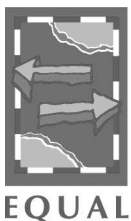


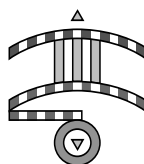
Prof. Dr. Ferre Laevers
Els Bertrands
Bart Declercq
Mieke Daems

Instrumenten voor de screening van 12-18 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

Met de steun van de
Vlaamse
Gemeenschap
Departement
Onderwijs en
vorming



Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs

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.

Jongeren 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 leerlingen 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 jongeren die van aanpakken weten en die het gelukkig niet kunnen laten om initiatief te nemen. Deze jongeren 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 jongeren? Bestaat er zoiets als een ondernemersprofiel? Waar kan een jongere allemaal uitvallen? Manifesteert ondernemingszin zich altijd op dezelfde manier? En als je een zicht hebt op de ondernemingszin van leerlingen, 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 leerlingen en geven je zo een concreet beeld van wat ondernemingszin kan zijn en hoe het bij elk leerling een beetje 'anders' zichtbaar wordt.

Vervolgens krijg je een screeningslijst waarmee je door systematische observatie van leerlingen 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. Jongeren 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 de leerling niet opgestart? Of kan hij, 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 jongeren 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 jongeren en het in een ander perspectief plaatst. Vooral voor de ondernemende jongeren die het je soms moeilijk maken helpt deze screening tegen een dreigende etikettering.

Vanuit je zicht op de ondernemingszin van de leerlingen in de klas kun je je 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 de klas, de inhoud die je aanbiedt, je begeleidingstijl en beeldvorming die de leerlingen over ondernemen meekrijgen. 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

PORTRETten VAN LEERLINGEN

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

Kamilla (13 jaar)

De leerlingen van het eerste jaar handel werken een namiddag in het open leercentrum aan hun contract. Kamilla is bezig met een opdracht voor wiskunde waarbij ze vlot en snel een kubus uitknijpt. Ondertussen praat ze wat met een klasgenoot. Wanneer de kubus klaar is gaat ze nog even kletsen met een vriendin alvorens ze aan de andere opdrachten begint. Terwijl ze een invuloefening maakt, praat ze in zichzelf "ja, goed, dat klopt, OK ..." alsof ze zichzelf aanmoedigt. Soms stopt ze even met werken om deel te nemen aan een afleidende babbel met klasgenoten, maar ze neemt de draad even snel weer op. Plots spreekt ze de observator aan en vraagt wat hij komt doen. Op vraag van de observator geeft ze te kennen dat ze het werk in het open leercentrum wel leuk vindt, maar – en ze kijkt veelbetekenend naar een medeleerling – anderen niet want ze moeten veel mappen mee-

brengen en hard werken. Ondertussen vult ze de zelfevaluatie voor de taak in en verwoordt expliciet dat ze de opdracht voor wiskunde mega vindt. Wat later zien we haar aan een andere tafel. Even 'test' ze, tot grote hilariteit van haar klasgenoten, de microfoon die er in het kader van video-opnames ligt. Daarna gaat ze aan de slag. Haar mimiek is levendig. Ze werkt vlug en geconcentreerd. Terwijl ze haar opdracht afwerkt, discussieert ze met een andere leerling. Ze leest vervolgens een nieuwe opdracht luidop en gaat opnieuw ijverig aan het werk. Een medeleerling legt haar een oplossing van een oefening voor. Ze merkt een fout op en grapt even. Daarna schiet ze snel naar de tafel om de correctiesleutel te bemachtigen. Terwijl ze vrolijk verbetert stelt ze een verduidelijkende vraag aan een leerkracht die komt kijken.

Kamilla toont vrij veel zelfvertrouwen binnen het functioneren in het open leercentrum. Ze wil actief aan de slag en wil kwalitatief werk afleveren. Kamilla lijkt te weten wat ze wil; ze kiest vlot uit de aangeboden opdrachten. De inhoud ervan levert kennelijk weinig problemen op. Ze organiseert haar werk zelfstandig. Ze zet door en realiseert planmatig de verschillende opdrachten. Opvallend is haar alertheid en vermogen om snel prikkels op te nemen. Al geeft ze op het eerste zicht de indruk snel afgeleid te zijn, toch houdt ze een stevig werktempo aan maar tussendoor zoekt ze geregeld kleine uitdagingen. Zo neemt ze bijvoorbeeld het initiatief om een observator aan te spreken. Kamilla toont een gezond evaluatievermogen. Ze kan kritisch naar haar eigen werk kijken maar evalueert spontaan ook het opzet van het contractwerk, en trekt daaruit conclusies voor het eigen functioneren. Kamilla komt extravert over en toont een positieve ingesteldheid. Ze communiceert vlot met andere leerlingen. Met haar optimistische en energieke uitstraling werkt ze aanstekelijk op haar klasgenoten. De combinatie van zelfgestuurd werken, alertheid, initiatiefname en impact op anderen maakt dat we Kamilla als ondernemend typeren.

Mario 17 jaar

Mario zit samen met zijn partner aan de computer. In het kader van “de vrije ruimte” in het lesrooster van de 3de graad ASO werken ze aan een zelfgekozen thema over technische hulpmiddelen voor voetbalscheidsrechters.

