



WERKEN AAN DE PERSOONSGEBONDEN ONTWIKKELING IN DE BASISCHOOL

Hoe kunnen didactische werkvormen, gebaseerd op creativiteit en zelfsturing, bijdragen tot de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid bij kinderen van de tweede en derde graad?

Promotor:

Mevr. S. Dossche

Co-promotor:

Mevr. A. De Buck

Mentor:

Mevr. G. Fack

Mevr. E. Ornelis

BACHELORPROEF

Aangeboden tot het verkrijgen van de graad van bachelor in het onderwijs: lageronderwijs door Eden Deconinck en Laura Lassuyt

Academiejaar 2018 - 2019

Copyright by VIVES campus Kortrijk & Tielt

Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promotor(en) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeelten ervan verboden.

Voor aanvragen tot, of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeelten uit deze publicatie, kunt u zich wenden tot VIVES, Doorniksesteenweg 145, 8500 Kortrijk. Telefoonnummer: 051/400240 of via e-mail: sandra.devyllder@vives.be.

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(en) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden en materiaal en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of wedstrijden.

Dankwoord

Na een intensieve periode van zes maanden is het eindelijk zover. Met het schrijven van dit dankwoord leggen we de laatste hand aan ons onderzoeksboek. Via deze weg willen we graag even stilstaan bij de mensen die ons de afgelopen periode hebben gesteund en geholpen bij het uitwerken van ons onderzoeksboek.

In de eerste plaats zijn we onze promotor Sofie Dossche dankbaar voor de vele feedback, de tips, de antwoorden op onze vragen, de vernieuwende ideeën en het delen van haar expertise. Zonder haar hulp waren wij nooit tot dit resultaat gekomen.

Alsook bedanken wij graag Dirk Braeckevelt (adviseur Onderwijs & Ondernemen – Unizo), Creatool (Peter Dewever) en Marc Kint (vzw Contactcentrum, verdeelpunt voor de Voedselbank Oost-Vlaanderen) voor de fijne samenwerking en het zien van potentieel in ons ontwerponderzoek.

Vervolgens willen wij aan enkele mensen uit de basisschool Onze-Lieve-Vrouw in Gottem, waar wij onze ontwerpen uitvoerden, onze dank betuigen. Bedankt aan mevrouw De Regge Inneke, directrice, om ons in school te verwelkomen en te begeleiden. Eveneens bedanken wij de leerkracht van de 1^{ste} graad, juf Mieke Fockedeij, 2^{de} graad, Greet Fack en 3^{de} graad, Eline Ornelis voor de specifieke beginsituatie en de begeleiding.

Tot slot bedanken wij onze families en vrienden, die ons niet alleen tijdens het realiseren van dit onderzoeksboek, maar gedurende de volledige opleiding steunden.

Inhoud

| | |
|--|----|
| Inleiding | 1 |
| Literatuurstudie | 2 |
| 1. Leerplan Zill | 2 |
| 1.1 Wat is Zill? | 2 |
| 1.2 Waarom Zill? | 3 |
| 1.2.1 Krachtlijn 1: OKB en de katholieke dialogeschool als fundament | 3 |
| 1.2.2 Krachtlijn 2: De harmonische ontwikkeling van elke leerling staat voorop | 4 |
| 1.2.3 Krachtlijn 3: De school is eigenaar van het leerplan | 5 |
| 1.2.4 Krachtlijn 4: We streven naar kwaliteitsvol onderwijs | 5 |
| 1.2.5 Krachtlijn 5: Zill legitimeert basisonderwijs | 5 |
| 1.2.5 Besluit | 6 |
| 1.3 Op stap in het leerplan | 6 |
| 1.3.1 Het ordeningskader | 6 |
| 1.3.2 Eigenaarschap | 8 |
| 1.3.3 Implementatieproces | 9 |
| 1.3.4 Ontwerpen van een Zill-ige omgeving | 9 |
| 1.3.4.1 Stap 1: focus bepalen | 10 |
| 1.3.4.2 Stap 2: ervaringskansen inschatten | 10 |
| 1.3.4.3 Stap 3: onderwijsarrangement uitwerken | 11 |
| 1.3.4.4 Stap 4: onderwijsarrangement uitvoeren | 11 |
| 1.3.4.5 Stap 5: leerlingenevaluatie | 11 |
| 1.3.4.6 Stap 6: onderwijsarrangement bijsturen en opvolgen | 11 |
| 2. Persoonsgebonden ontwikkeling | 11 |
| 2.1 Socio-emotionele ontwikkeling | 12 |
| 2.2 Ontwikkeling van een innerlijk kompas | 14 |
| 2.3 Ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid | 16 |
| 2.4 Motorische en zintuigelijke ontwikkeling | 18 |
| 3. Ondernemingszin | 19 |
| 3.1 Wat is ondernemingszin? | 20 |
| 3.1.1 Kern ondernemingszin | 22 |
| 3.1.1.1 Zelfsturing | 22 |
| 3.1.1.1.1 Wat is 'zelfsturing'? | 22 |

| | | |
|-----------------|---|----|
| 3.1.1.1.2 | Zelfsturing in de klas | 23 |
| 3.1.1.1.3 | Belang van zelfsturing | 24 |
| 3.1.1.2 | 4 deelcomponenten | 25 |
| 3.1.1.3 | Creativiteit | 28 |
| 3.1.1.3.1 | Wat is 'creativiteit'? | 28 |
| 3.1.1.3.2 | Ontwikkelen creativiteit | 28 |
| 3.1.1.3.3 | Creatief denken | 29 |
| 3.1.1.3.4 | Belang van creativiteit | 32 |
| 3.1.1.4 | Balans tussen zelfsturing en creativiteit | 32 |
| 3.1.1.5 | Leiderschap | 33 |
| 3.1.2 | Beïnvloedende factoren ondernemingszin | 34 |
| 3.1.2.1 | Fundament: een gezonde emotionele basis | 35 |
| 3.1.2.2 | Competenties | 36 |
| 3.1.2.3 | Energie en motieven | 37 |
| 3.1.2.4 | Persoonlijkheid | 39 |
| 3.2 | De waarde van ondernemingszin | 39 |
| 3.2.1 | 21 ^e -eeuwse vaardigheden | 39 |
| 3.2.2 | Vanuit het huidige onderwijs naar het onderwijs van de toekomst | 40 |
| 3.3 | Rol van de leerkracht | 41 |
| 3.3.1 | Leerkracht als coach | 42 |
| 3.3.1.1 | Begeleiden en stimuleren | 42 |
| 3.3.1.2 | Actief luisteren | 43 |
| 3.3.1.3 | Groepdynamiek | 43 |
| 3.3.2 | Componenten van een krachtige leeromgeving | 44 |
| 3.3.2.1 | Positief klas- en schoolklimaat | 44 |
| 3.3.2.2 | Een school die initiatief ondersteunt | 44 |
| 3.4.2.3 | Rijk milieu | 45 |
| 3.4.2.4 | Stimulerende en ondersteunende begeleiding | 46 |
| 3.4.2.5 | Focus op ondernemen | 46 |
| 3.3.3 | Zelfsturing en creativiteit stimuleren | 47 |
| 3.4 | Besluit | 49 |
| Praktijkanalyse | | 51 |
| 1. | Schoolcontext | 51 |
| 1.1. | Algemene duiding | 51 |
| 1.2 | Hun troeven | 51 |

| | | |
|-----------|---|----|
| 1.3 | Pedagogische project | 52 |
| 1.3.1 | De uitgangswijzen van onze christelijke identiteit | 52 |
| 1.3.2 | Wij zorgen voor een degelijk en samenhangend aanbod | 52 |
| 1.3.3 | We kiezen voor een doeltreffend aanpak en een stimulerend opvoedingsklimaat | 53 |
| 1.3.4 | We werken aan de ontplooiing van elk kind, vanuit een brede zorg | 53 |
| 1.3.5 | Onze school als gemeenschap en als organisatie | 53 |
| 1.3.6 | Zorgvisie | 54 |
| 1.4 | Jaarthema | 54 |
| 1.5 | Hun Zill-verhaal | 55 |
| 1.6 | De 'eerste' vraag naar... | 56 |
| 2. | Specifieke observatie | 56 |
| 2.1 | Ondernemingszin | 56 |
| 2.1.1 | Leerlingen | 56 |
| 2.1.1.1 | Vragenlijst | 57 |
| 2.1.1.1.1 | Uitleg | 57 |
| 2.1.1.1.2 | Resultaten | 58 |
| 2.1.1.2 | Gerichte observatie | 63 |
| 2.1.1.2.1 | Algemeen | 63 |
| 2.1.1.2.2 | Tweede graad | 64 |
| 2.1.1.2.3 | Derde graad | 64 |
| 2.1.1.3 | Klassikale brainstorm | 65 |
| 2.1.1.3.1 | Brainstorm 'ondernemen' | 65 |
| 2.1.2 | Leerkrachten | 65 |
| 2.1.2.1 | Gesprek met de leerkrachten | 65 |
| 2.2 | Casus 'diversiteit' | 66 |
| 2.2.1 | Diversiteit in Zill | 66 |
| 2.2.2 | De plaats van diversiteit binnen ons ontwerponderzoek | 67 |
| 2.2.3 | Brainstorm diversiteit | 67 |
| 2.3 | Conclusie | 68 |
| | Onderzoeksvraag | 69 |
| | Overzicht van ontwerpen | 70 |
| 1. | Toolkit | 70 |
| 1.1 | Werkvormen | 73 |
| 1.1.1 | Creativiteit | 73 |
| 1.1.1.1 | Werkvorm 1: 'Het idee met de meeste stemmen wint' | 74 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 1.1.1.1.1 | Evaluatie | 74 |
| 1.1.1.2 | Werkvorm 2: 'Bezoek' | 75 |
| 1.1.1.2.1 | Evaluatie | 76 |
| 1.1.1.3 | Werkvorm 3: 'Woordweb' | 77 |
| 1.1.1.3.1 | Evaluatie | 78 |
| 1.1.1.4 | Werkvorm 4: 'Weet jij het?' | 79 |
| 1.1.1.4.1 | Evaluatie | 80 |
| 1.1.1.5 | Werkvorm 5: 'Associatieketting' | 81 |
| 1.1.1.5.1 | Evaluatie | 82 |
| 1.1.2 | Zelfsturing | 83 |
| 1.1.2.1 | Werkvorm 6: 'Kiesuurtje' | 83 |
| 1.1.2.1.1 | Evaluatie | 85 |
| 1.1.2.2 | Werkvorm 7: 'Ons stappenplan' | 86 |
| 1.1.2.2.1 | Evaluatie | 87 |
| 1.1.2.3 | Werkvorm 8: 'Rollen verdelen' | 89 |
| 1.1.2.3.1 | Evaluatie | 90 |
| 1.1.2.4 | Werkvorm 9: 'Spionage' | 91 |
| 1.1.2.4.1 | Evaluatie | 92 |
| 1.1.2.5 | Werkvorm 10: 'Het plan bijsturen' | 93 |
| 1.1.2.5.1 | Evaluatie | 95 |
| 1.1.2.6.1 | Werkvorm 11: 'Ons idee is...' | 96 |
| 1.1.2.6.2 | Evaluatie | 97 |
| 1.1.2.7 | Werkvorm 12: 'Samen sterk' | 98 |
| 1.1.2.7.1 | Evaluatie | 99 |
| 1.1.2.8 | Werkvorm 13: 'Roterende reflectiekring' | 101 |
| 1.1.2.8.1 | Evaluatie | 102 |
| 1.1.2.9 | Werkvorm 14: Praatbeeld | 102 |
| 1.1.2.9.1 | Evaluatie | 103 |
| 1.2 | Reflectie van de dag | 104 |
| 1.2.1 | Evaluatie | 105 |
| 1.3 | Tips | 106 |
| 1.2.1 | Evaluatie | 107 |
| 2. | Samenwerking met externe partners | 109 |
| 2.1 | Unizo en Creatool | 109 |
| 2.1.1 | Evaluatie | 111 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.2 | Voedselbank Deinze | 112 |
| 2.2.1 | Evaluatie | 113 |
| | Eindconclusie | 114 |
| | Bibliografie | 116 |
| | Bijlagen | I |
| 1. | Vragenlijst leerlingen | I |
| 2. | Observatielijst 'krachtige leeromgeving'? | IV |
| 3. | Interview leerkrachten bachelorproefschoon | V |
| 4. | Interview adviseur Unizo Tielt (onderwijs & ondernemen) | IX |
| 5. | Interview begeleiders freinetonderwijs | XI |
| 6. | Observatielijst werkvorm 'Samen sterk' | XV |
| 7. | Brieven ouders | XIX |
| 8. | IK-rapport | XXI |

Inleiding

“Wat is er mooier dan kinderen aan te spreken op hun creativiteit, hun doorzettingsvermogen en hun dromen? Kansen zien waar anderen slechts hindernissen ontdekken. Risico’s durven nemen waar anderen de moed allang hebben opgegeven. Oplossingen zoeken voor problemen die onoplosbaar lijken. Dat is waar ondernemen om gaat”

(van den Berg, 2012, p. 5).

Het nieuwe leerplanconcept **Zin in leren! Zin in leven!** komt stilletjes aan binnen sijn pelen in de katholieke scholen. Hierbij wordt er sterk gewezen op de harmonische ontwikkeling en totale ontplooiing van de kinderen. Alle kinderen moeten volledig kunnen openbloeien en groeien. Door oog te hebben voor de inspraak van de kinderen, wordt de goesting naar leren en leven gestimuleerd. Om hen de kans te bieden om hun talenten te uiten en iets teweeg te brengen, is het van belang om in te zetten op de 21^e-eeuwse vaardigheden. Specifiek richten wij onze pijlen op het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’, waarbinnen enkele van die vaardigheden primeren.

In de literatuurstudie spitsen wij ons eerst toe op het nieuwe leerplan voor het katholiek basisonderwijs, namelijk Zill. Vervolgens geven we wat meer uitleg over de persoonsgebonden ontwikkeling om daarna in te zoomen op het ontwikkelveld ‘ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid’. Door te vertrekken vanuit de praktijkanalyse verdiepen we ons in het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’. Uit het schema van Ferre Laevers en Els Bertrands (2002-2003) nemen we mee dat de kernvaardigheden ‘creativiteit’ en ‘zelfsturing’ centraal staan.

We voeren onze ontwerpen uit in de tweede en derde graad van de basisschool Onze-Lieve-Vrouw in Gottem. Deze kleinschalige basisschool heeft een algemeen beeld over wat ondernemingszin nu eigenlijk inhoudt. Het stimuleren van de kernvaardigheden ‘creativiteit’ en ‘zelfsturing’, die we terug vinden in de kern van dit ontwikkelthema, zijn voor hen nog een groot vraagteken. De vraag: ‘Hoe kunnen we ondernemingszin stimuleren en implementeren in onze klaspraktijk?’ staat centraal. Gedurende onze observaties merkten we op dat zowel de klasleerkrachten als de leerlingen niet weten hoe ze ondernemend aan de slag kunnen gaan. Dit is dan ook onze insteek voor het opstellen van onze onderzoeksvraag. We besloten om een tool te ontwerpen dat een antwoord biedt op de vragen en noden van de leerkrachten. Concreet bestaat deze tool uit werkvormen waarmee de kernvaardigheden ‘creativiteit’ en ‘zelfsturing’ bij de leerlingen kan gestimuleerd worden. Daarnaast hebben we allerlei ‘tips’ in onze tool opgenomen en verwerkt in de werkvormen. Tot slot reflecteren we op onze ontwerpen en bouwen hierop een conclusie.

De onderzoeksvraag die in dit onderzoeksboek centraal staat, luidt als volgt:

“Hoe kunnen didactische werkvormen, gebaseerd op creativiteit en zelfsturing, bijdragen tot de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid bij kinderen van de tweede en derde graad?”

Literatuurstudie

1. Leerplan Zill

We starten onze literatuurstudie met het ontleden van het nieuwe leerplanconcept Zill. Ten eerste staan we stil bij de betekenis van Zill en het streefdoel van de leerplanmakers (1.1). Daarna zoomen we in op de vijf krachtlijnen die de basis vormen van hun visie (1.2). Tot slot bespreken we de opbouw van dit leerplan (1.3).

1.1 Wat is Zill?

Zill is het nieuwe leerplan dat vanaf 1 september 2018 officieel gebruikt wordt voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen. Het staat voor ‘**Zin in leren!** **Zin in leven!**’ (zie figuur 1: logo). Verschillende actoren (leraren, leerlingen, pedagogische begeleiders, experts...) werden betrokken bij de opmaak van dit nieuwe leerplanconcept (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).



