwoordelijkheid om zelf te bepalen wat voor hen voldoende is en wat niet. <i>Bijv. met de leerlingen bespreken welk beoordelingscriterium ze kiezen voor een bepaalde opdracht, een uitspraak laten doen over een groepswerk, samen beslissen welk antwoord in de schrift moet komen.</i>	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate

		In hoeverre krijgt het aandacht?
ROLMODEL	5.8 De leerlingen zien geregeld hoe je zelf al experimenterend tot een oplossing komt (met proberen en fout doen, door diverse mogelijkheden te laten zien, door te reflecteren op wat je gedaan hebt,...).	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
VERHALEN	5.9 De leerlingen krijgen regelmatig verhalen en beleevingsmomenten waarin ze zien wat ondernemen is <i>bijv. hoe iemand een plan realiseert, iets belangrijks doet voor anderen, iets nieuws uitvindt, ...</i>	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate
WAARDEN	5.10 Er wordt geregeld gepraat met de leerlingen over de impact van initiatieven. Zowel de positieve als negatieve gevolgen van wat mensen ondernemen komen aan bod. Er is aandacht voor het maatschappelijk belang van duurzaam ondernemen.	helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> in zeer grote mate

- Dit zie ik als prioritair. Dit zie ik als belangrijkste aandachtspunt. Hieraan wil ik werken:

Het ontwikkelwerk voor dit materiaal gebeurde in het kader van het Europees project STEP "ondernemingszin bevorderen in het onderwijs" dat liep in samenwerking met

- het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO),
- de Unie van Zelfstandige Ondernemers (UNIZO),
- de Hogeschool Gent
- de Vlaamse Dienst voor Beroepsopleiding en Arbeidsbemiddeling (VDAB)
- de Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA).

Het project werd medegefinancierd door Equal.

Voor de cofinanciering van het project konden we rekenen op de steun van de Vlaamse Gemeenschap: departement Onderwijs.

Voor de uitwerking van het praktijkmateriaal werkten we nauw samen met volgende scholen:

- Freinetschool De Toverfluit, Hasselt
- Gesubsidieerde vrije basisschool de Regenboog, Antwerpen
- Gesubsidieerde Vrije Basisschool St. Jan, Lommel
- Gesubsidieerde Vrije Basisschool Beverst-Bilzen
- Gesubsidieerde Vrije Lagere School het Paleis Diepenbeek
- Onze Lieve Vrouw Instituut Boom

Titel: Instrumenten voor de screening van 6-12 jarigen en observatie van de leeromgeving - Ondernemingszin (h)erkennen

Tekst: Ferre Laevers, Els Bertrands, Bart Declercq en Mieke Daems

© 2004, CEGO Publishers, Leuven, Belgium

Alle rechten voorbehouden.

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

Eerste druk: 2004

ISBN 90-77343-60-1

D/2004/5138/9

NUR 130