De leerkracht leest hun paper en geeft feedback over hun schrijfwerk. Er volgt een leergesprek waarbij zowel de structuur van de tekst als de uitgebreidheid ervan ter sprake komt. Als de leerkracht weg is, overleggen de twee jongens over de feedback. Mario neemt het voorgetouw en geeft aan welke woorden in het vet en welke in het cursief getypt kunnen worden. Zijn partner typt zijn suggesties in. Wat later treffen we het duo aan bij een andere computer waar ze een en ander op het internet opzoeken. Opnieuw zien we hoe Mario duidelijk de leiding bij het zoekwerk neemt. Na enkele minuten keren ze terug naar de getypte tekst en bespreken de structuur verder. De bel gaat. Mario ruimt op en zoekt daarna nog snel iets op over een voetbalclub in Sao Paulo.

De volgende les verdeelt het duo het werk. Mario steekt de presentatie in elkaar terwijl zijn partner de tekst verder afwerkt. Er blijkt iets niet te lukken

en hij roept “there must be a way” terwijl hij zijn handen omhoog steekt. Terwijl hij gespannen verder zoekt roept een klasgenoot zijn hulp in. Mario helpt hem op een korte en efficiënte manier en gaat verder met zijn presentatie. De leerkracht komt even checken of de referenties van het beeldmateriaal opgenomen zijn. Mario bevestigt dat hij de site waar de afbeeldingen vandaan komt, terug kan vinden. Na een tijdje roept Mario zijn partner en toont de presentatie. Hij vertelt enthousiast en heel concreet hoe hij de presentatie ziet verlopen. Op zijn beurt gaat zijn duopartner naar een site en legt Mario uit hoe hij daarop moet geraken. Mario probeert onmiddellijk en bekijkt met veel aandacht de buitenspelsituatie. Een leerling komt er bij staan en Mario vertelt gestructureerd en levendig wat er gebeurt en wat buitenspel dan precies is. Ze zijn er 10 minuten mee bezig en ondertussen staan er twee andere leerlingen geboeid te kijken. Vervolgens gaat Mario weer verder met zijn presentatie. Wanneer de bel het einde van het laatste lesuur aankondigt, werkt Mario nog even verder. Hij komt nog op een idee en overlegt daarover met zijn partner die op zijn beurt nog een idee aandraagt. Na wat overleg wordt alles afgesloten.

Het is overduidelijk dat Mario en zijn duopartner voor honderd procent gemotiveerd aan dit project beginnen. Precies daardoor kunnen hun ondernemerscompetenties voluit aan het licht komen. Mario heeft duidelijke ideeën voor de presentatie. Die zijn echter niet in een vastomlijnde vorm aanwezig. Doorheen het werken, het opzoeken en het uitwisselen met zijn duopartner groeit de ideeënstroom en stap voor stap krijgt het eindresultaat een steeds scherpere vorm. Mario streeft kwaliteit na. Hij wijzigt en perfectioneert zijn werk. Daarbij stelt hij zich open voor bemerkingen van de leerkracht en weegt die kritisch af. Tijdens het vormgevingsproces stoot hij regelmatig op moeilijkheden, maar hij zet door. Opvallend is de gedrevenheid waarmee het thema in de hoofden van de jongens aanwezig is. We merken bijvoorbeeld hoe ze als het ware blijven ‘plakken’ aan het werk, ook al is de schooltijd om. Mario wordt regelmatig onderbroken door klasgenoten, maar blijft zonder problemen de link maken met zijn presentatie die hij in elkaar steekt. In zijn enthousiasme weet hij ook andere klasgenoten te boeien. In dit project verlegt Mario voor zichzelf grenzen.

Dries (19 jaar)

De leerlingen van het laatste jaar zijn bezig met opdrachten i.v.m. de recente verkiezingen. Het is de bedoeling dat ze hun eigen stemprofiel nagaan via het invullen van de stemtest en zich vervolgens verdiepen in het programma van één van de partijen. Dries en zijn partner vullen de stemtest in. Dries kijkt aandachtig mee, maar laat zijn partner de muis hanteren. Naar aanleiding van een van de stemitems praten ze even met een ander duo over euthanasie. Dries luistert en praat mee. Met zijn inbreng heeft hij echter weinig impact op het gesprek. Wanneer de leraar de mappen met de vervolgoopdracht uitdeelt, begint Dries meteen aandachtig één van de boekjes door te nemen terwijl zijn partner op de site van de partij surft. Dries lijkt erg geconcentreerd en gespannen te werken, maar er zijn weinig sporen van enthousiasme... alsof hij enkel op basis van zijn wilskracht functioneert. Tijdens de volgende les zien we hoe Dries – deze keer zonder duopartner – opnieuw zeer ijverig en

gespannen aan de computer werkt. Die lijkt weinig geheimen voor hem te hebben, want af en toe vraagt een medestudent hem iets, waarop hij een kort antwoord geeft. De presentatie die Dries voorbereidt ziet er wat kleurloos uit. Dries is nog volop met lay-out bezig, maar lijkt zich in de hoeveelheid tekst te verliezen.

Wanneer de presentaties worden voorgebracht, vraagt de leerkracht aan elke leerling de 4 sterkste presentaties aan te duiden en dit te motiveren. Na elke presentatie noteert Dries uit eigen beweging zijn bemerkingen. Wanneer hij zelf aan de beurt is, wordt de situatie plots pijnlijk. Dries leest elke dia af, spreekt erg timide en richt zich allerminst naar de groep. De leraar stelt enkele goedbedoelde vragen, maar Dries verglijdt in stilzwijgen en kan zijn inhoud niet meer overbrengen. Na zijn presentatie gaat Dries terug naar de bank en vult het evaluatiepapier voor de presentaties van de anderen verder in.