*Figuur 1: logo Zill
(Katholiek Onderwijs
Vlaanderen, 2018)*

Het leerplanconcept Zill streeft 3 grote doelen na: goesting om te leren, zoektocht naar de zinvolheid van het leven en verbinding leggen tussen leren en leven. Hieronder verduidelijken we even wat dit nu concreet betekent:

“**Zin in...**” brengt met zich een dubbele betekenis mee. Het verwijst enerzijds naar alles wat met motivatie te maken heeft, namelijk het krijgen en hebben van ‘goesting’. Alsook de nieuwsgierigheid naar het nieuwe/onbekende vindt hierin plaats. Anderzijds verwijst dit naar het levensbeschouwelijke aspect. Het geven van een diepere betekenis aan bepaalde zaken en het zoeken van de zin naar iets, sluit hier bij aan.

“**Zin in leren**” heeft betrekking tot het levenslang leren. Een gezonde leerhonger is van belang voor elke leerling. Die gezonde leerhonger zorgt voor een duidelijke koppeling tussen ‘goesting hebben’ en leren. Verder verwijzen de leeraspecten naar verschillende vlakken omtrent de persoon zelf en de cultuur waarin hij zich bevindt. Willen leren en het nastreven van vele leeraspecten zijn een voorwaarde voor een autonome toekomst in onze snel evoluerende maatschappij.

“**Zin in leven**” legt de nadruk op de verbondenheid tussen mens, medemens, samenleving en de wereld. De kinderen moeten niet enkel en alleen zin hebben om te leren, maar ook een betekenis willen geven aan hun leven. Hierbij zorgen levensechte en relevante leercontexten voor een transfer naar de realiteit. Bovendien zorgt dit ervoor dat de kinderen meer zicht en vat krijgen op zichzelf, op de samenleving en op de wereld (ik-jij-wij). Als school is het essentieel om niet enkel in te zetten op gisteren en vandaag, maar ook aandacht te hebben voor wat er nog komt, de toekomst (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

1.2 Waarom Zill?

Het nieuwe leerplan anticipeert op de maatschappelijke verwachtingen van de 21^{ste} eeuw. De leerplanmakers hebben niet zomaar de keuze gemaakt om dit concept te ontwikkelen. De vraag: 'Waarom hebben ze precies dit nieuwe leerplanconcept Zill ontwerpen?' staat hier dan ook centraal.

Eerst en vooral is Zill opgebouwd uit vijf krachtlijnen. Deze krachtlijnen vormen mee de basis van 'de visie' van dit nieuwe leerplanconcept. Hieronder lichten we even deze speerpunten van Zill toe.

1.2.1 Krachtlijn 1: OKB en de katholieke dialoogschool als fundament

De eerste krachtlijn vormt een referentiekader om voor elke katholieke dialoogschool een schooleigen pedagogisch project uit te werken. De leerplanmakers werden hiervoor geïnspireerd door de vijf opdrachten uit de 'Opdrachten voor het Katholiek basisonderwijs in Vlaanderen' (OKB). De wegwijzers 'uniciteit in verbondenheid', 'duurzaamheid'... verbinden de opdrachten van een katholieke school met het christelijke aspect. Uiteindelijk hamert dit leerplanconcept op het eigen maken van deze wegwijzers. Naargelang de noden van de kinderen en de visie van de school kan het lerarenteam hierop inspelen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018a).

Opdracht 1: 'Werken aan een schooleigen, christelijke identiteit'

"Zin in leren! Zin in leven! gaat uit van een sterk geloof in de groei- en ontwikkelkracht van kinderen. Ze zijn beloftevol, met talenten en mogelijkheden. Die willen we aanspreken en ontplooiën" (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018a, p. 12).

Identiteit en dialoog zijn twee belangrijke begrippen binnen de eerste opdracht. Anders zijn mag geen bedreiging vormen in onze multiculturele samenleving. Andersheid moet ons namelijk uitdagen tot openheid en een respectvolle communicatie met elkaar. Het leerplan nodigt leraren en hun leerlingen uit om in dialoog te treden (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

De begrippen 'dialoog' en 'identiteit' brengen ons bij de basiselementen van dit leerplanconcept, namelijk 'uniciteit' en 'verbondenheid'. Het is essentieel om uniek te durven zijn en de eigenheid te ontdekken in verbondenheid met anderen en de wereld (KU Leuven – Faculteit Theologie & Religiewetenschappen Thomas, 2002-2019). 'Het mens worden' en het leren van en met elkaar kan plaatsvinden door een constante wisselwerking tussen ik (persoonlijk niveau) - jij (relationele niveau) - wij (groepsniveau) (zie figuur 2). Daarnaast staat het 'ik' in relatie met de Andere. Samen op pad gaan met God en nieuwe paden betreden, dragen bij tot de ontwikkeling van hun levensbeschouwelijke zoektocht. 'Wie ben ik nu echt?' Tot slot willen ze door de wisselwerking tussen deze factoren (ik-jij-wij) de kinderen intrinsiek motiveren om hun steentje bij te dragen aan een maatschappij waarin dialoog en betekenisvol leren in relatie met anderen en de wereld centraal staat (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018a).



Figuur 2: ik-jij-wij (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

Opdracht 2: ‘Werken aan een geïntegreerd onderwijsinhoudelijk aanbod’

Binnen deze opdracht bevindt de harmonische ontwikkeling van het kind zich in het middelpunt. Om te streven naar dat betekenisvol leren in verbondenheid met anderen en de wereld, is het van belang om oog te hebben voor zowel de persoons- als cultuurgebonden ontwikkeling (voor meer uitleg: zie 1.3.1 ordeningskader). Door een samenhangend onderwijsaanbod op maat van de leerlingen te organiseren, kunnen de leerlingen zich ontplooien op verschillende gebieden. (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018a).

Opdracht 3: ‘Werken aan een stimulerend opvoedingsklimaat en een doeltreffende didactische aanpak’

Om ervoor te zorgen dat basisbegrippen ‘uniciteit’ en ‘verbondenheid’ niet verloren gaan, is er nood aan een krachtige leer- en leefomgeving. Deze omgeving wordt getypeerd vanuit zeven kenmerken, namelijk: een positief en veilig leerklimaat, werkelijkheidsnabij onderwijs, een gezonde leerambitie, rijke ondersteuning en interactie, benutten van leerkracht, een begeleidende leerkrachtenstijl en effectiviteit van leren. Deze kenmerken vormen een leidraad voor het organiseren van een veilig en stimulerend kader voor ieder kind (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018a).

Opdracht 4: ‘Werken aan de ontplooiing van ieder kind, vanuit een brede zorg’

Uit voorgaande opdrachten kunnen we afleiden dat er voortdurend rekening wordt gehouden met de uniciteit van elk kind. Als leerkracht leren omgaan met de diversiteit in de klas is een hele uitdaging. Hierbij is het belangrijk om als leerkracht voortdurend de eigen aanpak in vraag te stellen. Inspelen op de specifieke (leer)behoeftes van elk kind staat hier centraal. Door te differentiëren in aanpak en uit te proberen, kan er doelgericht toegewerkt worden naar die ontplooiing (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018a).

Opdracht 5: ‘Werken aan een school als gemeenschap en organisatie’

Een correcte samenwerking, communiceren, een schooleigen pedagogisch project opstellen, een duidelijke visie ontwikkelen en een referentiekader scheppen zijn handelingen die bij deze opdracht centraal staan. Een liefdevolle gemeenschap wordt gecreëerd door samen sterk te staan en een duidelijke structuur op te bouwen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

1.2.2 Krachtlijn 2: De harmonische ontwikkeling van elke leerling staat voorop

De tweede krachtlijn richt zich tot de harmonische ontwikkeling van elk kind of anders gezegd: ‘het hoofd, het hart en de handen’. Het is de bedoeling dat elk kind zich volledig kan ontplooien. Dat betekent dan ook dat ze met Zill willen investeren in de ontwikkeling van de kennis, vaardigheden, attitudes en inzichten die de leerlingen nodig hebben. Ze willen kinderen zelfredzaam en gelukkig laten functioneren in onze maatschappij (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

1.2.3 Krachtlijn 3: De school is eigenaar van het leerplan

Deze derde krachtlijn verwijst naar het feit dat een school vrij is in hun keuze op vlak van onderwijsaanbod. Zowel de algemene site van Zill (2018) als schoolbegeleider Devos (2018) geven aan dat communicatie belangrijk is tijdens de concretisering van de visie van de school. Dit concreet maken, zorgt er net voor dat de leerkrachten zich veiliger voelen en hun keuze grondiger bespreken.

Wanneer de school de visie van Zill onder de loep neemt, is het nodig om de eigen visie in vraag te stellen. Wat is voor mij, als leerkracht, of voor ons, als team, goed onderwijs? “Weten waarom we iets doen en hoe we dat doen” zijn de woorden die schoolbegeleider Devos (2018, p. 4A) meegeeft aan de verschillende schoolteams. Dit zijn woorden die we kunnen koppelen aan dat eigenaarschap, dat de basis vormt van deze krachtlijn. Kortom is de school gezamenlijk eigenaar van het leerplan. Dit wordt door Vandekerckhove mooi aangegeven: “Uiteindelijk moet elke school zijn eigen traject kunnen volgen” (2018, p. 7A).

1.2.4 Krachtlijn 4: We streven naar kwaliteitsvol onderwijs

De voorlaatste krachtlijn gaat over het streven naar kwaliteitsvol onderwijs. De ontwikkeling van elk kind is dan ook een belangrijke pijler binnen deze krachtlijn. Opnieuw treedt de harmonische ontwikkeling van de leerlingen hier op de voorgrond (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Hierbij komt kijken dat een duidelijke en eenzelfde visie van het schoolteam belangrijk is. Samen streven naar een kwaliteitsvol onderwijs komt er alleen als we samen starten en gaandeweg een eigen praktische weg inslaan (Vandekerckhove, 2018).

Vervolgens kunnen we het streven naar een kwaliteitsvol onderwijs linken aan de ‘Zelf-Determinatie Theorie’ van E. Deci en R. Ryan (2000). Binnen deze theorie staan er drie behoeften centraal, namelijk: betrokkenheid (bv. relatie leerling-leerkracht), competentie (bv. zone van de naaste ontwikkeling) en autonomie (bv. mogelijkheid om eigen pad uit te stippelen). Zowel de leerplanmakers (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018) als Mathyssen (2010) leggen hier de nadruk op. Wanneer deze drie behoeften vervuld zijn, bestaat de kans dat de motivatie van de leerlingen toeneemt, ze zich beter in hun vel zullen voelen en beter zullen presteren.

1.2.5 Krachtlijn 5: Zill legitimeert basisonderwijs

De laatste krachtlijn verwijst naar het feit dat het leerplan Zill ontwikkeld werd voor de leerkrachten van de Vlaamse katholieke basisscholen. Daarbovenop bevat het leerplan leerinhouden voor het kleuter- en lager onderwijs. Verder geldt dit als een gemeenschappelijk curriculum (= wat de leerlingen moeten kennen en kunnen om hun ‘diploma’ te behalen).

Daarnaast bestaat de kans dat de volgende vraag zal opduiken: ‘Wat met leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben?’ Het leerplan Zill draagt namelijk bij aan de realisatie van inclusief onderwijs. Ze streven naar een plekje voor elke leerling.

Bovendien laat het buitengewoon onderwijs haar leerlingen geen gemeenschappelijk curriculum doorlopen. Zij zorgen ervoor dat elke leerling een individueel aangepast curriculum volgt, met de focus op hun specifieke struikelblokken. Het leerplan kan wel als kompas gebruikt worden en als basis dienen voor een selectie van de doelen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

1.2.5 Besluit

Uit deze vijf krachtlijnen kunnen we concluderen dat, door de komst van het nieuwe leerplan, het belangrijk is dat de kinderen zich kunnen ontwikkelen tot vrije, competente en geëngageerde mensen. Mensen die zin en betekenis vinden in het leven en het leren. Leren samenleven, leren samenwerken en leren leren moet een prominente plaats krijgen binnen ons hedendaags onderwijs. Kinderen moeten de wereld leren ontdekken met de bedoeling om er zich in thuis te voelen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vervolgens brengt Zill de ontwikkeling van kinderen van 2,5 tot 12 jaar in beeld. Dit zorgt ervoor dat de leerkrachten een beter beeld krijgen over de inhoud van de samenhang tussen de leerstof over de jaren heen. Het nodigt de leerkrachten uit tot differentiëren en klasoverschrijdend werken. Hierbij staat het kind centraal en moet er voldoende aandacht geschonken worden aan zowel de cognitieve als de socio-emotionele ontwikkeling.

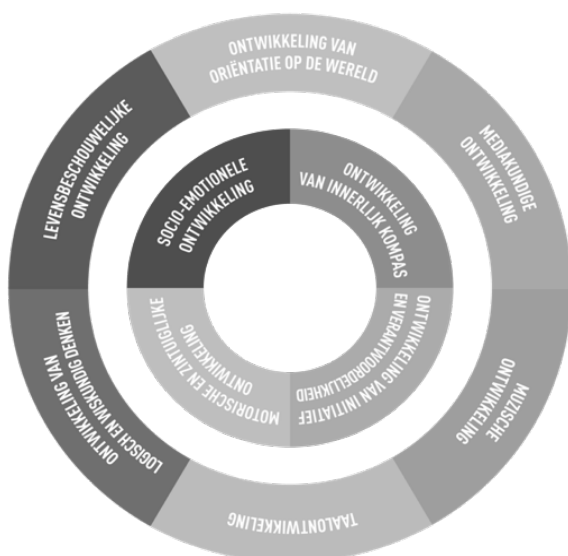
Tot slot kunnen de leerkrachten, met de komst van Zill, inspelen op de groeipunten, maar ook op de talenten van elk kind. Hierbij sluit de opvatting van Deleij (2016) perfect bij aan. Wanneer een leerkracht zich openstelt en de nadruk legt op de groeimogelijkheden en de talenten van elk kind, wordt er op die manier een aangename sfeer gecreëerd in de klas.

1.3 Op stap in het leerplan

Binnen dit deel geven we de opbouw van het nieuwe leerplanconcept concreet weer. Ten eerste staan we stil bij het ordeningskader waarbij er rekening wordt gehouden met de harmonische ontwikkeling van elk kind (1.3.1). Vervolgens zoomen we in op het eigenaarschap. Het onder de loep nemen van de eigen schoolvisie en deze koppelen aan het leerplanconcept staat hier centraal (1.3.2). Ten derde schenken we aandacht aan hoe de school het nieuwe leerplanconcept kan implementeren (1.3.3). Tot slot verduidelijken we hoe de leerplanmakers de leerkrachten op weg te helpen om een krachtige en 'Zill-ige' omgeving te creëren (1.3.4).

1.3.1 Het ordeningskader

Het ordeningskader (zie figuur 3) is een schematische voorstelling die het nieuwe leerplanconcept visueel weergeeft. Dit kader kan gezien worden als een hulpmiddel om de ontwikkeling van de kinderen een plaats te geven of te benoemen. We kunnen het ordeningskader in twee grote domeinen opdelen, enerzijds de cultuurgebonden ontwikkeling (buitencirkel) en anderzijds de persoonsgebonden ontwikkeling (binnencirkel).

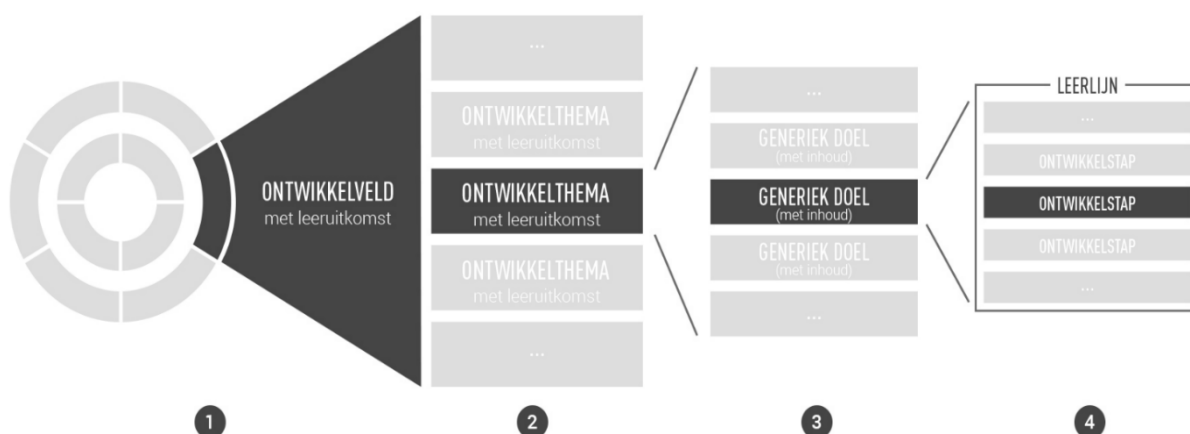


Figuur 3: ordeningskader (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

“Onder cultuurgebonden ontwikkeling verstaan we de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die kinderen nodig hebben om cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen en te kunnen participeren aan de veranderlijke wereld van vandaag en morgen” (De Ruyscher, 2015, p. 26). “Bij de persoonsgebonden ontwikkeling zetten we in op de ontwikkeling van de kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes vanuit de fysieke, psychische en sociale basisbehoeften van kinderen om te komen tot Zin in leren! Zin in leven!” (De Ruyscher, 2015, p. 26).