Dries lijkt een leerling die zeer veel inspanningen levert om “in orde” te zijn. Zijn wilskracht is erg hoog. Het is niet zichtbaar of die opdracht hem wel boeit. Een duidelijke persoonlijke gedrevenheid is moeilijk te achterhalen. Het lijkt alsof hij werkt omdat het zijn plicht of taak is. Uitzondering daarop vormt het computerwerk. Daarin erkennen zijn klasgenoten duidelijk zijn expertise. Voor de verkiezingsopdracht werkt hij zonder veel externe hulp, al lijkt hij zich soms te verliezen in details en in rigoureuze uitvoering... alsof hij de grote lijn van de opdracht niet kan vasthouden en moeilijk tot keuzes kan komen. Van Dries kunnen we zeggen dat hij tot op zeker hoogte en binnen bepaalde toepassingsgebieden zelfgestuurd kan werken. We merken echter weinig openheid en flexibiliteit om tot een leuke en originele vormgeving te komen. Op het eerste zicht lijkt Dries het moeilijk te hebben op sociaal en communicatief vlak. Hij praat wel met zijn klasgenoten, maar vindt weinig echte aansluiting. Wanneer hij zijn presentatie voor de groep moet brengen, klapt hij helemaal dicht en slaagt er niet in de situatie om te buigen om zichzelf te sturen naar meer communicatief gedrag. De zelfstuuringscapaciteit van Dries lijkt overschaduwde te worden door zijn beperkte sociale en communicatieve vaardigheden. Daarnaast is de rigiditeit in zijn werken een indicator om aan te geven dat we bij Dries weinig ondernemingszin opmerken.

Lotte (13 jaar)

Lotte leest de opdracht, neemt een pen en gaat aan de slag. Ze zoekt het antwoord op in haar boek en noteert het vervolgens op het werkblad. Daarna checkt ze even in het boek. Ze twijfelt en vraagt hulp aan de leerkracht. Ze wacht met haar vinger in de lucht tot de leerkracht effectief langs komt. Die legt het principe van de oefening nog eens uit en stelt een vraag. Lotte antwoordt en neemt onmiddellijk daarna haar pen om het antwoord in te vullen. Toch lijkt het niet echt te vlotten. De leerkracht komt vragen of ze al klaar is met het invulblad. Lotte schudt nee en begint opnieuw te werken. Ze kijkt van haar boek naar haar blad, neemt een ander blad erbij, en blijft erop turen. Ze vraagt aan de leerkracht of de oefening mag uitgerekend worden op een rekenmachine. Lotte gaat opnieuw aan de slag, fronst haar wenkbrauwen, leest... en steekt opnieuw haar vinger in de lucht.

Wat later verbetert Lotte haar taak. Als ze klaar is, steekt ze haar vinger op en de leerkracht is direct bij haar. Die helpt Lotte bij het structureren van haar map. Even zien we een lach op haar doorgaans ernstige gezichtsuitdrukking wanneer Lotte haar buur wijst op een sticker die op haar map kleeft. Lotte neemt een nieuwe taak. Ze leest opnieuw de opdracht, denkt even na en begint te schrijven. Op vraag van haar buurvrouw geeft ze een korte uitleg maar deze laatste is niet helemaal akkoord. Lotte staat recht om materiaal te pakken. Ze vraagt haar buur of de oefening nu gelukt is. Opnieuw vraagt haar klasgenoot een toelichting over een oefening. Lotte wijst in haar boek en legt uit. De leerling kan verder. Lotte gaat weer zelf aan de slag. Ze bladert wat doelloos in haar boek en besluit dan om haar buur weer te helpen.

Bij Lotte springen haar twijfel en onzekerheid in het oog. Ze stelt zich zeer afhankelijk op van de hulp van leerkrachten, maar kennelijk kan ze met de geboden ondersteuning niet vooruit. Waar we zeer grote inspanningen merken op vlak van doorzettingsvermogen – Lotte werkt 3 uren aan deze opgaven – lijken deze niet te renderen. Lotte slaagt er niet in om de goede oplossingsstrategieën voor de opdrachten te ontwikkelen. Ze raakt moeilijk van start en voelt zelf niet aan hoe ze de opdracht kan aanpakken en afwerken. Dit brengt ons bij het vermoeden dat de inhoud van de opgaven te moeilijk is voor Lotte. Daarbij faalt Lotte's zelfsturingsvermogen, omdat ze het werk niet overziet en weinig efficiënt aanpakt. Ze blijft met haar vinger in de lucht tot er hulp opdaagt en dan lukt het haar ook niet om haar moeilijkheden onder woorden te brengen.

Toch merken we ook positieve signalen in het gedrag van Lotte. Ze richt haar aandacht naar anderen door bijvoorbeeld te helpen bij het organiseren van een taak of door even te luisteren, belangstellend te informeren, ... Het lijkt alsof ze ervoor kiest anderen te (blijven) helpen (en zich zo competent te kunnen voelen), eerder dan incompetentie te moeten ervaren bij het maken van eigen oefeningen.