Tussen de binnen- en buitencirkel hebben de leerplanmakers bewust een witte ruimte gelaten. De witruimte geeft het eigenaarschap van de school weer. Met het begrip ‘eigenaarschap’ bedoelen we dat de school de vrijheid heeft om te kiezen hoe ze de verbinding tussen die twee cirkels maken. Hierbij kan de leerkracht kiezen om bij een onderwijsarrangement doelen uit de twee cirkels te combineren. Het begrip ‘onderwijsarrangement’ verwijst naar elke wijze (pedagogisch en didactisch) waarop doelen worden nagestreefd. Enkele voorbeelden hierbij zijn: leeractiviteiten, leeruitstappen, projecten... De manier hoe de school dit doet, in welk thema en wat de school doet om die doelen te bereiken, bepaalt de school zelf.

Het ordeningskader kunnen we verder opdelen in verschillende lagen: ontwikkelvelden, ontwikkelthema’s, generieke doelen en leerlijnen met ontwikkelstappen. Hieronder lichten we dit even toe a.d.h.v. een schema (zie figuur 4).



Figuur 4: schema ordeningskader (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

Onder de ‘persoonsgebonden ontwikkeling’ (zie figuur 3) vinden we vier ontwikkelvelden terug, namelijk: socio-emotionele ontwikkeling, ontwikkeling van een innerlijk kompas, ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid en motorische en zintuigelijke ontwikkeling. Onder de cultuurgebonden ontwikkeling (zie figuur 3) vallen we terug op 6 velden: ontwikkeling van oriëntatie op de wereld, mediakundige ontwikkeling, muzische ontwikkeling, taalontwikkeling, ontwikkeling van wiskundig denken en rooms-katholieke godsdienst. “Met het begrip ‘ontwikkelveld’ duiden we een te onderscheiden ontwikkelingsgebied aan” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Dit betekent echter niet dat we deze gebieden in vakjes plaatsen. Het ene ontwikkelveld staat niet los van het andere en is dus altijd verbonden met elkaar (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

“Een ontwikkelveld heeft betrekking op een grote brok leerinhoud. Die is vaak te groot en te alomvattend om er handig mee te werken” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Omwille van die reden hebben de leerplanmakers ervoor gekozen om de verscheidene ontwikkelvelden onder te verdelen in de vorm van ontwikkelthema’s. Deze ontwikkelthema’s geven ons een richting in het leerplan. Ze zorgen ervoor dat we op een specifieke manier kunnen werken aan de ontwikkeling van elk kind (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vervolgens vinden we onder de ontwikkelthema’s de generieke doelen terug. Ze geven de leerkrachten een beeld/idee waar ze, doorheen de jaren in het basisonderwijs, met de leerlingen zullen aan werken. Deze doelen tonen aan wat ze willen nastreven en bereiken. Ten tweede zijn de doelen uniform. Dit wil zeggen dat iedereen van het schoolteam uitgaat van dezelfde doelstellingen. Vervolgens zijn de doelen breed geformuleerd. Dit zorgt ervoor dat de leerkracht breed kijkt naar de ontwikkeling van elk kind. Een vierde criterium is dat de doelen beperkt zijn in aantal. Ze hebben betrekking op de basiskennis, -vaardigheden, -attitudes en -inzichten van de kinderen. Uiteindelijk vormen de generieke doelen de rode draad doorheen de ontwikkeling van de kinderen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Tot slot mondt het ordeningskader uit in ‘leerlijnen’. De leerlijnen zorgen ervoor dat er een verticale samenhang (aansluitende en opeenvolgende opbouw doorheen de verschillende jaren) en een horizontale samenhang (wisselwerking tussen de verschillende ontwikkelvelden en ontwikkelthema’s) wordt gecreëerd. De leerlijnen bestaan uit ontwikkelstappen, die verbonden zijn met referentieperiodes op basis van de leeftijd van de leerlingen. Deze periodes kunnen gezien worden als een soort van houvast om de ontwikkeling van de kinderen te situeren. We mogen de referentieperiodes dus niet verwarren met leerjaren. Men kan ze beschouwen als een soort van indicatie. Alle kinderen zijn verschillend, waardoor de ene leerling ook sneller evolueert dan de andere. Op basis van de ontwikkeling van de leerlingen, zullen bepaalde hoger of lager ingeschat moeten worden dan hun leeftijd doet vermoeden. Dit ligt meer bepaald in de handen van het lerarenteam om te reiken naar de zone van de naaste ontwikkeling. Die zone van de naaste ontwikkeling heeft betrekking op hetgeen wat een kind kan uitvoeren samen met een ander. Hij/zij kan het niet zonder de hulp van een ‘bekwamer’ iemand. (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

1.3.2 Eigenaarschap

Het begrip ‘eigenaarschap’ is niet weg te denken wanneer de school aan de slag gaat met het nieuwe leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! Zoals eerder aangegeven in krachtlijn 3 (zie 1.2.3), is de school de eigenaar van het leerplan. Een evenwichtige afstemming tussen de eigen visie op onderwijs en de visie van Zill is hierbij noodzakelijk. De school kiest zelf in welke mate zij de leerinhouden in samenhang aanbieden. Het leerplan adviseert wel om voldoende aandacht te schenken aan de harmonische ontwikkeling bij elk kind. Daarnaast betekent het begrip ‘eigenaarschap’ niet dat de leerkrachten zomaar hun ‘goesting’ mogen doen. Zill blijft een kompas dat de leerkrachten bij hun onderwijsarrangementen kunnen hanteren (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018b).

Echter duiken er heel wat onzekerheden op bij sommige leerkrachten. Ze worden namelijk uitgedaagd om hun onderwijsarrangementen af te stemmen op de leerlingen. Dit wil niet zeggen dat alle bestaande leermiddelen (bv. methodes) moeten verdwijnen. Het is wel zo dat de leerkrachten kritisch moeten omgaan met de leermiddelen en nagaan in welke mate het geschikt is voor zijn/haar leerlingen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018b).

Tot slot kunnen we concluderen dat het vanzelfsprekend is dat de schoolteams zich dit leerplan eigen zullen moeten maken. Van zodra de school thuis is in de visie van het leerplan, het ordeningskader en de leerinhouden kan de school hun eigen opvoedingsproject verbinden met die van het leerplan. Wanneer dat gebeurt, komt het 'Zin in leren! Zin in leven! pas echt tot leven (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018b).

1.3.3 Implementatieproces

Het implementeren van het leerplan Zill vergt echter heel wat tijd en moeite. Het implementatieproces gebeurt niet in een paar dagen tijd. De wijze waaro de school het leerplan implementeert is een belangrijke beïnvloedende factor. Bij deze factor wordt er een onderscheid gemaakt tussen twee subfactoren, namelijk het implementatietraject en de implementatiestrategie. Vervolgens is de manier hoe de school inrolt in dit Zill-verhaal grotendeels de keuze van de school/scholengemeenschap (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018b).

Ten eerste kan een school kiezen tussen vier soorten implementatietrajecten, namelijk voor een traject met begeleiding van het volledige schoolteam, begeleiding van het kernteam, begeleiding van een lerend netwerk of een zelfstandig traject met een minimum aan begeleiding. Hoe dat traject verder verloopt, is opnieuw een vrije keuze.

Daarnaast kan de school ook kiezen tussen drie strategieën. Bij een eerste strategie wordt de visie van het leerplan als vertrekpunt genomen. Daarnaast kan er gekozen worden om te vertrekken vanuit enkele praktijkvoorbeelden en de visie stilletjes aan laten doordringen. Uiteindelijk kan de school de aandacht verdelen over de beide elementen. Hierbij staat zowel de visie als de praktijk centraal (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018b).

Tot slot is een collectief leerproces een must (Vandekerckhove, 2018). Het heeft geen nut om eerst te lopen zolang de school het implementatieproces nog niet bewandeld heeft. Hierbij is het van belang dat het schoolteam begeleid worden in het zich aanpassen in wisselende omstandigheden. Uiteindelijk moet het schoolteam sterk in hun schoenen staan om met dit leerplanconcept aan de slag te gaan (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018b).

1.3.4 Ontwerpen van een Zill-ige omgeving

Zoals eerder aangegeven is de school eigenaar van het leerplan (zie 1.3.2). Het schoolteam kan namelijk zelf kiezen hoe ze het leerplan Zill vormgeven in hun onderwijsarrangement. Om ervoor te zorgen dat het schoolteam het leerplan op een bewuste manier implementeert in hun onderwijs, hebben de leerplanmakers zes stappen ontwikkeld. Deze zes stappen helpen de leerkrachten op weg om een krachtige en zill-ige omgeving te creëren. Deze zes stappen zijn: de focus bepalen, de ervaringskansen inschatten, een onderwijsarrangement uitwerken, uitvoeren, leerlingenevaluatie en het onderwijsarrangement bijsturen en opvolgen (De Ruyscher, 2018).

1.3.4.1 Stap 1: focus bepalen



Figuur 5: focus Zill
(Katholiek Onderwijs
Vlaanderen, 2018)

De eerste stap is het bepalen van een focus (zie figuur 5). Hierbij staan drie vragen centraal, namelijk: 'Wat zijn de onderwijsbehoeften van de leerling(en)? Wat biedt en vraagt de context? In welke mate realiseren we het leerplan?' (De Ruyscher, 2018, p. 7). Bij het bepalen van een focus is het van belang om te vertrekken vanuit de leerlingen, de context (ervaringsgericht) of het leerplan (harmonische ontwikkeling). Door te vertrekken vanuit deze drie 'speerpunten' wordt er aandacht besteed aan het ontwikkelingsgericht werken. Op basis van de focus leggen ze een eerste hand aan hun onderwijsarrangement (De Ruyscher, 2018).

1.3.4.2 Stap 2: ervaringskansen inschatten

Een volgende stap is het inschatten van ervaringskansen. De wijze waarop een leerkracht zijn/haar aanpak en aanbod vorm geeft, heeft wel degelijk een effect op de ontwikkeling van elk kind. Het leerplanconcept Zill hamert dan ook op het feit dat de leerkracht voor een aanpak kiest waarbij de leerlingen de kansen krijgen om verschillende ervaringen op te doen (= ervaringskansen). Voldoende variatie in de onderwijsarrangementen staat hier wel degelijk centraal. Dit zorgt er namelijk voor dat de kinderen vaak een nieuwe kijk creëren op bepaalde leerinhouden. Het leerplan typeert vier ervaringskansen, namelijk: ontmoeten, zelfstandig leren en spelen, begeleid exploreren en beleven en geleid spelen en leren. Hieronder geven we bij elke ervaringskans enkele kenmerken weer (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Ontmoeten

- genieten van elkaars aanwezigheid
- in dialoog treden met elkaar
- sfeer van samenhang creëren

Zelfstandig spelen en leren

- leerlingen bepalen grotendeels zelf verloop en invulling van activiteiten
- verantwoordelijk om eigen leerproces in handen te nemen
- leerkracht kan het zelfstandig spelen en leren helpen organiseren

Begeleid exploreren en beleven

- verkennen, ontdekken en onderzoeken
- actief in contact komen met leefwereld
- uit hun comfortzone treden

Geleid spelen en leren

- leraar bepaalt grotendeels verloop en invulling van de activiteiten
- leraar begeleidt tijdens de activiteit
- ruimte tot initiatief van de leerlingen

1.3.4.3 Stap 3: onderwijsarrangement uitwerken

Na het beslissen van de focus en de ervaringskansen, kan een onderwijsarrangement uitgewerkt worden. Hiervoor zijn een aantal bouwstenen voorzien die de leerkracht hierbij op weg helpen. Dit zijn elementen die reeds aanwezig zijn in de opbouw van een lesfiche. 'Wie zal er ingezet worden tijdens deze les? Welke instructie zal ik voorzien? Op welke manier kan ik werkelijkheidsnabij werken? Welke middelen heb ik voor handen? Hoeveel tijd heb ik nodig? Hoe zorg ik ervoor dat ik voorbereid en organisatorisch sterk in mijn schoenen sta?' Bovenstaande vragen zorgen ervoor dat de leerkracht niet zomaar een les op een blad flanst (De Ruyscher, 2018).

1.3.4.4 Stap 4: onderwijsarrangement uitvoeren

Een volgende stap is het uitvoeren van het onderwijsarrangement. Hierbij is het van belang dat de leerkracht zich flexibel opstelt. De leerlingen ondersteunen/begeleiden tijdens de activiteiten en het onderwijsarrangement bijsturen is noodzakelijk (De Ruyscher, 2018).

1.3.4.5 Stap 5: leerlingevaluatie

Een voorlaatste stap is nagaan in welke mate de vooropgestelde doelen bij de leerling(en) effectief bereikt worden. Hierbij is het van belang dat de leerkracht vooraf nadenkt over een mogelijke evaluatie op vlak van product of proces. Bovendien is het verzamelen en beoordelen van informatie niet voldoende, maar heeft een leerling recht op feedback en communicatie (De Ruyscher, 2018).

1.3.4.6 Stap 6: onderwijsarrangement bijsturen en opvolgen

Tot slot ervaart de leerkracht al bij het uitvoeren van het onderwijsarrangement (zie stap 4) in welke mate de aanpak en het aanbod bijdragen tot het realiseren van de voorgestelde doelen. Hierbij is het van groot belang dat de leerkrachten dan ook hun onderwijsarrangement aanpassen en bijsturen waar nodig. Onderwijsarrangementen dynamisch houden en deze voortdurend scannen, zorgt ervoor dat de leerkracht steeds op zoek gaat naar de focus. Door die zelfreflectie denkt hij/zij bewust na over het ontwikkelen en onderhouden van dat zin in leren en leven (De Ruyscher, 2018).

2. Persoonsgebonden ontwikkeling

In het tweede deel van de literatuurstudie zoomen we in op de persoonsgebonden ontwikkeling die we terug vinden in het leerplan **Zin in leren! Zin in leven!** Dit domein (persoonsgebonden ontwikkeling) vormt deels een middelpunt in ons onderzoeksboek. Hierbij houden we in ons achterhoofd dat Zill streeft naar de harmonische ontwikkeling bij kinderen. Concreet betekent dit dat er een duidelijke koppeling moet zijn tussen de cultuur- en persoonsgebonden ontwikkeling. Wat is de persoonsgebonden ontwikkeling nu? Hiervoor verwijzen we naar de definitie van De Ruyscher die we hierboven, in het eerste deel van onze literatuurstudie, hebben weergegeven (zie 1.3.1 het ordeningskader).

Eerst en vooral bespreken we de ontwikkelvelden die we terug vinden binnen de persoonsgebonden ontwikkeling (zie figuur 6). Op basis van onze praktijkanalyse verdiepen we ons daarna in het ontwikkelveld ‘ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid’ (zie figuur 9). Tot slot zoomen we in op het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’ (zie figuur 10).



Figuur 6: persoonsgebonden ontwikkeling Zill (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

2.1 Socio-emotionele ontwikkeling

“Ik kan op een warme en communicatieve wijze in relatie treden met mezelf en met anderen” is de leeruitkomst van dit ontwikkelveld (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

De socio-emotionele ontwikkeling neemt een belangrijke plaats in bij de ontwikkeling van kinderen. Het zorgt er namelijk voor dat ze verbondenheid creëren met zichzelf, maar ook met anderen. Bij kinderen in de basisschool streven ze, door het invoeren van het nieuwe leerplanconcept, naar twee belangrijke ontwikkelingen. Enerzijds streven de leerplanmakers naar een ontwikkeling in de breedte, namelijk van ‘ik’ naar ‘jij’ en van ‘jij’ naar ‘wij’. Anderzijds streven ze ook naar een groei in de diepte, waarbij kinderen meer zicht krijgen op zichzelf, maar ook op anderen. Het is belangrijk dat kinderen leren contact maken met hun eigen unieke binnenkant en dat ze ontdekken wat in hen zelf als het ware leeft.

De ontwikkelthema’s die onder het ontwikkelveld ‘socio-emotionele ontwikkeling’ vallen, vindt u hieronder terug (zie figuur 7).

Leeruitkomst

Ik kan op een warme en communicatieve wijze in relatie treden met mezelf en met anderen.

-  **Relationele vaardigheden**
Ik wil en kan met anderen samenleven, samenwerken en communiceren.
-  **Omgaan met gevoelens en behoeften**
Ik kan omgaan met gevoelens en behoeften van mezelf en anderen.
-  **Inlevingsvermogen**
Ik kan me inleven in anderen, in andere standpunten en situaties.
-  **Seksueel bewustzijn**
Ik word me bewust van mijn seksuele ontwikkeling. Ik respecteer mijn seksuele identiteit en die van anderen.