2

SCREENINGSINSTRUMENT ONDERNEMINGSZIN
Voor 12-18 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 wilfactor
 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 invullen

Na 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 leerlinggedrag.
- 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 uitgesproken wel aansluit bij de omschrijving

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

- 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	Leerkracht <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"/> Helemaal niet
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 <input type="checkbox"/>	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. Hij/zij 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 <input type="checkbox"/>	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	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 ZORGVULDIG- HEID	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/haar 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	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	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. 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 halstarrig 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 middelen 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 halstarrig 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	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 checked="" 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 met helemaal 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/haar 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/zij draagt.

1 2 3 4 5 6 7

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		In uitzonderlijke mate aanwezig	
		In duidelijke mate aanwezig	
		Gemiddeld aanwezig	
		In geringe mate aanwezig	
		In zeer geringe mate aanwezig	
MINIMAAL			
O n d e r n e m i n g z i n			

Zelfsturing

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

De mate waarin hij/zij de mogelijkheden in zichzelf en zijn 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.

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 wil 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? Vormen gesloten, voorgestructureerde taken de hoofdmoot 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 als begeleider initiatiefname aan? Tot slot **focussen we op ondernemen** als fenomeen. De centrale vraag hierbij is of jongeren leren uit hun initiatieven, hoe succeservaringen verankerd worden, welke rolmodellen en verhalen over ondernemen ze meekrijgen.

Onderstaande observaties tonen hoe deze vijf aspecten van een leeromgeving die ondernemingszin kansen geeft, aan bod kunnen komen. Telkens wordt zichtbaar hoe een positief klasklimaat daarbij de basisvoorwaarde vormt.

Stimulansen tot ondernemingszin in een secundaire school

Een doordachte organisatie

We starten onze observatie in het eerste jaar secundair onderwijs. Vanaf dit trimester probeert het leerkrachtenteam Nederlands, Frans en Wiskunde de drie uren contractwerktijd voor 2 klasgroepen binnen de beschikbare vrije klaslokalen te organiseren. Elke vakleerkracht heeft één klaslokaal ter beschikking. De deuren van de klassen staan open zodat de gang gebruikt kan worden. Mits verwittigen van de leerkracht kunnen de leerlingen voor een bepaalde opdracht naar het open leercentrum (bibliotheek en computerruimte) om een en ander op te zoeken. Het is de eerste dag waarop deze organisatievorm van start gaat. Vooraf kozen de leerlingen twee vakken waarmee ze willen beginnen om het gehele contract af te werken. Ze weten precies in welk lokaal ze moeten zijn. In de drie klassen merken we hoe de leerlingen met een minimum aan instructie van start kunnen gaan. Ze hebben een overzicht van de verschillende opdrachten en een stickerblad met hun referentiegegevens die ze op elke afgemaakte taak kleven. De leerkrachten geven kort aan waar de nieuwe opdrachten te vinden

zijn. Het verbeterwerk aan de hand van correctiesleutels gebeurt op de gang. Eenmaal de leerlingen aan het werk zijn, kunnen de leerkrachten hun tijd besteden aan de individuele ondersteuning van leerlingen. De sfeer is rustig, de leerlingen werken intens en geconcentreerd. Spontaan vragen ze hulp aan de leerkracht als het nodig is. Zoals het pubers past wordt er af en toe even gekletst of gegniffeld om daarna weer met eigen opdrachten aan de slag te gaan.

Het opzet van deze organisatie heeft heel wat denkwerk gekost. De leerkrachten hebben voor een eenvormige gemeenschappelijke 'format' gekozen waarbinnen het contractwerk wordt opgezet. De regels i.v.m. samenwerken, verbeteren en gebruik van materialen zijn transparant. Leerlingen hoeven zich zo niet voortdurend aan te passen aan afspraken die voor elke individuele leerkracht erg verschillend kunnen zijn. Daardoor komt er energie en tijd vrij om met de inhoud bezig te zijn. Bovendien zijn de afspraken zo bedacht dat elke leerling zo zelfstandig mogelijk kan bezig zijn en een eigen werktempo

kan volgen. Ook in het aangereikte contractwerk zit een duidelijke eenvormige structuur. De layout is herkenbaar; de nummering van de fiches, de kleur van het materiaal enz. worden consequent aangehouden. Toch werkt deze structuur niet te verstikkend. Ze laat ruimte voor verschillen tussen de vakken en tussen individuele leerkrachten. Zo zijn er bijvoorbeeld verschillen in de wijze waarop een stappenplan moet gevolgd worden, in de inhoud van de evaluatiefiche, in de aard van de opdrachten. Kortom de organisatie staat volledig in functie van zelfstandigheid en een optimaal leerproces bij de leerlingen. Tegelijkertijd draagt ze bij tot een positief klas-klimaat waarin intens gewerkt wordt, maar ook ruimte is voor contact en kleine ontspanningsmomenten.

Nieuwsgierigheid als leidmotief

In het derde jaar van de studierichting wetenschappen hebben de leerlingen in het complementair gedeelte een éénuursvak socio-wetenschappelijke exploratie. Het vak is opgevat als een aaneenschakeling van korte opdrachten en kleine projecten. Via actuele dagdagelijkse toepassingen uit de wetenschap, natuurfenomenen, teksten uit jeugdmagazines e.d. worden leerlingen uitgedaagd om de achterliggende wetenschappelijke principes te achterhalen. Vandaag wonen we de presentatie van de laatste projecten bij. De leerlingen kregen vooraf het basiskader van een bekende TVkwis mee om de presentatie op te bouwen. Ze stellen een meerkeuzevraag over het onderwerp. Ze geven een korte verklaring voor het juiste antwoord en tonen een andere toepassingsvorm van hetzelfde fenomeen.