Figuur 7: socio-emotionele ontwikkeling Zill (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

Bovenstaande ontwikkelthema's (zie figuur 7) geven de leerkrachten een richting aan en zijn de mijlpalen in de ontwikkeling van het kind. Hierbij mogen we de rol van de ouders en de persoonlijkheid van het kind niet vergeten. Dit geldt ook voor de verschillende ontwikkelvelden. Om binnen elk thema een stevige fundamentele basis te leggen, is het van belang om hieraan voldoende tijd te spenderen en deze in elkaar te laten vloeien. Verder zal het opvoedingsklimaat thuis en op school een bepaalde rol innemen. Dat pedagogisch verantwoord leef- en leerklimaat komt duidelijk naar voor in de eerste krachtlijn van het nieuwe leerplanconcept (zie 1.2.1 Krachtlijn 1: OKB en de katholieke dialogeschool als fundament; opdracht 2) (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Het startpunt, specifiek gericht op de socio-emotionele ontwikkeling, ligt bij het kind zelf. Het leren omgaan met de eigen gevoelens en behoeften begint bij het (h)erkennen van die gevoelens en gedachten. Het uitdrukken naar anderen toe is een element dat hierbij aansluit. Het gebruik van een gevoelsmeter kan hiertoe bijdragen. Door elke leerling een wasknijper te geven, kunnen ze deze bevestigen aan het gezicht met hun gevoel op dat moment. Verder kan er gewerkt worden met een zorgentak waaraan kinderen hun opgeschreven zorgen kunnen hangen of een plaats waar kinderen in dialoog kunnen treden met een leerkracht. Dit zijn voorbeelden waardoor kinderen bewust omgaan met hun eigen gevoelens en behoeften (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vervolgens moeten de leerlingen leren op welke manier ze hun gevoelens kunnen en mogen uiten. Zichzelf kunnen beheersen bij kleine discussies in de klas of op de speelplaats, hoort binnen dit ontwikkelthema thuis. Men respectvol gedragen naar anderen toe, vergt enig inlevingsvermogen. Een kort meningsverschil kan zeker plaatsvinden, maar het is van belang dat kinderen rekening houden met elkaar en eens in de schoenen kunnen staan van een ander. 'Zou ik dit ook leuk vinden, moesten ze dit bij mij doen?' Bepaalde leerlingen dragen al een grote rugzak met zich mee of uiten hun gevoelens op een andere manier. Even stil staan bij hoe ik de ander kan troosten in zijn/haar verdriet, laat ons bewust nadenken over dat inlevingsvermogen. Doordat kinderen beschikken over empathie kan het samenhorigheidsgevoel en de samenwerking, binnen de klas of klasoverschrijdend, verstevigd worden. De relationele vaardigheden, die hierbij komen kijken, kunnen op verschillende manieren aangewakkerd worden. Het is niet zo dat de leerling zijn/haar eigen mening/visie aan de kant moet schuiven voor een andere leerling, maar door open te staan voor de verscheidenheid van anderen ontdekt men andere paden (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Daarnaast leren de kinderen, door elkaar te helpen tijdens groepswerken, het lezen te stimuleren door tutorlezen of een mini-juif of mini-meester aan te stellen, hulp bieden en vragen. Hierbij staat het begrip 'communiceren' centraal. Actief leren luisteren, vooroordelen elimineren en zich respectvol open stellen, leidt ons naar dat succesvol communiceren. Door begrip te hebben voor anderen en duidelijke afspraken te maken, kan men op elkaar bouwen en vertrouwen. Binnen een discussie is het van belang om de eigen gevoelens en die van anderen te waarderen, waardoor men dit op een respectvolle manier dit kan uitklaren (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Tot slot komen, naast de oppervlakkige gevoelens, de begrippen 'verliefdheid en seksualiteit' weleens opduiken in de gesprekken met kinderen. Daarbij moeten kinderen het gevoel hebben dat ze mogen zijn wie ze echt zijn. Bovendien mag dit gesprek niet uit de weg gegaan worden, zeker niet in de wereld waarbij we verder gaan dan het traditionele gezin alleen. Opnieuw neemt het woord 'respect' hierin de bovenhand. Respecteren we de anderen hoe ze werkelijk zijn? Een veilig klimaat opent hierbij vele deuren (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

2.2 Ontwikkeling van een innerlijk kompas

De leeruitkomst van dit ontwikkelveld luidt als volgt: “In dialoog met de a/Andere(n) leer ik mezelf en waartoe ik word uitgenodigd kennen. Ik kan richting geven aan mijn leven. Ik reageer veerkrachtig” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vooraleer we dit ontwikkelveld toelichten, staan we even stil bij de vraag bij het begrip ‘innerlijke kompas’. “Een innerlijk kompas bestaat uit authentieke waarden, doelen en interesses die richting en betekenis geven aan het leven van mensen en aan hun identiteitsontwikkeling. Het wordt gevoed vanuit levensbeschouwelijke en andere bronnen” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Iedereen heeft een innerlijk kompas. Net zoals een boot een kompas heeft dat de weg wijst naar de eindbestemming. Zo heeft ieder mens een innerlijk kompas dat helpt om keuzes te maken, om interesses, waarden en doelen op elkaar af te stemmen en om veerkrachtig om te gaan met situaties waarbij we het gevoel hebben dat alles verkeerd loopt.

Verder heeft dit ontwikkelveld te maken met het ontdekken van wie men zelf is en waartoe men wordt uitgenodigd. Het brengt de kinderen op het spoor om te ontdekken wat goed en waardevol is in het leven. Uiteindelijk loopt deze ontwikkeling samen met de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vervolgens brengen alle leerkrachten, in een katholieke dialoogschool, de kinderen in contact met het christelijke geloof. Voor andersgelovige kinderen of niet-gelovige kinderen zal dit dan eerder gaan om een soort van kennismaking. De verscheidenheid tussen de kinderen zorgt ervoor dat de leerlingen met elkaar in dialoog treden, want dit is waartoe we onze leerlingen uitnodigen. Deze dialoog draagt sterk bij tot de ontwikkeling van een innerlijk kompas. Het helpt de kinderen te ontdekken wat mensen met elkaar verbindt, maar ook hoe ze ermee kunnen omgaan (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

De ontwikkelthema’s, die onder het ontwikkelveld ‘ontwikkeling van het innerlijk kompas’ vallen, worden hieronder (zie figuur 8) overzichtelijk weergegeven.

Leeruitkomst

In dialoog met de a/Andere(n) leer ik mezelf en waartoe ik word uitgenodigd kennen. Ik kan richting geven aan mijn leven. Ik reageer veerkrachtig.

-  **Identiteit**
Ik ontdek wie ik ben, waartoe ik word uitgenodigd en wie ik wil worden in een groter geheel. Ik durf en mag mezelf zijn.
-  **Levensbeschouwelijke grondhouding**
Ik sta stil bij levensvragen en ga daarover in dialoog met de christelijke geloofstraditie en andere levensbeschouwingen.
-  **Waardengevoeligheid en normbesef**
Ik ben gevoelig voor en kan nadenken over wat waardevol is voor mezelf, voor anderen en mijn omgeving. Ik handel gewetensvol.
-  **Veerkracht**
Ik geloof in mijn ontwikkelkracht en kan genieten. Ik ben op een passende manier weerbaar. Ik geloof dat ik ondanks tegenslag en ontmoediging steeds weer kan opstaan.

*Figuur 8: ontwikkeling van een innerlijk kompas
(Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)*

Je eigen 'zijn' durven omzetten in daden... Deze woorden vatten kortweg het bovenstaande ontwikkelveld samen. Binnen de ontwikkeling van een innerlijk kompas moeten kinderen de kans krijgen om zichzelf te ontdekken en zichzelf volledig te durven uiten. Hierbij is het schenken van aandacht aan een gezonde basis een must. Het ontwikkelen van basisvertrouwen is een eerste stap om dat vertrouwen te ervaren. Hierbij is het binnen de identiteit (zie figuur 8) van belang dat kinderen ervaren wat hun talenten en noden zijn. Dit om een positief en realistisch zelfbeeld te gaan opbouwen en om de talenten en beperkingen te ervaren bij anderen. Daarbij is van belang dat de leerling zelf ondervindt wat hij/zij als goed en kwaad ervaart. 'Wat vind ik nu écht belangrijk?' De waarden en normen (zie figuur 8) worden grotendeels vanuit het school- en thuisclimaat meegegeven. Bij wijze van spreken kneedt het kind zijn persoonlijk geweten zelf, maar de externe factoren (ouders, school, vrienden...) zijn het water die dat kneedproces (gewetensvol handelen) extra beïnvloeden. Daarbij komt kijken dat de persoonlijke waarden en normen van kinderen kunnen verschillen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vervolgens moeten kinderen concreet begrijpen dat leerkrachten en ouders regels opstellen zodat er gestreefd kan worden naar verschillende waarden, zoals eerlijkheid, rechtvaardigheid, fair-play... binnen de school en onze maatschappij. Hierbij moeten de leerlingen ervaren dat de rechten van alle kinderen/mensen gerespecteerd moeten worden. Respect en zorg voor mens en natuur, vergevingsgezind, dankbaarheid, solidariteit... zijn enkele waarden die onze bachelorproefschool voorop stelt (Wongrago, 2018-2019).

Door stil te staan bij de eigen identiteit, waardengevoeligheid en dat normbesef (zie figuur 8) kunnen de kinderen bewuster in dialoog treden. Bovendien zal niet iedereen dezelfde mening hebben tijdens het bespreken van dit soort van vragen of dilemma's. Filosoferen is bijvoorbeeld een werkvorm die voor vele leerlingen een grote inzet vergt en die hen durft verder meenemen in een verhaal. Juist daarom is het van belang dat ze weten wat ze echt belangrijk vinden binnen de maatschappij en hun leven (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Tot slot kunnen we concluderen dat niet alles van een leien dakje loopt binnen de ontwikkelingen van een kind. Tegenslagen durven weleens opduiken. Vandaar dat we opnieuw kunnen verwijzen naar dat bewustzijn over de eigen identiteit (zie figuur 8). Een realistisch en vooral positief zelfbeeld kan hierbij een extra stimulans zijn om tegenslagen niet uit de weg te gaan. De schrik om te falen moet plaats ruimen voor het geloven in eigen krachten en talenten. Opvallend is dat kinderen zeer hard kunnen zijn voor elkaar. Hierbij is het essentieel dat ze veerkrachtig durven reageren. De veerkracht weerspiegelt zich opnieuw binnen het ontwikkelthema 'identiteit' (zie figuur 8), waarbij basisvertrouwen het fundament is. Kinderen moeten durven aangeven wat ze precies kunnen waarderen. Wanneer ze zich bij een bepaalde situatie niet goed voelen, moeten ze dit durven weergeven. Uiteindelijk moeten kinderen beseffen dat je elkaar kan steunen en dat er verder kan gebouwd worden op dat basisvertrouwen. Geloof in de eigen leef-, leer- en ontwikkelkracht van jezelf, maar ook in die van een ander (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

2.3 Ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid

Het ontwikkelveld ‘ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid’ staat centraal staan binnen ons ontwerponderzoek. Vervolgens zoomen we in op het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’. Dit ontwikkelthema neemt een prominente rol in gedurende onze bachelorproef.

“Ik neem verantwoordelijkheid op voor mezelf en voor anderen. Ik neem initiatief en kan vrij en zelfstandig functioneren. Ik ontwikkel kritische zin, kan dingen onderzoeken en ben creatief” is de leeruitkomst van dit ontwikkelveld (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vooraleer we inzoomen op de verschillende ontwikkelthema’s, binnen het dit ontwikkelveld, geven we eerst de globale visie van dit ontwikkelveld (zie figuur 9) weer. Hierbij moeten de kinderen initiatief en eigen beslissingen op een verantwoorde manier durven nemen. De leerlingen moeten het gevoel ervaren dat ze geroepen worden tot vrij en verantwoord handelen, denken en voelen.

Leeruitkomst

Ik neem verantwoordelijkheid op voor mezelf en voor anderen. Ik neem initiatief en kan vrij en zelfstandig functioneren. Ik ontwikkel kritische zin, kan dingen onderzoeken en ben creatief.

- Zelfregulerend vermogen**
Ik ervaar hoe ik mezelf kan aansturen. Ik kan zelfredzaam en efficiënt handelen en leren.
- Onderzoekscompetentie**
Ik ben nieuwsgierig en kritisch. Ik wil en kan de wereld rondom mij onderzoeken.
- Ondernemingszin**
Ik zoek naar creatieve oplossingen. Ik neem initiatief en durf iets teweeg brengen dat voor mezelf vernieuwend en grensverleggend is.
- Gezonde en veilige levensstijl**
Ik leef gezond. Ik heb oog voor mijn eigen veiligheid en die van anderen.
- Engagement voor duurzaam samenleven**
Ik denk na over en werk aan een leefbare wereld, nu en in de toekomst, voor mezelf en anderen hier en elders op de planeet.

*Figuur 9: ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid
(Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)*

‘Het is nooit te laat om...’ is een uitspraak die wel vaker te horen is in onze maatschappij. Daarnaast hebben mensen geen schrik meer om levenslang te leren. Juist die visie wil het katholieke leerplanconcept meegeven met dit ontwikkelveld. Hierbij mogen alleen de woorden ‘te laat’ vervangen worden door de woorden ‘het is nooit te vroeg om iets teweeg te brengen’. Kinderen stimuleren om ondernemend aan de slag te gaan, hun zelfredzaamheid aan te wakkeren en te streven naar een duurzame samenleving, is hier de boodschap (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vervolgens mag een stimulerend leef- en leerklimaat, waarin het initiatief en de verantwoordelijkheid van kinderen aangewakkerd wordt, zeker niet ontbreken. Hierbij voorziet Zill een aantal ontwikkelthema’s die een bepaalde richting aangeven. Eerst en vooral moeten kinderen geprikkeld worden om zelf initiatief te nemen of om voorstellen op tafel te durven leggen. Dit door bijvoorbeeld eigen tussendoortjes, speelplaatsspelletjes, thema’s, belevingsverhalen... aan de leerkracht voor te stellen. Die ondernemingszin kan verder aangewakkerd worden door het ervaren van noden of uitdagingen die zich voordoen. Door ontwerp te leren, probeer men oplossingen te presenteren. Door dit duidelijk naar anderen te communiceren, wil men een impact hebben op dat probleem.

Stel dat er op de speelplaats voortdurend ruzie wordt gemaakt over hetzelfde materiaal. De leerkrachten beslissen uiteindelijk om het gebruik van het materiaal te verbieden. Hierbij kunnen de leerlingen zelf, op een creatieve manier, naar oplossingen zoeken voor dit probleem. Dit door eventueel zelf spelletjes uit te vinden, zonder materiaal. Door nieuwe paden te bewandelen hebben de kinderen meer mogelijkheden om zich samen te amuseren gedurende de pauze. Om tot het resultaat van nieuwe spelletjes te komen, is het van belang dat kinderen durven experimenteren met verschillende spelvormen. Verder is een nieuwsgierige blik een extra pluspunt om verschillende perspectieven te benaderen. ‘Welke spelvormen kennen we reeds? Welke spelregels vinden we interessant en kunnen we meenemen?’ Om dit te bekomen, moeten dus andere bronnen geraadpleegd worden en moeten er antwoorden gevonden worden op de vele vragen van de kinderen. Door grondig in te gaan op deze vragen, is een kritische kijk en de belevingen van kinderen een meerwaarde. ‘Waarom vind ik dit spel precies leuk? Zal elke leerling kunnen meespelen?’ (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Daarna is de volgende stap om doelgericht aan de slag te gaan. Daarbij mag er niet verwacht worden dat de leerlingen hun doel meteen zullen bereiken. Door hun opgestelde plan uit te voeren en hierop te reflecteren, kunnen eventueel nieuwe ideeën opduiken. ‘Door welke spelregels kunnen we het spel spannender maken? Op welke manier kunnen we ervoor zorgen dat iedereen het spel veilig kan meespelen?’ Hierin komt het zelfregulerend vermogen aan bod, waarbij de leerlingen hun zelfredzaamheid naar boven halen. Door de feedback van anderen mee te nemen, leren ze om flexibel aan de slag te gaan en hun mogelijkheden bij te sturen. Bijkomend mag de veiligheid van de andere kinderen en zichzelf niet aan de kant geschoven worden. Stilstaan bij een gezonde en veilige levensstijl laat ons nadenken over eventuele risico’s die een bepaalde oplossing met zich meebrengt. ‘Wordt het spel best gespeeld op het grasveld of kan dit gerust op de speelplaats? Kan dit voor gevaren zorgen bij de andere kinderen, die niet meespelen?’ (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Wanneer we even terugblikken op de ondernemingszin, dan wil de ondernemende leerling een invloed uitoefenen op de huidige situaties. Door problemen aan te pakken of uitdagingen aan te gaan, wil hij/zij streven naar een duurzame ontwikkeling (dit door stil te staan bij de toekomst van anderen). Het beseffen dat onze daden/activiteiten een invloed kunnen hebben op de toekomst treedt bij dit ontwikkelthema op de voorgrond. Dit kunnen we concretiseren door de link te leggen met de vele klimaatmarsen. ‘Sign for the climate’ en vooral ‘Sign for my future’ toont aan dat we samen creatief uit te hoek moeten komen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vervolgens oefenen deze ontwikkelthema’s (zie figuur 9) een invloed uit op elkaar. Gedurende ons ontwerponderzoek kregen we van onze praktijkschool de opdracht om het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’ in de spotlights te zetten, binnen onze bachelorproef. Uit bovenstaand ontwikkelveld (zie figuur 9) en de bijhorende leeruitkomst is af te leiden dat de vaardigheden omtrent ondernemingszin zich ook bevinden binnen de onderzoekscompetentie, zelfregulerend vermogen... Een voorbeeld hierbij is dat het van belang is om kritisch te werk te gaan tijdens het ondernemen. Dat kritische element vinden we terug bij een ander ontwikkelthema, namelijk ‘onderzoekscompetentie’ (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Wat ondernemingszin precies inhoudt, lichten we extra toe in het derde deel van onze literatuurstudie. We bekijken eerst en vooral welke plaats ondernemingszin inneemt binnen het nieuwe leerplanconcept Zill. Wanneer we de generieke doelen (zie figuur 10) onder de loep nemen, dan vallen ons de begrippen ‘initiatief en creativiteit’ op. Dit weerspiegelt zich in het detecteren van behoeften en het ontdekken van nieuwe creatieve paden. Tot slot neemt het begrip flexibiliteit een plaats in binnen ondernemingszin. Het is een must binnen dit ontwikkelthema om bij tegenslagen te kunnen doorzetten en afstand nemen. Zoals de leerplanmakers het verwoorden: “Willen en durven vormen de motor van hun ondernemen” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

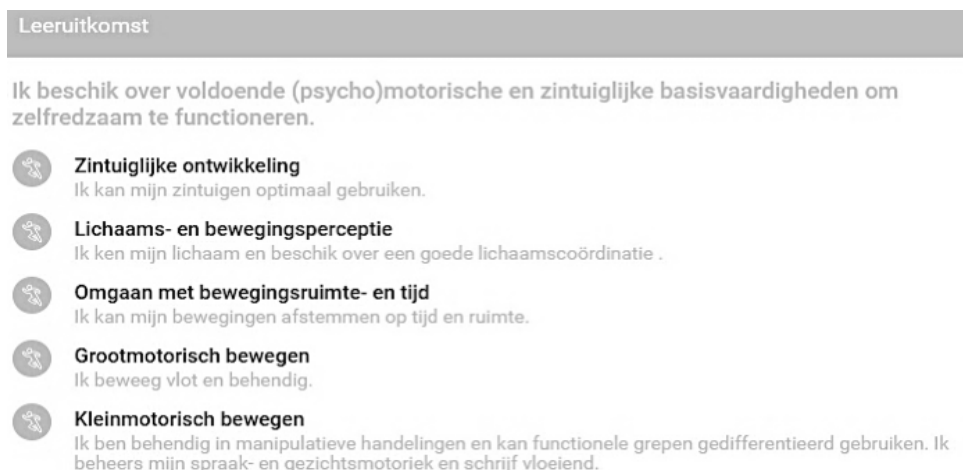


Figuur 10: generieke doelen ondernemingszin (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

2.4 Motorische en zintuigelijke ontwikkeling

Het laatste ontwikkelveld binnen de persoonsgebonden ontwikkeling is de ‘motorische en zintuigelijke ontwikkeling’. De leeruitkomst van dit ontwikkelveld luidt als volgt: “Ik beschik over voldoende (psycho)motorische en zintuigelijke basisvaardigheden om zelfredzaam te functioneren” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

De eerste vraag die bij ons onmiddellijk opdook, was: ‘Waarom staat dit ontwikkelveld onder het domein persoonsgebonden ontwikkeling?’ Dit komt doordat geest en lichaam met elkaar verbonden zijn. Met ons lichaam communiceren we naar anderen toe. We bouwen de bewegingsmogelijkheden van leerlingen uit door de basisvaardigheden te laten ontwikkelen tot specifieke vaardigheden. Op deze manier kunnen de leerlingen vloeiender, nauwkeuriger, efficiënter en zelfstandiger bewegen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).



Figuur 11: motorische en zintuigelijke ontwikkeling (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

Zelfredzaam functioneren (zie figuur 11) kan men moeilijk wegdenken binnen dit nieuwe leerplanconcept. Het zin in leren en leven moet vanuit de leerlingen komen. De leerinhouden in de leerlingen 'proppen', heeft dus helemaal geen effect, want op die manier wordt de 'goesting' in leren juist achteruit geduwd. Daarnaast is het van belang om, binnen dit ontwikkelveld, te streven naar zelfredzaamheid. Naar verloop van tijd is het de bedoeling dat kinderen de geleerde motorische en zintuigelijke vaardigheden zelf kunnen toepassen binnen complexere situaties. Het is een voorwaarde om aan deze aparte vaardigheden voldoende aandacht te besteden om de transfer vlot te kunnen leggen. Binnen deze ontwikkelthema's wordt er stapsgewijs gewerkt, namelijk van de basisvaardigheden (grootmotorisch bewegen) naar de 'specifieke' vaardigheden (kleinmotorisch bewegen) (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Vervolgens moeten de kinderen, om de specifieke vaardigheden te bereiken, hun zintuigen optimaal leren gebruiken. Door andere leerlingen te observeren, kan het kind al heel wat zaken oppikken. Verder is het gericht selecteren en reageren op verschillende prikkels een belangrijk gegeven. Het gericht luisteren of kijken tijdens een opdracht, efficiënt reageren op een bal die plots de speelplaats dwarst... zijn voorbeelden waarbij oplettendheid op de voorgrond komt te staan. Hierbij kan een kind al heel wat zaken te weten komen door zijn/haar zintuigen op de proef te stellen tijdens een waarnemingsproces. Door even de zintuigen 'weg' te nemen, beseffen kinderen het belang van hun eigen zintuigen. Door dat waarnemingsproces in te zetten, worden de kinderen zich bewust van hun eigen lichaam. Dat bewustzijn zorgt ervoor dat leerlingen hun bewegingen leren organiseren/coördineren en dus controle creëren over hun eigen lichaam. Pas daarna kunnen ze aan de slag met hun bewegingen binnen de elementen tijd en ruimte. Hierbij kan er aandacht geschonken worden aan de groot- en kleinmotorische bewegingen. Enkele voorbeelden binnen dit ontwikkelveld zijn: het inschatten van een bepaalde afstand voor het sprinten, springtouwkunsten kunnen toepassen op muziek... Enkele cultuurgebonden doelen doen hierbij zeker hun intrede, maar het leren omgaan met de bewegingsruimte en -tijd staat hier centraal. Dat lichaamsbesef speelt ook een rol binnen enerzijds het schrijven (een correcte pengreep) en anderzijds bij het zwemmen van schoolslag. Tenslotte vraagt het coördineren van de armen en de benen binnen deze techniek heel wat concentratie, want hierbij moeten de leerlingen de transfer maken van beide oefeningen afzonderlijk naar arm- en beenbewegingen samen. Het overgang van de grootmotorische naar de kleinmotorische vaardigheden moet geleidelijk aan opgebouwd worden (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

3. Ondernemingszin

Onze bachelorproef bestaat uit een trechter, waarbij we onze literatuurstudie steeds meer en meer speciëren. In dit hoofdstuk leggen we de nadruk op het ontwikkelthema 'ondernemingszin'. Hierbij gaan we na wat ondernemingszin precies inhoudt, wat de waarde hiervan is en hoe de rol van de leerkracht binnen het begrip 'ondernemingszin' kan ingevuld worden. Bovendien leggen we in dit hoofdstuk de link met onze onderzoeksvraag: 'Hoe kunnen didactische werkvormen kunnen we ondernemingszin, bij kinderen in de lagere school, stimuleren?' Zoals eerder aangehaald, zullen de andere ontwikkelthema's binnen dit ontwikkelveld en binnen andere ontwikkelvelden (ontwikkeling van een innerlijk kompas; veerkracht) komen opduiken bij deze specifieke literatuurstudie. Tot slot streeft het nieuwe leerplanconcept naar een harmonische ontwikkeling waardoor de cultuurgebonden ontwikkelvelden zeker niet uit te sluiten zijn.

3.1 Wat is ondernemingszin?

Het begrip 'ondernemingszin' wordt vanuit verschillende perspectieven benaderd binnen de literatuur. De meeste mensen leggen meteen de link tussen ondernemen en big business. Het is af te leiden uit de verschillende bronnen dat het om meer draait dan alleen geld. Wanneer we het fenomeen 'ondernemen' ruimer bekijken, zien we dat dit een zeer belangrijke rol speelt binnen de ontwikkeling van mensen (Laevers & Bertrands, 2002-2003).

Hoeveel kinderen blijven er eeuwig twijfelen en kunnen geen keuzes maken? Of hoeveel kinderen geraken maar niet op gang na het maken van een keuze? Ze lopen er als het ware wat hulpeloos bij en worden in alles door anderen bepaald. Dit is natuurlijk wel groot uitgedrukt, maar deze elementen spelen zonder twijfel een rol in de latere zelfstandigheid van kinderen. Het tegen de muur lopen is zeker geen schande. Kinderen kunnen er alleen maar sterker door worden en zichzelf leren bijsturen. Wanneer we kansen zien om ondernemingszin te ontwikkelen bij kinderen, dan moeten we die dan ook met beide handen grijpen (Laevers et al., 2002-2003).

Om het begrip 'ondernemingszin' bij verschillende leermomenten efficiënt te kunnen inzetten, vergt dit enige theoretische achtergrond. We vonden hierbij enkele definities in de literatuur terug:

"Ondernemen is grenzen verleggen, iets nieuws scheppen, iets duurzaam voortbrengen dat tot de kwaliteit van het leven bijdraagt. Iemand met ondernemingszin beschikt over het vermogen om daar waar kansen zich aandienen, die kansen te benutten. Hij neemt initiatief en onderneemt iets. Dat vermogen tot ondernemen kunnen we ook bij kinderen aanwakkeren" (Haeck, 2012, p. 24).

Wanneer we de betekenis van ondernemen opzoeken in het woordenboek Van Dale, vinden we volgende begrippen terug: op zich nemen en beginnen te doen = uitvoeren: actie ondernemen (Van Dale, 2019).

"Ondernemingszin aanmoedigen is cruciaal. Creatief denken, initiatief durven nemen, de handen uit de mouwen steken, doorzetten, falen en van nul herbeginnen... het zijn stuk voor stuk competenties die je ontwikkelt als ondernemer en waarvan je levenslang de vruchten plukt. Aan ons om ondernemende talenten te stimuleren zodat ze op jonge leeftijd al ontbolsteren" (Vlajo, 2019).

"Entrepreneurs are doers and dreamers. Being an entrepreneur means asking, "What if?" and taking the initiative to solve a problem. It means following your dream, loving to learn and being curious, and taking risks" (Startupkidsclub, 2017).

Binnen Zill wordt ondernemingszin vertaald in de leeruitkomst en dus de ik-zin: "Ik zoek naar creatieve oplossingen. Ik neem initiatief en durf iets teweeg brengen dat voor mezelf vernieuwend en grensverleggend is" (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Ten eerste kunnen we uit bovenstaande beschrijvingen afleiden dat de ene bron vooral hamert op het proces van ondernemingszin, terwijl de andere dan weer de nadruk legt op het product en het nemen van actie. Dit valt ons vooral op binnen de beknopte definitie van het woordenboek Van Dale. Hierbij komt vooral de 'uitvoering' op de voorgrond. Terwijl de organisatie Vlajo wijst op het doorzetten bij tegenslagen en het creatief denken. Vervolgens kunnen we afleiden dat het begrip 'initiatief nemen' in alle beschrijvingen voorkomt. Initiatief mogen en kunnen nemen in de kleine dingen (lesverloop, werkvormen, gespreksonderwerpen, opstelling klasruimte...) brengt ons naar dat zin in leren en leven.

Naast het nemen van initiatief speelt het begrip ‘grensverleggend’ een rol in de uitgebreide beschrijvingen. Al deze begrippen (creatief denken, initiatief nemen en grensverleggend) vinden we ook terug in de leeruitkomst van dit ontwikkelthema (zie figuur 10).

Vervolgens vertrekken we, voor ons onderzoek naar het begrip ‘ondernemingszin’, vanuit onderstaand schema (zie figuur 12). Dit schema werd opgesteld door het opleidingshoofd van de bacheloropleiding Kleuteronderwijs aan KH Leuven Els Bertrands en onderwijskundige Ferre Laevers. Hieruit, maar ook uit onze bovenstaande beschrijvingen, kunnen we afleiden dat de term ‘ondernemingszin’ een mix is van zelfsturing en creativiteit. Deze twee kernvaardigheden vormen een sterke basis binnen dit ontwikkelthema (Laevers et al., 2002-2003). Hieronder lichten we het schema (zie figuur 12) toe.



Figuur 12: ondernemingszin volgens Laevers en Bertrands
(Laevers et al., 2002-2003)

Bovenstaand model (zie figuur 12) is opgebouwd uit de twee sterke kernvaardigheden, namelijk ‘zelfsturing en creativiteit’. Zelfsturing gaat over het kunnen opstellen van een eigen route, het kiezen van een eigen richting en deze dan ook kunnen bijsturen. Hierbij moet er voldoende aandacht worden geschonken aan dat proces. Vervolgens wordt deze kernvaardigheid opgedeeld in vier deelcomponenten, namelijk: wilskracht, richting kiezen, scenario bedenken en uitvoeren en afstand nemen. Daarnaast gaat creativiteit over meer dan enkel en alleen het kunstzinnige element. Het bevindt zich in het creatieve denk- en uitvoeringsproces. Deze mix van vaardigheden draagt bij tot het begrip ‘ondernemingszin’ en wordt versterkt door een derde vaardigheid, namelijk ‘leiderschap’. Daarnaast oefenen de vier omringende begrippen een invloed uit op het ondernemersprofiel namelijk: het fundament (voorwaarde om aan ondernemingszin te werken), de twee versterkers (invloedfactoren) en de persoonlijkheid. Door al deze zaken bij elkaar te leggen, draagt het bij tot het creëren van een ondernemersprofiel of ook wel het ENTRE-profiel genoemd (Laevers et al., 2002-2003).

Een ondernemersprofiel kunnen we zien als een overzicht dat weergeeft welke kenmerken belangrijk zijn binnen dat ondernemend gedrag en welke elementen een invloed kunnen uitoefenen op de ontwikkeling. Bovendien wordt dit model van Bertrands & Laevers gepromoot door de Vlaamse Overheid in het actieplan van 'Ondernemend Onderwijs 2011-2014' (Lepoutre, Meuleman, Van den Berghe, & Vermeire, 2012).

Kortom, biedt het schema (zie figuur 12) een overzichtelijke kapstok om in te zien welke vaardigheden aan de basis liggen van het latere ondernemerschap (Muyters, Peeters, & Smet, 2011). Verder vormt het een stevig fundament binnen onze bachelorproef. Eerst en vooral zoomen we in op de kernvaardigheden 'zelfsturing' en 'creativiteit'. Daarnaast bespreken we de vier bijhorende deelcomponenten binnen de kernvaardigheid 'zelfsturing'. Vervolgens richten we ons op dat leiderschap en schenken we aandacht aan de vraag: 'Wanneer is precies dat leiderschap van toepassing?' Tot slot bekijken we hoe de vier omringende begrippen de kern beïnvloeden.

3.1.1 Kern ondernemingszin

Zoals hierboven aangegeven zoomen we eerst in op de kernvaardigheid 'zelfsturing' en de bijhorende deelcomponenten, namelijk: wilsfactor, richting kiezen, scenario bedenken en uitvoeren en afstand nemen. Vervolgens nemen we de kernvaardigheid 'creativiteit' onder de loep. Daarna geven we wat meer uitleg over de balans tussen deze twee kernvaardigheden. Tot slot zoomen we op de vaardigheid 'leiderschap'.

3.1.1.1 Zelfsturing

Binnen de kernvaardigheid 'zelfsturing' leggen we eerst uit op wat het begrip allemaal duidt. Hierbij staan de 'executieve functies' centraal. Vervolgens zoomen we in op de zelfsturing in de klas. Op de vraag: 'Welke zelfregulerende vaardigheden beheersen de kinderen in een eerste, tweede en derde graad?' geven wij een antwoord. Tot slot staan we stil bij het belang van 'zelfsturing'.

3.1.1.1.1 Wat is 'zelfsturing'?

De eerste kernvaardigheid die we terugvinden in het schema (zie figuur 12) is 'zelfsturing'. Het maken van eigen keuzes, weten wat men wil, van aanpakken weten, je gedrag bijsturen... zijn begrippen die aansluiten bij deze kernvaardigheid (Laevers, Bertrands, Declercq, & Daems, 2004a). Zelfsturing is het centrum van waaruit men het eigen leven organiseert. Hierbij wordt de nadruk gelegd op het proces en het zelf in handen nemen van je eigen leren en leven (Laevers, Aarden, & Wassink, 2018).