Bij het binnenkomen halen de leerlingen meteen het materiaal tevoorschijn. Ze vragen de leerkracht of ze gedacht heeft aan een overheadprojector. Spontaan zetten ze zich in de juiste groepjes. Ze reageren snel en alert op de organisatorische instructies van de leerkracht en volgen met veel animo de presentaties. Na elke presentatie geven ze kort enkele overwegingen. Dat ze er de nodige energie in staken is duidelijk. Zo toont een groepje een videoband waarin ze – weliswaar met de hulp van de leerkracht - erin geslaagd zijn om een augurk als lichtbron te gebruiken. We zien derde-

jaars een heldere en eenvoudige uitleg geven van een 'redox-reactie', iets wat ze zelfstandig, met minimale hulp van de leerkracht ontdekten. Op het einde van de les blijven enkele leerlingen nahan-gen. Met een groepje wordt nog even gereflecteerd over een minder gelukte presentatie. Eén leerling vraagt of ze een bijdrage kan maken voor de website die samen met de leerlingen rond dit vak wordt opgezet.

Uit de wijze waarop één van de leerkrachten vertelt over de werkvormen en opdrachten die het team jaarlijks verder uitbouwt, spreekt het enthousiasme dat ook op de leerlingen afstraalt. De informatiebronnen, de gekozen wetenschappelijke toepassingen spreken deze leeftijdsgroep duidelijk aan. Het prikkelt hun intrinsieke motivatie, hun nieuwsgierigheid. Er is ruimte voor een eigen inbreng van de leerlingen. Ze kunnen hun vondsten laten zien aan elkaar. Mislukken kan, er is ruimte voor nieuwe experimenten, zonder dat dit bedreigend is voor het eindresultaat dat op het vak gehaald wordt. Leerkrachten en leerlingen leren van elkaar en inspireren elkaar in ondernemingszin. De website is een duidelijke exponent van het gevoel om impact te hebben, iets te kunnen betekenen. De uitwisseling, de discussies gebeuren in een sfeer van gemoedelijkheid met de nodige humor, zo broodnodig voor leerlingen secundair onderwijs, en ademen zin voor initiatief en avontuur uit.

Eigen interesses als leidraad voor een gepaste begeleiding

In het 5de jaar ASO leggen de leerlingen per twee de laatste hand aan hun presentaties van een zelfgekozen onderwerp. De motivatie is duidelijk zichtbaar. Er hangt een gezellige werksfeer. De leerlingen gaan bij elkaar te rade en helpen elkaar bij het oplossen van problemen of melden spontaan leuke vondsten. Ondanks de vrijheid in de keuze van onderwerpen zijn het werkproces en het product niet vrijblijvend. De leerlingen verwerken vaardigheden als het leren stellen van onderzoeksvragen, het maken van duidelijke samenvattingen, beoordelen van goede informatiebronnen, weer-geven van correcte referenties en het opstellen van

een goede powerpointpresentatie. Regelmatig krijgen ze feedback of ondersteuning van een begeleidende leerkracht. Ook hier zijn grenzen ingebouwd. We vangen reacties op als "Dit is de laatste keer dat ik de inhoud nagekeken heb, het wordt nu jullie verantwoordelijkheid" en ook "Dit is nu echt duidelijk en prettig om te bekijken" bij een powerpoint presentatie. De leerkrachten delen samen hun zorg voor de leerlingen: "Met Tim weet ik niet goed raad, hij werkt niet samen, laat zijn partner het werk doen ..."

Wanneer leerlingen aan eigen interesses kunnen werken, prikkelt dit hun ondernemingszin. De overvolle agenda van eindtermen die gehaald moeten worden, werpt vaak roet in het eten. Aan dit probleem wil de 'vrije ruimte' in het lessenpakket van de derde graad voor een deel tegemoet komen. Het bovenstaande voorbeeld geeft aan hoe vakoverstijgende vaardigheden een plek kunnen krijgen binnen verschillende interessegebieden en dat werken vanuit eigen interesses niet noodzakelijk betekent dat er geen kwaliteitseisen kunnen gesteld worden. Toch blijft er heel wat ruimte voor de leerlingen om een eigen stempel te drukken. De wijze waarop leerkrachten binnen deze organisatievorm leerlingen kunnen begeleiden brengt ook veel voldoening met zich mee. Leerkrachten voelen zich rustig, kunnen tijd maken voor leerlingen. Ze geven eerlijke reflecties maar peilen ook naar motieven of meningen van leerlingen. Een leerling met moeilijkheden krijgt aandacht, er wordt gezocht naar mogelijkheden om hem of haar te bereiken. Dit alles kan omdat men vertrouwt op het feit dat leerlingen ook veel van elkaar leren. Op die manier wordt de rol van de leerkracht uitgekristaliseerd tot de essentie: er zijn wanneer het leerproces stroopt, vastloopt of verdieping nodig heeft en autonomie van leerlingen aanmoedigen.

Ruimte voor evaluatie en leren uit ervaring.