De kernvaardigheid 'zelfsturing' doet beroep op onze denkprocessen om doelgericht en planmatig te leren en te leven. Deze processen worden ook wel omschreven als de 'executieve functies'. Enkele voorbeelden van deze functies zijn: "plannen en organiseren, het kunnen uiten van je emoties (emotieregulatie), werkgeheugen, flexibiliteit, metacognitie..." (Smidts, 2017, p.22). Deze executieve functies sturen ons aan tijdens de verschillende activiteiten binnen het dagdagelijks leven. Specifiek voor de kinderen gaat dit onder meer over je klaarmaken voor school, het maken van huiswerk, het beheersen van angsten, het studeren voor toetsen... Bij jonge kinderen is deze kernvaardigheid nog in volle ontwikkeling. Vandaar dat het een must is om geleidelijk aan in te spelen op deze kernvaardigheid. Het onderstaand schema (zie figuur 13) geeft weer hoe de ontwikkeling van de executieve functies zich ontwikkelen doorheen de verschillende leeftijden.

Ontwikkeling executieve functies

Een overzicht van de ontwikkeling van de verschillende executieve functies tijdens verschillende leeftijdsfasen van kinderen:

- **0-3 jaar:** motorische impulsbeheersing (meer controle over je motoriek), werkgeheugen (een of twee dingen tegelijkertijd onthouden).
- **3-6 jaar:** verbale impulsbeheersing (even wachten met iets zeggen), flexibiliteit in denken en doen (je verplaatsen in een ander), werkgeheugen (twee of drie dingen tegelijkertijd kunnen onthouden).
- **6-9 jaar:** tijdsbesef, planning (verder kijken dan het 'nu'), emotieregulatie.
- **9-13 jaar:** planning, zelfevaluatie (inzicht in eigen gedrag).
- **13 jaar en ouder:** verfijning, samenwerking tussen functies.

Figuur 13: ontwikkeling executieve functies (Smidts, 2017)

Tot slot kunnen we de executieve functies onderscheiden in drie componenten, namelijk: het werkgeheugen, de impulscontrole en de flexibiliteit. Eerst en vooral heb je het werkgeheugen, waardoor de kinderen leerinhouden en vaardigheden kunnen onthouden. Daarnaast heb je de impulscontrole, waarbij de leerlingen beseffen wat ze het best wanneer doen. Een laatste component is het zich flexibel kunnen opstellen. Het kunnen veranderen van koers en het aansturen van het zelf, komt hierbij kijken (Kiddo, 2013). We staven dit met onderstaand voorbeeld.

Bij het begin van het nieuwe schooljaar zijn de leerlingen van het eerste leerjaar nieuwsgierig naar hun nieuwe klas. De juf vertelt de kinderen dat het belangrijk is om de vinger op te steken wanneer je iets wilt vertellen (impulscontrole). Daarnaast staat de juf nog stil bij enkele afspraken. Als ze één hand in de lucht steekt, is het helemaal stil, en als ze twee keer in haar handen klapt, wordt er opgeruimd (dit is informatie waarvoor de kinderen hun werkgeheugen moeten inzetten). Alleen werkt de turnleerkracht deze signalen tegen. Wanneer deze leerkracht twee keer in haar handen klapt, is het stil. Hierbij wordt er beroep gedaan op de cognitieve flexibiliteit.

3.1.1.1.2 Zelfsturing in de klas

Uit het bovenstaande voorbeeld (zie 3.1.1.1.1) kunnen we afleiden dat er voortdurend beroep wordt gedaan op de zelfsturing van de kinderen in de klas. Dit geven we verder weer aan de hand van onderstaand schema (zie figuur 14) met verschillende zelfsturende vaardigheden (Smidts, 2018). Het schema toont aan wat de leerlingen op vlak van zelfsturing al (dan niet) beheersen in de eerste, tweede en derde graad. Dit is een richtlijn, want elk kind/individu ontwikkelt zich op een andere manier. Tenslotte kan zelfsturing pas goed ontwikkeld worden bij kinderen wanneer ze merken dat ze zelf beslissingen kunnen nemen.

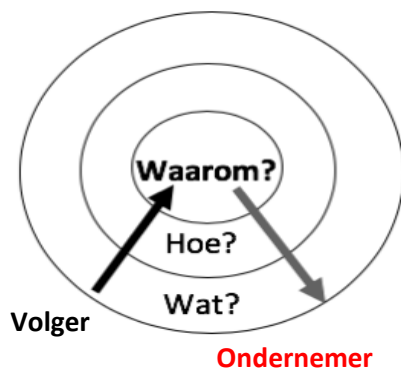
| | 1 ^{ste} graad | | 2 ^{de} graad | | 3 ^{de} graad | |
|---|------------------------|--------------|-----------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| | Met hulp | Zelf-standig | Met hulp | Zelf-standig | Met hulp | Zelf-standig |
| Op je beurt wachten. | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| Een probleem op een andere manier oplossen. | √ | x | √ | √ | √ | √ |
| Vijftien minuten op je eigen werk gericht blijven. | √ | x | √ | √ | √ | √ |
| Er vandaag aan denken om een taak van gisteren te maken. | √ | x | √ | √ | √ | √ |
| Een adequate inschatting maken van de tijd die je bezig zult zijn met een grote opdracht. | x | x | √ | x | √ | x |
| Een verbale instructie opvolgen die uit meer dan drie stappen bestaat. | x | x | √ | x | √ | x |
| Toets nalopen om te kijken of je alles hebt ingevuld. | x | x | √ | x | √ | x |
| Een spreekbeurt voorbereiden. | x | x | √ | x | √ | x |
| Informatie uit een bronnenboek of van internet toepassen in een opdracht. | x | x | √ | x | √ | x |
| Meerdere huiswerkopdrachten plannen en uitvoeren. | x | x | x | x | √ | x |

Figuur 14: ontwikkeling zelfsturing (Smidts, 2018)

Vervolgens begint het ontwikkelen van zelfsturing bijvoorbeeld al bij het gebruik maken van dagritmekaarten in de klas (van Erp-Gerrits, z.d.). Hierbij leren ze vooruitblikken op de dag, maar wordt ook hun flexibiliteit ontwikkeld. De kans bestaat dat er activiteiten gewisseld worden of moeten ze eventueel meerdere opdrachten binnen een bepaalde tijd afwerken. Hierbij kan het gebeuren dat ze hun aanpak zullen moeten aanpassen. Dit zorgt ervoor dat het zelfregulerend vermogen aangewakkerd wordt. Dit weerspiegelt zich in de leeruitkomst van het aangehaalde ontwikkelthema (zie figuur 10), binnen het ontwikkelveld ‘initiatief en verantwoordelijkheid’.

Zoals eerder aangehaald zijn de zelfsturingsprocessen (emotieregulatie, metacognitie...) nog in volle ontwikkeling. Hierbij is het vestigen van de aandacht op wat belangrijk is voor hen, in het begin, niet zo eenvoudig. Verder verwijst neuropsycholoog Diana Smidts (2018) naar het feit dat kinderen hulp nodig hebben om dit aan te leren en om dus de vaardigheid ‘zelfsturing’ voldoende te kneden. “Hoe zwakker de zelfsturing, hoe meer er behoefte is aan ordening, structuur en voorspelbaarheid. Dit geldt zowel voor kinderen als volwassenen” (Smidts, 2018, p. 69). Als leerkracht is het dus een must om in te spelen op de individuele noden omtrent zelfsturing.

3.1.1.1.3 Belang van zelfsturing



Figuur 15: de gouden cirkel van Sinek S.
(eigen beeldmateriaal)

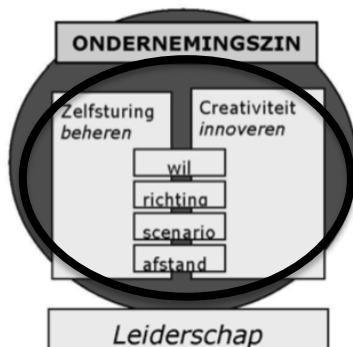
Het is van groot belang dat we inzetten op het stimuleren en het ontwikkelen van de vaardigheid ‘zelfsturing’. Deze kernvaardigheid speelt een belangrijke rol bij alles wat we doen (bv. het maken van keuzes, het eigen maken van het leven... Hierbij kunnen we de link leggen met de gouden cirkel van Simon Sinek (zie figuur 15). Een doelgerichte aanpak is erg belangrijk wanneer we een ondernemende houding willen creëren. In figuur 15 onderscheidt Sinek, organisatieadviseur en ‘motivational speaker’, de volger van de ondernemer. Dit doet hij op vlak van de eigen aanpak.

Wanneer we de cirkel van dichterbij bekijken dan valt op dat deze twee groepen (volgers en ondernemers) een 'omgekeerde' bril dragen. Een volger vraagt zich eerst af wat hij/zij zal doen, daarna hoe hij het eigenlijk wil doen en tot slot waarom hij dit nu eigenlijk doet. Uit onze bronnen hebben we reeds kunnen afleiden dat de wil om iets teweeg te brengen van belang is. De vraag: 'Waarom doen we dit nu eigenlijk?' is van groot belang. Wanneer we kijken naar de waarom-vraag binnen de groep 'volgers' dan wordt er vaak als antwoord gegeven: 'winst en geld'. Simon Sinek aanschouwt hun 'waarom' gewoon als een resultaat. Dat resultaat is dus niet de correcte visie om ondernemend aan de slag te gaan (Sinek, 2009).

In tegenstelling tot de volgers, starten de invloedrijke ondernemers met de waarom-vraag, daarna volgt de hoe-vraag en eindigen ze met de wat-vraag. Het is van groot belang om eerst stil te staan bij de waarom-vraag. Waarom wil ik juist vertrekken vanuit een bepaald probleem? Deze vraag laat men bewust nadenken en zorgt ervoor dat men verantwoord denkt, voelt en handelt. Daarna moet men eens stilstaan bij de volgende vraag: 'Wat als?' Door dit eerst in te vullen, staat de leerling nog steviger in zijn/haar schoenen en kan men aan de slag met de hoe- en wat-vraag (Startupkidsclub, 2017).

Tot slot kunnen we concluderen dat deze kernvaardigheid ons doen en laten bepaalt. Verder is het een voorwaarde om de kennis en vaardigheden onder de knie te krijgen. Door de kernvaardigheid zelfsturing te ontwikkelen, leren kinderen omgaan met teleurstellingen, plannen maken en uitvoeren... Kortom, werken aan de kernvaardigheid 'zelfsturing' heeft elk kind baat bij (Kiddo, 2013).

3.1.1.2 4 deelcomponenten



Figuur 16: vier
deelcomponenten zelfsturing
(Muyters et al., 2011)

In zowel het boek van prof Laevers en Bertrands (2004b) als een recenter artikel van Laevers et al. (2018) wordt de kernvaardigheid 'zelfsturing' onderverdeeld in vier deelcomponenten (zie figuur 16). Deze componenten worden ingezet om te werken aan het proces van zelfsturing. De wil om een doel te bereiken, het bepalen van een eigen richting, een uitgestippeld scenario bedenken en uitvoeren en het proces van zelfreflectie, helpen de leerlingen om doelgericht te functioneren. Hieronder zoomen we in op de vier deelcomponenten en passen we het onderstaande voorbeeld telkens toe in functie van de deelcomponent.

In de klas van Lisa organiseert de leerkracht het klasgebeuren zo dat de kinderen dagelijks de tijd krijgen om 'hun eigen ding' te doen. Binnen dat moment merkt de leerkracht op dat Lisa geniet van de zelfredzaamheid en dat ze niet lang twijfelt om aan de slag te gaan (Laevers et al., 2018).

Wil

De eerste deelcomponent is de wilsfactor. Het betekent simpelweg gezegd het vermogen om 'te willen' en de energie vinden om iets teweeg te brengen. Kinderen met wilskracht kan je herkennen aan hun gedrevenheid om iets te veranderen aan de omgeving. Hierbij kunnen we de link leggen met de klimaatbendes die een grote opmars maken. Eens een kind van start gaat, geeft hij niet snel op en heeft hij de kracht om door te zetten, ook al wordt hij geconfronteerd met hindernissen. Kinderen die bezig zijn met ondernemen, weten hoe ze moeten omgaan met een tegenslag en bijten door (Laevers et al., 2002-2003).

Daarnaast kan je de wilfactor herkennen aan kinderen die in staat zijn om iets af te werken wat ze begonnen zijn of als ze aan afleidingen kunnen weerstaan (Laevers et al., 2018). De 'wil' weerspiegelt zich dan in de leeruitkomst van het ontwikkelveld 'ontwikkeling en initiatief en verantwoordelijkheid' (zie figuur 9), namelijk: 'Het nemen van initiatief en iets durven teweegbrengen.' Tot slot gaat het niet enkel over de wil om alleen door te zetten, maar ook om de groep te stimuleren (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Lisa wil gedurende dat vrij moment verschillende thema's en oefeningen aanwenden. Tijdens het schrijven van een verhaal zorgt ze ervoor dat alle voorwaarden afgevinkt kunnen worden en geeft ze niet op wanneer ze niet meteen een vervolg kan bedenken. Na veel te schrappen en er zinnen bij te noteren, schrijft ze alles netjes over.

Richting

Binnen deze tweede deelcomponent horen vragen zoals: 'Wat wil ik doen over de middag?' 'Wat wil ik bereiken in mijn leven?' 'Welke studie wil ik volgen?' thuis. Ondernemende kinderen worden altijd door 'iets' bewogen. Dat 'iets' kan verwijzen naar bepaalde interesses of noden die ze zelf ervaren (Laevers et al., 2018). Hierop heeft de identiteit van de kinderen een bepaalde impact. De invloedfactoren, zoals bijvoorbeeld de waarden en normen, komen later aan bod (zie 3.1.2).

Vervolgens staat het 'richting geven aan hun leven' en het kritisch reflecteren centraal binnen deze deelcomponent. Dat kritisch reflecteren kunnen we koppelen aan dat vrij en zelfstandig functioneren uit de leeruitkomst van het ontwikkelveld (zie figuur 9).

Daarnaast gaat de 'richting' ook over het vermogen om eigen behoeften in te zien en te bepalen wat voor zichzelf echt belangrijk is. Het opstellen van persoonlijke en realistische doelen reflecteert zich in de ambitie om iets te willen bereiken (wilfactor). Ze ervaren als het ware het kompas in zichzelf en voelen een duidelijk en natuurlijk richtingsgevoel aan (Laevers et al., 2002-2003). Vandaar dat de waarom-vraag, in de cirkel van Simon Sinek (zie figuur 15), een belangrijk punt vormt binnen het bepalen van de richting. Een eigen bril ontwikkelen met sterke en (eventueel) wilde ideeën geven een extra boost aan dat richtingsgevoel om innoverend uit de hoek te komen.

Lisa maakt al snel de keuze om bij de opdracht rond schrijven aan een verhaal te werken. Hierbij stelt ze kenmerken op waaraan haar schrijftekst zal voldoen. Ze stelt voor zichzelf doelen op waar naar ze zal streven.

Scenario

De voorlaatste deelcomponent is het bedenken van een scenario/plan en het uitvoeren hiervan. Na het bepalen van de richting, is het moment om de handen uit de mouwen te steken.

Om te beginnen, wordt er gestart met het bedenken van een scenario. Een vlotte start brengt de kinderen snel op gang en hierbij is een volledig uitgewerkt plan niet altijd voor nodig. Ze moeten wel een bepaald beeld hebben van de te volgen route om hun bestemming (doel) te bereiken. Hierbij zien de kinderen snel in welke mogelijke stappen ze zouden kunnen nemen. Vervolgens is er plaats voorzien om het werkproces bij te werken. De flexibiliteit zorgt ervoor dat de kinderen zichzelf kunnen aansturen en opnieuw de zelfredzaamheid kunnen oproepen.

Wanneer kinderen over dat zelfregulerend vermogen beschikken, kan dit hen alleen maar ten goede komen gedurende de uitvoering (Laevers et al., 2004a). Dit weerspiegelt zich verder in het opduiken van mogelijke problemen en tegenslagen, maar ook kansen die het werk dat tikkeltje meer kunnen opleveren. Hierbij is het van belang om beroep te kunnen doen op de flexibiliteit. Anticiperen op wat er gebeurt en het proces kunnen bijsturen, is noodzakelijk binnen het uitvoeren van een scenario (Laevers et al. 2002-2003). Bovendien kunnen we het niet onder banken of stoelen steken, maar iemand die multitasking in zijn/haar talentenregister heeft staan, is een stapje voor (Laevers et al., 2018). Zoals Laevers et al. (2002-2003) aangeven, hebben ondernemers een breed vizier en kunnen ze met meerdere taken tegelijkertijd bezig zijn. Het beschikken over een breed gezichtsvermogen binnen de mogelijkheden, zorgt ervoor dat men niet meteen als een trechter aan de slag gaat. Elk idee is het afwegen waard. Uiteindelijk wil (wilsfactor) men de gekozen richting (richtingsgevoel) tot een zo goed mogelijk einde brengen.

Lisa gaat meteen aan de slag na het maken van haar keuze. Verder heeft ze geen moeite om haar opdracht te organiseren, zelf materiaal te voorzien en haar opdracht uit te werken. Wanneer ze niet meteen op haar woorden kan komen, verandert ze deels haar aanpak. Ze neemt er een leeg blad bij en ze begint te brainstormen. Hierbij gaat ze associëren en geen enkel idee uit de weg. Zo krijgt haar verhaal een nieuwe, spannende wending.

Afstand

Bij deze laatste deelcomponent moeten ondernemende kinderen, in de loop van hun proces, eens uit hun traject kunnen stappen om het geheel van op een afstand te aanschouwen (Laevers et al., 2004a). Het beschermt de kinderen tegen het feit dat hun kompas 'tilt' zou slaan. Bij deze deelcomponent is het dus van belang om kritisch terug te kijken op het reeds afgelegde proces en de voorbije besproken deelcomponenten (Laevers et al., 2002-2003).

Het op tijd merken dat er iets in het proces je een verkeerde weg doet inslaan en dat men het doel deels zal mislopen, zijn inzichten die bekomen worden na het nemen van afstand. Wanneer we terugblikken op de wilsfactor dan staat de wil om door te zetten juist centraal. We mogen inderdaad niet snel opgeven, maar het is ook van belang om een kritische houding aan te nemen. Daarnaast brengt het reflecteren op het afgelopen proces ons bij de deelcomponent 'richting'. 'Ben ik wel nog bezig met wat IK belangrijk vind?' Volgens Laevers et al. (2002-2003, p. 4) helpt deze vraag de leerlingen om stil te staan bij de eigen wil en dat kompas tijdens het nemen van afstand. Bovendien komt dit aspect aan bod in het bedenken en uitvoeren van dat scenario. Het bewust nadenken over de gekozen aanpak brengt ons eventueel bij andere invalshoeken. Dit komt terug bij het zelf beseffen dat je hulp nodig hebt, na eerst zelf geprobeerd te hebben of het opsommen van mogelijke andere aanpakken naar volgende keer toe. Hierbij mogen we de impact op langer termijn niet op de achtergrond laten verdwijnen. Dit wordt weergegeven in de ontwikkelthema's 'gezonde en veilige levensstijl' en 'engagement voor duurzaam samenleven' (zie figuur 9). Hierbij moet er rekening gehouden worden met de tijd, maar ook met de veiligheid en gezondheid van anderen, het financiële aspect... Uiteindelijk wil een ondernemende leerling 'iets' betekenen voor de toekomst en een duurzame ontwikkeling in zijn/haar achterhoofd houden. Opnieuw kunnen we hier de link leggen met de klimaatmarsen waarbij de kinderen tekenen voor de toekomst en het klimaat. Er moet dringend iets veranderen, zijn de woorden die we kunnen afleiden uit de verschillende sloganborden en het bijhorende nieuws.

Door opnieuw bewust te brainstormen, laat dit nieuwe ideeën naar boven borrelen bij Lisa. Verder vraagt ze naar de mening van klasgenoten om haar verhaal bij te schaven. Op die manier neemt ze afstand van haar eigen tekst. Verder schakelt ze de hulp in van haar leerkracht om eventuele schrijffouten op te merken. Daarna kan ze terug aan de slag om haar verhaal af te werken en haar fouten te verbeteren. Een nieuwe kijk kan wonderen doen.

Tot slot zeggen ze weleens dat een andere activiteit tussenin kan leiden tot nieuwe en frisse ideeën. Verder moeten we echt hameren op het feit dat falen kan en mag. Door onze positieve en op groei gerichte bril op te zetten, kunnen we het begrip ‘First Attempt In Learning’ of kortom gezegd ‘FAIL’ vanuit een andere invalshoek bekijken. Dit begrip wijst op het feit dat men kan leren door te proberen (Venturelab, 2018). Dat ‘proberen’ vergt enige moeite en tijd, maar het helpt men op weg naar succesvolle ervaringen. Uiteindelijk is het beter om net zoals een schildpad het proces traag en grondig te doorlopen, dan wanneer men als haas geen tijd neemt voor een uitgebreid reflectiemoment.

3.1.1.3 Creativiteit

Binnen de tweede kernvaardigheid, namelijk ‘creativiteit’ geven we eerst wat meer uitleg over dat begrip. Vervolgens staan we stil bij de ontwikkeling van creativiteit. Daarna zoomen we in op het begrip ‘creatief denken’. Tot slot geven we weer waarom het van belang is om de kernvaardigheid ‘creativiteit’ te stimuleren in de klas.

3.1.1.3.1 Wat is ‘creativiteit’?

“Zelfsturing kun je zien als het aanknopingspunt, daar begint het. Maar telkens merk je dat het creatieve, het innoverende binnen de componenten het verschil maakt. Daar wordt de grens verlegd en zit je op het niveau van ondernemingszin” (Laevers et al., 2002-2003, p. 3).

Uit deze beschrijving kunnen we concluderen dat men door creativiteit zich kan onderscheiden van anderen (Laevers et al., 2018). Creativiteit gaat meer bepaald over het zien van nieuwe kansen of het verzinnen van innovatieve oplossingen voor problemen. Het begrip ‘originaliteit’ heeft binnen deze kernvaardigheid een grote inspraak.

3.1.1.3.2 Ontwikkelen creativiteit

Om de ontwikkeling van creativiteit weer te geven, hebben professor Laevers et al. (2018) aandacht geschonken aan een logische opvolging van begrippen, namelijk: exploratiedrang, verbeeldingskracht en ideational fluency. Hieronder geven we wat meer uitleg over deze drie begrippen.

Ten eerste begint het ontwikkelen van creativiteit met het creëren van een bepaalde ingesteldheid, namelijk een ‘uitgesproken sterke exploratiedrang’. Door open te staan voor nieuwe ervaringen zorgt dit dat men betrokken wilt zijn bij bepaalde zaken (Laevers et al., 2018). Hierbij treden de begrippen ‘verwondering’ en een grote dosis ‘nieuwsgierigheid’ op de voorgrond. Vandaar dat de wilskracht een belangrijk gegeven is binnen ondernemingszin. De wil (zie deelcomponent wilsfactor) om iets teweeg te brengen, komt hierdoor opnieuw naar voor.

Het tweede begrip, binnen het ontwikkelen van creativiteit, is de 'verbeeldingskracht'. Deze kracht gaat over het vermogen om de fantasie op te roepen en deze als het ware voor je ogen te zien afspelen. Hierbij kan men meteen heel wat ideeën voorstellen om een probleem creatief aan te pakken. Denk maar aan het zien van mogelijkheden om een auto te doen vliegen. Daarnaast kan men verbeeldingskracht ook vergelijken met een soort van gewaarwordingskracht. Het gaat niet enkel en alleen over het verbeelden van visuele voorstellingen, maar ook het verbeelden van klanken of het gewaarworden van smaken. Wie goed is in het verzinnen of zaken voor de geest halen, staat cognitief erg sterk. Meer bepaald een goede verstaander, die maar een half woord nodig heeft (Laevers et al., 2004a).

Vervolgens zijn ondernemende kinderen die een sterke verbeeldingskracht hebben daarom nog niet per se creatief te noemen. Er is nog iets extra nodig, namelijk 'ideational fluency'. Dit wil zeggen dat er gewillig verschillende ideeën naar boven komen borrelen. Dit kan zorgen voor het leggen van verbanden, waaruit er nieuwe voorstellen komen opduiken. Uiteindelijk volstaat een waarneming of een gedachte om de creativiteit van die persoon aan te wakkeren. De ene gedachte zorgt ervoor dat een ander beeld wordt opgeroepen en zo komt een verhaal vol beelden op gang. Door het maken van originele beslissingen zorgt dit ervoor dat men kan onderscheiden van alle andere creatievelingen en een eigenheid opbouwt. Samengevat wilt dit zeggen dat we verbeeldingskracht eerder als een statisch gegeven kunnen zien en de 'fluency' er dynamiek in brengt (Laevers et al., 2018).

Tot slot mogen we creativiteit, binnen de stappen van de ontwikkeling, niet zien als een soort fantasie die men lukraak in gang zet. Wie beroep doet op zijn of haar creativiteit heeft een bepaald doel, een bepaalde richting en blijft zoeken tot zo het gewenst mogelijke bereikt is (Laevers et al., 2004a). Hierin kunnen we duidelijk de deelcomponenten van zelfsturing herkennen (zie 3.1.1.2). Alleen gaat hier een creatief denkproces aan vooraf. Een proces waarbij de deelcomponenten niet weg te denken zijn.

3.1.1.3.3 Creatief denken

De kernvaardigheid 'creativiteit' kan niet volledig vergeleken worden met de woorden 'kunstzinnig bezig zijn' (Laevers et al., 2002-2003). Het is veel meer dan dat. Het logisch en traditioneel denken brengt ons niet altijd tot grensverleggende en vernieuwende ideeën. Juist dat is een element dat volgens de leeruitkomst van ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid noodzakelijk is binnen ondernemingszin (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Omwille van die reden is het van belang om in te spelen op dat creatief vermogen en in te zetten op het lateraal en creatief denken en handelen (Anderson's, 2012). Dat vermogen om creatief te denken en daardoor nieuwe paden te bewandelen, is een generiek doel dat behoort tot het ontwikkelthema 'ondernemingszin' (zie figuur 10).

De organisatie Unizo (2018) wijst hier op het feit dat creatief denken een geheel is aan denkkattitudes, denkvaardigheden, denktechnieken en denkprocessen die de kans op patroon doorbreking verhogen en het leggen van nieuwe verbindingen in onze hersenen vergroot. Om tot patroon doorbreking te komen, is het van belang om te beseffen dat al de beste voorstellen niet plots uit de lucht zullen vallen. Het doorlopen van verschillende fasen (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren en reflecteren) kan bijdragen tot het creatief denken (SLO, 2017). Bovendien willen we meegeven dat het creatief proces niet onder 'dwang' kan worden gestart (Laevers et al. 2018). Hieronder geven we bij elke fase enkele voorbeelden weer, waarin de woorden van Unizo omtrent het creatief denken verscholen zitten.

Oriënteren

- de leerling stelt zich open voor verschillende thema's, onderwerpen...
- de leerling communiceert met anderen over het onderwerp

Onderzoeken

- de leerling onderzoekt op welke manier de opdracht kan uitgevoerd worden
- de leerling kan conclusies trekken uit het brononderzoek

Uitvoeren

- de leerling voert zijn plannen uit
- de leerling presenteert de uitvoering

Evaluëren

- de leerling vertelt over het verloop van het werkproces
- de leerling geeft waardering aan het product en het werkproces

Reflecteren

- de leerling blikt terug op het doorlopen creatief proces

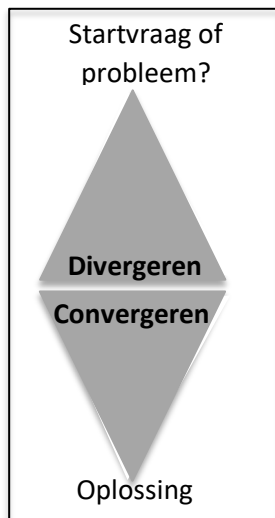
Om verder efficiënt tot heel wat ideeën te komen, leidt het variëren tussen divergent en convergent denken tot mogelijk nieuwe inzichten (SLO, 2017). Hieronder duiden we de begrippen 'divergent' en 'convergent denken'.

Het begrip 'divergent denken' (zie figuur 17) duidt op het buiten je comfortzone treden en op zoek gaan naar mogelijke oplossingen tijdens het brainstormen. Gedurende het aanwenden van verschillende creatieve denktechnieken (= brainstormen) moet er een open geest aanwezig zijn om alle mogelijke voorstellen een kans te geven. De term 'brainstormen' gaat over het bij de hand nemen van verschillende denktechnieken en vaardigheden. Een voorbeeld van een creatieve brainstormtechniek is de 5W1H-methode. Bij deze methode staan de kinderen stil bij de 5 W-vragen (wie, wat, waar, wanneer en waarom) en de 1 H-vraag (hoe). Door gebruik te maken van deze methode gaan de leerlingen nadenken over de kern van hun probleem of over hun aanpak. Tot slot bestaan er nog een tal van andere creatieve denktechnieken. Deze technieken zullen verder gespecificeerd worden binnen de beschrijving van onze ontwerpen (zie 1.1 werkvormen).

Vervolgens hoort oordelen niet thuis binnen het divergent denken. Door te oordelen zou dit ervoor kunnen zorgen dat men ideeën meteen schrappt. Kwantiteit mag hier voorop geplaatst worden. Hierdoor kunnen toevallige verbanden bloot gelegd worden, waardoor een idee de kans krijgt om zich te ontwikkelen. Vreemde oplossingen mogen zeker een intrede maken tijdens het brainstormen (Lucassen, 2015b). Dit zijn afzonderlijke punten binnen het divergent denken die door verschillende activiteiten in de klas geïntroduceerd kunnen worden. Docent, alumnus master leren en innoveren Michiel Lucassen (2015b) toont het divergent denken aan met het volgende voorbeeld over het rondje.

“Leerlingen krijgen weer een blaadje, en tekenen hier een klein rondje op. De opdracht: teken zo veel mogelijk figuren met dit rondje. Sommige leerlingen zullen heel veel gezichten tekenen (wel kwantiteit, geen verbindingen leggen). Andere leerlingen komen met een bom, een gezicht, een oog (zoeken naar het nieuwe). Weer andere leerlingen lopen vast. Ook hiermee kun je in de nabespreking de bovenstaande punten gebruiken om uit te leggen hoe leerlingen beter divergent kunnen denken en dus met meer ideeën kunnen komen” (Lucassen, 2015b)

Na dat divergent denken, zijn er heel wat deuren geopend om een bepaalde richting te kiezen en dus convergent te werk te gaan. Hierbij kunnen we opnieuw de link leggen met de gouden cirkel van Simon Sinek (zie figuur 16). Het maken van keuzes is één zaak, maar het weten waarom men die keuze maakt, is een tweede punt. Om op die verschillende voorstellen verder te gaan, is het van belang dat een



Figuur 17: divergent en convergent denken (Goltstein, 2008)

leerling keuzes kan maken (deelcomponent richting kiezen), rekening houdend met de concrete vraagstelling en de vastgelegde focus. Het is dus niet zomaar een lotje trekken, maar grondig aan de slag gaan met de mogelijke oplossingen. Om de kinderen hier attent op te maken binnen verschillende activiteiten, is van belang om hen te wijzen op verschillende deelvaardigheden. Dit start bij het hebben van een positieve kijk op de ideeën. Opnieuw kunnen we verwijzen naar het geven van een eerlijke kans aan alle voorstellen. Door meteen een pessimistische bril op te zetten hebben ze geen schijn van kans. Verder mogen we onze doelstellingen niet vergeten. Door de leuke opties voorop te plaatsen, weten we niet altijd of we streven naar een oplossing voor die concrete vraagstelling. Het controleren van de criteria is hier een belangrijk punt. Alleen moeten we niet meteen schrappen wat hier niet bij hoort. Hierbij is het van belang om alle punten van het idee te bekijken. Door te starten vanuit een andere invalshoek, kan het toch aan die criteria voldoen (Lucassen, 2015a). Het begrip ‘bank’ kan men als het ware ook van twee kanten bekijken. Durf dus dieper te graven in het voorstel. Wanneer dit niet meteen lukt, geven

leerlingen er snel de brui aan. Vandaar mogen we niet vergeten om gefocust te zijn en door te zetten (deelcomponent wilfactor). Uiteindelijk wil een ondernemende leerling een bepaalde impact hebben op zijn directe of indirecte omgeving. Dit specificeert Michiel Lucassen met een volgende activiteit omtrent het maken van keuzes.

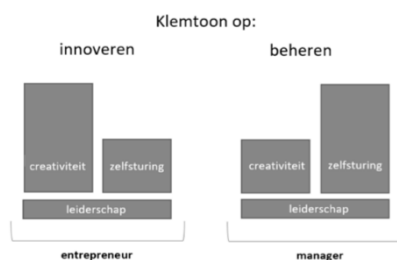
“Leerlingen hebben gebrainstormd en hebben een prachtige mindmap gemaakt vol verschillende ideeën. Deze ideeën moeten ze nu gaan groeperen in maximaal 5 categorieën. Deze categorieën moeten ze zelf bedenken! Na het groeperen gaan ze keuzes maken: in elke categorie moet een top 3 gemaakt worden van de ideeën die het beste passen bij de opdracht. Nadat dit gedaan is moeten ze hetzelfde doen met de categorieën. Als het goed is komt zo het idee dat het meest doordacht is als nummer 1 naar voren, terwijl alle ideeën gelijkwaardig zijn meegewogen. Je zult dan zien dat leerlingen vaak verrast zijn door het idee dat op nummer 1 komt” (Lucassen, 2015a).