De 6de jaars techniek-wetenschappen bespreken samen de criteria waaraan een goed labo moet beantwoorden. Vooraf hebben ze individueel een aantal criteria op papier gezet. Nu bekijken ze met de leerkracht welke ze hiervan kunnen weerhouden. Aan de hand van deze criteria zullen ze zichzelf en elkaar beoordelen bij een volgend practicum. Er wordt gezocht naar een ruwe indeling voor de verschillende vereisten, de overlappingen worden weggewerkt. Over bepaalde criteria wordt weloverwogen gediscussieerd. Zo stelt een bepaald groepje dat experimenteren op eigen houtje niet kan in een degelijk labowerk, waar een andere groep inbrengt dat experimenteren soms nodig is om mogelijkheden uit te sluiten of het precies interessant maakt. Het niveau van de discussie zou zich ook kunnen ontwikkelen bij leerkrachten op een vakvergadering en mening van de leerlingen lijkt niet zover af te wijken van wat leerkrachten zelf vinden.

Ook eerstejaars kunnen met evaluatie uit de voeten. Het kost wel tijd om het "opnieuw" aan te leren, geeft een leerkracht aan. Een opdracht nakijken door middel van een verbeterleutel blijkt niet evident. Sommige leerlingen laten telkens opnieuw fouten staan. Om hieraan tegemoet te komen, vraagt de leerkracht hen samen te werken met een andere leerling en per twee het werk nakijken. Andere leerlingen schrijven de correcte antwoorden af. Kennelijk hebben deze leerlingen te weinig veiligheidsgevoel of positieve ervaring met het feit dat je uit fouten iets kan leren. Voor hen is er een verbeterprocedure in twee stappen. Eerst het werk nakijken aan de hand van een verbeterleutel die ertoe aanzet om geleerde regels of denkprocedures nog eens onder de loupe te nemen. Vervolgens een tweede ronde waarna de fouten met de leerkracht besproken worden.

Dat evalueren en terugblikken niet enkel over fouten en eindproducten gaat, leren we tijdens de presentaties van het derde jaar tijdens de les socio-wetenschappelijke exploratie. We merken hoe de leerlingen de ogen open trekken van elkaars vondsten. Expliciet wordt deze bewondering niet geuit –

dat past niet binnen het communicatiepatroon van deze leeftijdsgroep - maar je merkt het aan de stilte waarmee ze luisteren en aan het actief participeren bij doe-opdrachten. Sommige reacties zijn ongenueanceerd, en dan moet de leerkracht de boodschap als het ware 'vertalen'. Op momenten waarop leerlingen hun werkproces bespreken en moeilijkheden wijten aan externe omstandigheden of aan elkaar en zichzelf niet in vraag stellen, probeert de leerkracht structuur te scheppen in de welles-nietes discussie.

Goed leren uit ervaringen is cruciaal voor ondernemingszin. Leerlingen moeten als het ware opnieuw verantwoordelijkheid krijgen voor het eigen leren. Het gaat over eigen prestaties nauwkeurig onder de loupe leren nemen zoals ingebouwd in het contractwerk van de eerstejaars, ruimte krijgen om eigen standaards en kwaliteitseisen voorop te stellen zoals in het voorbeeld van de zesdejaars. Maar ook aandacht voor het genieten van eigen projecten zoals het zich afspeelt in het derde jaar met daaraan gekoppeld tijd om terug te blikken naar wat goed liep, wat anders kon. Het rolmodel dat leer-

krachten hierin spelen is van cruciaal belang om leerlingen te laten ervaren dat experimenteren en fouten maken noodzakelijk zijn om iets nieuws te laten ontstaan.

Samengevat kunnen we stellen dat bovenstaande vormen van 'lesgeven' aan jongeren diverse kansen bieden voor zelfgestuurd en ondernemend gedrag. Het begint bij de zorg voor een ontspannen en positieve sfeer waarbij de leerlingen betrokken zijn op elkaar. Leerlingen krijgen kansen om op eigen tempo en vanuit eigen interesses te werken door een heldere open organisatie. Het aanbod sluit nauw aan bij de leefwereld van de jongeren en bevat kansen tot actie en initiatief. De leerkrachten ondersteunen deze 'zin voor leren en ondernemen' via aanmoediging maar ook door eerlijke feedback en verantwoordelijkheid te durven geven. Daarnaast spelen zij een belangrijke rol in het verdiepen van het leerproces en het verankeren van de leerervaringen. In hun wijze van omgaan met inhouden en nieuwe werkvormen, zijn ze een rolmodel voor ondernemingszin in de breedste betekenis.

4

CHECKLIST LEEROMGEVING
VOOR HET SECUNDAIR ONDERWIJS

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 de aangeboden 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 jongeren. De vragen worden ondergebracht in 5 grote rubrieken:
 1. Een positief klas- en schoolklimaat
 2. Een organisatie die initiatief ondersteunt
 3. Een rijk aanbod en een rijke inhoud
 4. Een stimulerende en ondersteunende begeleiding
 5. Een expliciete 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 aanpak
- als je vindt dat de omschrijving helemaal niet aansluit bij jouw aanpak
- als je vindt dat de omschrijving helemaal niet aansluit bij jouw aanpak
- als je vindt dat de omschrijving helemaal niet aansluit bij jouw aanpak

Helemaal niet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	In zeer grote mate
Helemaal niet	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	In zeer grote mate
Helemaal niet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	In zeer grote mate
Helemaal niet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	In zeer grote mate

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 en 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. De leerlingen reageren spontaan op elkaar: ze stellen vragen, laten hun appreciatie zien en horen. Ze doen met elkaar mee en vullen elkaar aan. Ze tonen zichtbaar aandacht en appreciatie voor projecten en ideeën van medeleerlingen.	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 hun ideeën of plannen aan jou toe. Ze zijn op jou gericht (vragen iets, laten zien wat ze aan het doen zijn, ...). Ze stellen zich niet afhankelijk (aanklappen, 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 die kansen bevatten tot initiatiefname van de leerlingen, vormen het grootste aandeel van de lestijd.</p> <p><i>Bijv.: groepswerk, 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 In de meeste lessen worden er mogelijkheden tot kiezen ingebouwd.</p> <p><i>Bijv.: kiezen van opdrachten binnen contractwerk, hoekenwerk, eigen thema's inbrengen, ...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
GEINTEGREERD	<p>2.3 Binnen het lesrooster worden pogingen gedaan om vakken te groeperen en te integreren.</p> <p><i>Bijv.: de lestijden voorzien voor "vrije ruimte" worden voor meerdere klassen tegelijkertijd geprogrammeerd zodat meerdere leerkrachten van verschillende disciplines vrij zijn om de projecten van de lln. te begeleiden.</i></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 in de werkruimte is toegankelijk gegroepeerd.</p> <p><i>Bijv.: zichtbaar, open rekken, overzichtelijke en doorzichtige ordeningssytemen</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 kunnen de leerlingen vrij rondlopen, hebben ze toegang tot allerlei benodigdheden, kunnen ze op eigen initiatief bronnen raadplegen in de klas en zelfs daarbuiten.</p> <p><i>Bijv.: papier, stiften, rekenmachine, ... nemen, PC, boeken, internet, ... gebruiken</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 De voorziene ruimte kan flexibel gebruikt worden. Leerlingen kunnen, binnen bepaalde grenzen, de ruimte in functie van hun initiatieven benutten.</p> <p><i>Bijv. tafels en stoelen kunnen snel in een andere opstelling geplaatst worden, lln. kunnen zelf hun werkplek kiezen en inrichten tijdens een project, de gang wordt als extra ruimte gebruikt, ...</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 wieltjes. De verwachtingen / grenzen / regels tijdens het zelfstandig werken zijn zo duidelijk voor de leerlingen dat je daar zelf nog weinig tijd aan moet besteden en je met specifieke begeleiding kan bezig zijn.</p> <p><i>Bijv. de leerlingen weten de procedures tijdens het raadplegen van de correctiesleutel, ze weten waar afgewerkte taken ingediend worden, hoe er hulp gevraagd wordt, in welke mate er samen met andere leerlingen overlegd kan worden, ...</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. groeiende vrijheid in verwittigen waar er gewerkt wordt, beslissen wanneer er wordt deelgenomen aan een toets, welke taken wanneer worden ingeleverd, ...</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 schema, planning, timing volgen bij het afwerken van hun taken. 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 In diverse lessituaties kunnen de leerlingen verantwoordelijkheid ervaren. Je voorziet kansen voor iedereen.</p> <p><i>Bijv: om beurt leiding nemen bij een groepswerk, de mening van de groep vertolken, zelf een bijdrage organiseren voor een open deur dag, een taakverdeling opstellen... Ook zwakke of moeilijke leerlingen krijgen de kans hun competentie te tonen aan 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 communicatie. Ze mogen elkaar helpen, kunnen elkaar "bestuiven" of inspireren enz.</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 opdrachten maken of bespreken. Wanneer dit niet het geval is geef je hen 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 AANBOD EN RIJKE INHOUD MILIEU

Ondernemingszin wordt geprikkeld door een leeromgeving die 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?
LEVENSECHTHEID	<p>3.1 De opdrachten en de inhoud die je aanbiedt zijn levensrecht en vragen dat de leerlingen actief contact leggen met de buitenwereld.</p> <p><i>Bijv. zelf voorbeelden en toepassingsgebieden zoeken, actief mensen aanspreken, mogelijke exploraties, stages, ... voorstellen, enz.</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 Zelfs bij basisleerstof krijgen de leerlingen een zekere keuzevrijheid binnen taken en opdrachten die moeten uitgevoerd worden.</p> <p><i>Bijv. 2 van de verplichte opdrachten mogen wegvallen, het thema waarover de opdracht gaat is vrij, er kan gekozen worden tussen twee gelijkwaardige teksten, ...</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
EXPERIMENTE-REN	<p>3.3 Je biedt geregeld opdrachten / opstellingen / materialen en situaties aan waarbij de leerlingen moeten experimenteren en uittesten hoe iets functioneert zonder dat het meteen gedemonstreerd wordt, of waar verschillende oplossingswijzen kunnen gehanteerd worden. Het aanbod stimuleert de vindingrijkheid en creativiteit bij leerlingen.</p> <p><i>Bijv. proefopstellingen, probleemsituaties (niet enkel op papier maar naspelen), simulatiespelen ...</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 klassieke 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 hoeken- of contractwerk bied je niet alleen verwerkingsleerstof, maar ook nieuwe leerstof aan die leerlingen zelfstandig kunnen verwerken. Je geeft een kijkwijzer waarmee de leerlingen zichzelf kunnen oriënteren in het handboek enz.</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
OPEN RESULTAAT	<p>3.5 Je gebruikt regelmatig opdrachten/ problemen / situaties waarvoor leerlingen verschillende oplossingen / antwoorden kunnen bedenken, waar geen juiste oplossing voor is of waar de leerlingen vrij zijn om een eigen vorm te kiezen of een betekenis te geven</p> <p><i>Bijv. een gedichtenbundel creatief vormgeven, zelf een toepassingsmogelijkheid voor een fysisch of wiskundig principe bedenken, zichzelf een opdracht geven binnen een bepaald onderwerp, zelf een receptenbundel over gezonde voeding samenstellen.</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?
COMPLEXE TAKEN	<p>3.6 De leerlingen worden geregeld geconfronteerd met complexe en meervoudige taken waarin ze verschillende stappen en werkfasen moeten plannen. Hierover worden op vakoverstijgend niveau afspraken gemaakt tussen leerkrachten.</p> <p><i>Bijv. ze krijgen complexe taken, zo mogelijk vakoverstijgend, maar in aantal beperkt, zodat ze op een degelijk niveau gemaakt worden.</i></p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
TRANSFERT	<p>3.7 Er worden regelmatig opdrachten voorzien waarbij de leerling meerdere toepassingsgebieden ontdekt waarbinnen een welbepaalde vaardigheid moet toegepast worden. Daarover worden afspraken gemaakt tussen de leerkrachten. Dit wordt ook geëxpliciteerd naar de leerlingen.</p> <p><i>Bijv. in meerdere vakken een welbepaalde werkwijze om informatie op te zoeken, een wiskundig principe dat naderhand wordt gebruikt in fysica, afspraken i.v.m opzetten van labo's in wetenschappen, dezelfde terminologie voor grammaticale begrippen gebruiken in verschillende talen.</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 De leerlingen worden geregeld uitgenodigd om thema's (inhoud of onderwerpen) van lessen mee te bepalen.</p> <p><i>Bijv. bouwstenen van de les, inhouden, de jaarplanning; projectinspraak, tijd voor een eigen zelfgekozen vrije activiteit.</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 De leerlingen voelen impact van inspraak. Hun suggesties worden daadwerkelijk besproken en – waar haalbaar – uitgevoerd. Er wordt rekening gehouden met hun bedenkingen.</p> <p><i>Bijv. de lesinhoud aanpassen, je manier van lesgeven aanpassen, consequent invoeren van ideeënbus, suggestiebord, ...</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)ERKENNEN	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 geven die hem het gevoel geven dat hij er "zelf" in lukte. 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 en zijn leerstijl. <i>Bijv. de probleemsituatie beschrijven, meerdere oplossingen aanduiden, één oplossing suggereren, bespreken van stappenplannen, leerlingen kiezen zelf voor meer of minder ondersteuning en structuur bij het uitwerken van de 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 tussendoor naar de wijze waarop de leerlingen een bepaalde opdracht beleven, ervaren. Je accepteert hun gevoelens en laat deze 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 gepaste positieve feedback op initiatieven van leerlingen, door belangstelling te tonen, uitleg te vragen, te bevestigen, te appreciëren	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate
FOUT MAG	4.6. Je kan loskomen van corrigerende tussenkomsten. Dit betekent ook het niet 'snel even zelf doen' of toch maar meteen verbeteren' als leerlingen een fout maken.	Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate

		In hoeverre krijgt het aandacht?
EIGEN DENKEN	<p>4.7 Je vraagt de leerlingen regelmatig naar hun mening, naar eigen leervragen, hoe zij iets zouden oplossen. Je zorgt voor opdrachten en vraagstelling waarbij je dit uitlokt. Je stimuleert hierbij de communicatie tussen de leerlingen onderling.</p>	<p>Helemaal niet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> In zeer grote mate</p>
STIMULERENDE TUSSENKOMSTEN	<p>4.8 Het lukt je makkelijk het denken van de leerlingen (ook van sterke leerlingen) te helpen verdiepen of te 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.</p> <p><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, verduidelijk, je geeft je eigen bedenking...</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:

V. EXPLICIETE FOCUS OP ONDERNEMEN

Bewust maken van wat het fenomeen ondernemen gebeurt door terug te blikken 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 blikken en na te gaan 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 leerlingbevraging, gesprek, creatieve werkvormen waarbij lln met symbolen hun evaluatie weergeven, ...</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 resultaten en ervaringen van een vorige keer te vergelijken met de huidige, door sprekende materialen te verzamelen (portfolio), ...</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, 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 besteedt expliciet aandacht aan verschillende oplossingen / werkwijzen bij opdrachten. Je toont en waardeert de verschillende 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 samen beoordelingscriteria kiezen voor opdrachten. Hen een uitspraak laten doen over bepaalde aspecten van het groepswerk. De leerlingen tijd geven om samen te bepalen wat het juiste antwoord is dat in de schrift genoteerd wordt.</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	5.9 De leerlingen zien geregeld hoe je zelf 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	5.10 De leerlingen krijgen regelmatig verhalen of voorbeelden 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	5.11 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 Hogeschoolraad (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:

- Sint Ursula Instituut, Onze Lieve Vrouw Waver
- Sint Pieterscollege – Sint Jozefshandelsschool, Blankenberge
- Handelsinstituut Regina Pacis, Tielt
- Gemeentelijk Technisch Instituut, Londerzeel
- Sint Jozefinstituut, Schoten
- Vrij Technisch Instituut, Beringen
- Miniemeninstituut, Leuven
- Sint Jozefinstituut, Kessel-lo
- Heilig Hartinstituut, Heverlee