Tot slot helpt dit creatieve denkproces om verder te denken dan onze neus lang is. Daarnaast hoeven mensen die creatief zijn niet per se creatief te zijn in alle domeinen. Wanneer we op zoek gaan binnen het leerplanconcept Zill dan bevindt dit begrip zich binnen zowel de mediakundige ontwikkeling, de muzische ontwikkeling, de taalkundige ontwikkeling als binnen de ontwikkeling omtrent Rooms-katholieke godsdienst. Dit gaat bijvoorbeeld van creatief taalgebruik binnen de poëzie naar het creatief aanwenden van materiaal en het creatief uiten van gevoelens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Vakoverschrijdend de kernvaardigheid ‘creativiteit’ aanwenden, is mogelijk.

Het is van groot belang om in de klas voldoende aandacht te schenken aan het ontwikkelen van 'creativiteit'. Het helpt de leerling namelijk om op zoek te gaan naar creatieve oplossingen, geeft hij/zij vrijheid en autonomie, leert de leerling kritisch denken... Tot slot geeft creativiteit een 'plus' aan allerlei andere competenties, namelijk: taalvaardigheden, sociale competenties... (Laevers et al., 2018). Door middel van creativiteit kan een ondernemer een extra touch geven aan dat eigen ondernemersprofiel. Het 'Out of the box-thinking' en het dus flexibel omspringen met situaties kan ervoor zorgen dat men kansen ziet waar de ander die zal mislopen. Kortom, is het belangrijk om de creativiteit bij de kinderen te stimuleren, maar zoals we reeds hebben aangehaald, kan dit niet worden opgelegd. Alleen kan de leerkracht de leerlingen meegeven dat door te geloven in hunzelf iedereen creatief kan (leren) denken.

3.1.1.4 Balans tussen zelfsturing en creativiteit

De kernaardigheden 'creativiteit en 'zelfsturing' brengen heel wat vaardigheden met zich mee die bijdragen tot het ontwikkelen van ondernemingszin. Doorzettingsvermogen, zelfredzaamheid, kansen zien, besluitvaardigheid, grote verbeeldingskracht en overtuigingskracht vormen hierbij enkele grote competenties binnen dat ENTRE-profiel (= ondernemingsprofiel).



Figuur 18: *entrepreneur vs manager*

Deze vaardigheden kunnen in een bepaalde mate aanwezig zijn bij de kinderen. Niet alle kinderen zijn geboren ondernemers, maar door al even stil te staan bij de kernvaardigheden zet men de eerste stappen naar een ondernemende houding. Op welke manier de vaardigheden 'zelfsturing' en 'creativiteit' aanwezig zijn in het kind, is afhankelijk van de eigen interesses en de verschillende beïnvloedende componenten die later besproken worden (zie 3.1.2) (Verrue, 2014).

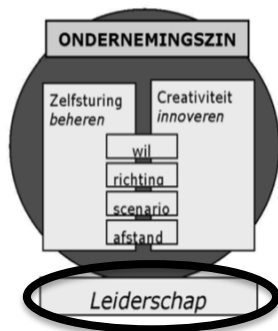
Elk kind is uniek en moet eigenaar worden van zijn eigen leerproces. Dit wijst op het feit dat ook elke ondernemer anders is. Elk kind heeft zijn eigen talent waarin hij/zij uitblinkt. Hieromtrent zijn er verschillende profielen van entrepreneurs opgesteld. Eerst en vooral is het van belang om een manager en entrepreneur niet verwarren met elkaar. Uit het bijgevoegde schema (zie figuur 18) is af te leiden dat de twee kernvaardigheden van ondernemingszin, namelijk creativiteit en zelfsturing, hierin een grote rol spelen. Hieronder geven wat meer uitleg over de begrippen 'manager' en 'entrepreneur'.

Een manager is iemand die organisatorisch sterk staat. Dit uit zich in het verzamelen van voorstellen en het bijeenbrengen van mensen om een initiatief op te starten. Alleen heeft die persoon de originele ideeën zelf niet bij de hand. Een manager behaalt dus een hoge score op vlak van zelfsturing en zijn/haar leidinggevende en sociale vaardigheden primeren (Verrue, 2014).

Vervolgens zoomen we in op het profiel van een entrepreneur. In tegenstelling tot een manager is een ondernemer (= entrepreneur) sterk in het bedenken van originele ideeën en oplossingen voor problemen. Alleen is hij/zij op vlak van het uitvoeren van deze opdrachten niet het primusje van de klas (Verrue, 2014). Aansluitend wil hij/zij anderen inspireren. Zoals reeds aangegeven zijn er verschillende profielen van entrepreneurs, waarbij iedere ondernemer een andere 'touch' toevoegt aan het ondernemend gedrag.

De eigenheid van een ondernemer brengt met zich mee dat de inzet van de eigen talenten en de beïnvloedende factoren (fundament, versterkers en persoonlijkheid) een insteek heeft op het 'eigen' ondernemersprofiel. Binnen ons ontwerp onderzoek zal de entrepreneur een centrale plaats krijgen.

3.1.1.5 Leiderschap



Figuur 19: kern schema ondernemingszin (Muyters et al., 2011)

Een volgende vaardigheid binnen de kern van het schema (zie figuur 12) is het op zich nemen van de leiding (zie figuur 19). Deze vaardigheid nemen we niet expliciet op in onze ontwerpen, maar het zal wel bepaalde inspraak hebben aangezien de elementen uit het ondernemersprofiel (zie figuur 12) elkaar beïnvloeden. Vervolgens mag men een leider niet vergelijken met iemand die gewoon kort en onpersoonlijk zegt wat anderen moeten doen en alles van bovenaf bekijkt. Want zoals Philippe Muyters (2011), Vlaams minister van Werk, Economie, Innovatie en Sport aangeeft, hebben mensen heel wat vooroordelen en een negatief beeld ontwikkeld omtrent ondernemers (Blooviredactie, 2017). Vandaar is het belangrijk om even stil te staan bij wat het opnemen van deze functie precies inhoudt.

Leiderschap treedt op de voorgrond wanneer iemand bewust een rol op zich neemt, waarbij die persoon een invloedrijke bijdrage levert aan het functioneren van de groep. Het bewustzijn van die verantwoordelijkheid is van belang. Ze willen hierbij dat het individueel - en het groepsbelang ten goede komt in verschillende contexten. Dit generiek doel bevindt zich binnen de socio-emotionele ontwikkeling, specifiek binnen de relationele vaardigheden (zie figuur 7). De ondernemers gaan hierbinnen vooral de leiding geven, terwijl de volgers de leiding aanvaarden en deze opvolgen. De ondernemer wil hulp bieden en anderen aanmoedigen. Hierbij is het van belang dat de volgers openstaan voor inspirerende leiders en daaruit willen leren (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Wanneer dit niet het geval is, kan dit voor heel wat discussies leiden. Omwille van die reden mag een ondernemer geen onmens zijn die zijn ideeën boven iedereen en alles plaatst. Een effectieve en efficiënte invloed teweegbrengen, is zeker een doel. Dit komt zonder twijfel terug in de vier deelcomponenten omtrent zelfsturing.

De wilskracht weerspiegelt zich in het ervaren van actie en effect. Deze invloed komt niet zomaar uit de lucht gevallen, maar verschillende kwaliteiten versterken dat leiderschap. Onder de leiderskwaliteiten horen het samenhouden van de groep binnen een goede sfeer, een verantwoordelijkheid opnemen die niet enkel behoort tot de zijn/haar opgelegde opdracht, een eigen opgebouwde visie op het nu en de toekomst en uiteindelijk een positieve sfeer creëren tussen de mensen en de innovatieve actie (Laevers., 2018). Bij het beeld van die positieve benadering hebben we een situatie gevonden, waarbij men meteen kan afleiden dat deze leerling zich liever op de achtergrond begeeft en toekijkt.

“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 en is bezig met eigen dingen, details of helemaal met niets” (Laevers et al., 2004a, p.12).

Verder wordt een positieve sfeer namelijk gecreëerd door alle leden binnen de groep. Wanneer men van zichzelf weet dat hij/zij niet zo'n ondernemende leerling is, is het toch van belang dat men openheid toont naar diegene die hen wil stimuleren. Door zelf interesse te tonen, kan dat ondernemende in de leerling geleidelijk aan op de voorgrond verschijnen. Denk maar aan het durven vragen van hulp en verduidelijking om zo beter te kunnen volgen tijdens het groepswork. Omwille van die reden is het belangrijk dat de leerling zich bewust is van zijn/haar eigen identiteit. 'Welke talenten heb ik en wat ervaar ik als struikelblokken?' Uiteindelijk kan men leren van elkaar.

Verder kunnen we hier aan koppelen dat we niet uit het oog mogen verliezen dat er nog altijd wordt samengewerkt met mensen (Blooviredactie, 2017). Elkaar durven 'beoordelen' door een kritische bril op te zetten hoort hier thuis. We kunnen alleen maar leren uit onze fouten en hier sterker uit komen. Vandaar dat we moeten streven naar een natuurlijk en dus geen geforceerd leiderschap. Dat natuurlijke specificeren we met dit onderstaande voorbeeld.

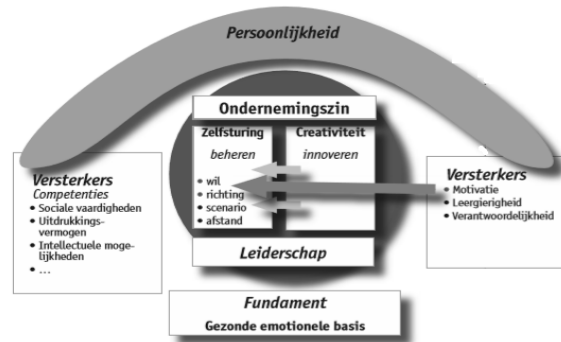
"Els gaat na de klassikale instructie vlot van start. Na de voorstelling van de verschillende taken weet ze onmiddellijk wat ze eerst zal aanpakken. Het takenblaadje ligt snel voor haar en ze gaat van start, nog voor de meeste andere kinderen weten wat ze gaan doen. Haar flexibiliteit valt op wanneer 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 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" (Laevers et al., 2004a, p. 4).

Kortom is een entrepreneur een originele denker, die sterk in het leven staat. Dit zowel op privé als op professioneel vlak. Bovenal is dit iemand die durft dromen en doen en openstaat voor verrassingen. Verder streeft deze persoon naar het uiterste en dus kwaliteit, maar het leren uit fouten wordt niet uit de weg gegaan. Deze visie gaat gepaard met het mogen en kunnen falen of kortom gezegd 'faalplezier'. Fouten maken mag, want zonder fouten kan men niet groeien. Zelfs wanneer anderen zeggen dat men zal falen, moet men "No, you can't!" ombuigen naar "Yes, I can!" (Venturelab, 2018).

3.1.2 Beïnvloedende factoren ondernemingszin

Binnen dit deel verleggen we de focus van de kern van ondernemingszin (zie figuur 20) naar de beïnvloedende factoren, namelijk: het fundament, de versterkers en de persoonlijkheid. Dit deel geven we eerder beknopt weer doordat we ons vooral focussen op de kernvaardigheden (zelfsturing en creativiteit). Uiteindelijk zijn deze factoren niet weg te denken, want ze hebben een bepaalde inspraak op het feit of het ondernemende gedrag toe- of afneemt. De beïnvloedende factoren spelen een belangrijke en/of ondersteunende rol binnen ons centrale ontwikkelthema 'ondernemingszin' (zie figuur 10) (Laevers et al., 2018).

Eerst en vooral starten we bij het fundament, een gezonde emotionele basis. Hier gaan we vooral in op het zelfbeeld. Vervolgens staan we stil bij de versterkers, namelijk: de competenties en energie en motieven. Hierbij beschrijven we de ondersteunende competenties en kwaliteiten die ervoor zorgen dat een ondernemende leerling stevig in zijn/haar schoenen staat. Daarna gaan we in op de versterker 'energie en motieven'. Tot slot zoomen we in op de overtreffende term, namelijk de persoonlijkheid en het temperament van de leerling (Lepoutre et al., 2012).



Figuur 20: ondernemingszin volgens Bertrands en Laevers (Laevers et al., 2002-2003)

3.1.2.1 Fundament: een gezonde emotionele basis

“Een goed welbevinden en een stevige emotionele basis zijn voorwaarden om ondernemingszin bij kinderen te kunnen ontwikkelen” (Laevers et al., 2002-2003, p. 4).

Omwille van deze reden starten we dan ook met het bespreken van het fundament van dit schema (zie figuur 20). Kinderen moeten zich goed en veilig voelen in hun leer- en leefomgeving. Hierbij is het van belang dat kinderen ontdekken wie ze echt zijn en dit vooral durven uiten naar de buitenwereld toe. De ‘durf’ weerspiegelt zich in het ontwikkelthema ‘identiteit’ (zie figuur 8) binnen de ontwikkeling van een innerlijk kompas. De leeruitkomst hiervan wijst op dat veerkrachtig reageren en het eigen leven een richting kunnen geven (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Om deze ik-zin te bereiken, is het een must dat kinderen zelfzeker in hun schoenen staan en hun mening durven uiten. Hierbij is het essentieel dat kinderen geloven in hun eigen ontwikkelkracht (veerkracht). Het is niet de bedoeling dat de leerlingen over zich heen laten lopen, maar dat ze assertief zijn en zichzelf respecteren en accepteren (Laevers et al., 2004b). Vervolgens speelt het ontwikkelthema ‘omgaan met eigen gevoelens en behoeften’ (zie figuur 7) hierin een rol. Dit element binnen de socio-emotionele ontwikkeling wijst terug op dat durven zichzelf zijn en het leren accepteren van eventuele struikelblokken.

Naast het blijven doorzetten, mogen de kinderen niet vergeten om te genieten. De rust bewaren en toch vol overgave voor iets willen gaan, kunnen we opnieuw plaatsen binnen de veerkracht. Samen met het doorzettingsvermogen, wordt hiermee verwezen naar het ‘volfunctioneren’ (Karel de Grote Hogeschool, 2013). Specifiek wijst dit op het feit dat kinderen hun emoties niet mogen opkroppen, maar dat ze moeten leren omgaan met gevoelens. We verduidelijken dit even aan de hand van onderstaand voorbeeld.

Tijdens de speeltijd neemt leerling X, voortdurend het speelgoed van leerling Y af. Deze leerling laat dit gebeuren en zondert zich af van alle kinderen. Leerling Y kijkt de rest van de pauze toe hoe leerling X zich blijft amuseren. Wanneer de papa van leerling Y zijn kind komt ophalen en naar huis wil gaan, kan hij geen weg met leerling Y. Hij roept alles en iedereen bij elkaar.

Om ervoor te zorgen dat bovenstaande situatie achterwege gelaten wordt, waarbij leerling Y alles opkropt, is het van belang dat kinderen zich erkend voelen en assertief durven reageren. Ze moeten zich present durven stellen en aantonen dat ze trots zijn op zichzelf. Omwille van die reden is de steun van de leerkrachten en thuisomgeving een belangrijk punt bij het opbouwen van dat stevige basisfundament. Een kind moet zich goed in zijn/haar vel voelen en hierbij is het opbouwen van dat zelfvertrouwen de boodschap. Verder is het bewust stilstaan bij het opnemen van sociale rollen in groep een belangrijk gegeven. Dit fundament krijgt een plaats binnen de socio-emotionele ontwikkeling, meer bepaald binnen de relationele vaardigheden (zie figuur 7). Er moet gehamerd worden op dat zorg leren dragen voor de eigen en anderen hun mentale, sociale en fysieke gezondheid en veiligheid. Binnen dit generiek doel 'gezonde en veilige levensstijl' (zie 2.3 ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid) wordt er verder aandacht gegeven aan dat mentaal welbevinden (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Uiteindelijk zal een kind, die zich veilig voelt, eerder uit zijn/haar comfortzone durven treden en grenzen verleggen. Een begrip dat binnen de beschrijvingen (zie 3.1 wat is ondernemingszin?) van ondernemingszin een belangrijke plaats inneemt.

Tot slot zal, gedurende onze bachelorproef, hieraan gewerkt worden tijdens het uitvoeren van onze ontworpen werkvormen. De leerlingen laten ervaren dat ze belangrijk zijn, het geven van opbouwende feedback, maar ook het werken aan de groepsdynamiek tijdens het samenwerken, zal binnen de uitgewerkte werkvormen een plaats krijgen.

3.1.2.2 Competenties

Binnen de competenties richt men zich op de tools die helpen om juiste beslissingen te nemen, keuzes te maken, de overtuigingskracht in te zetten, efficiënt te communiceren... Ze brengen ons verder tijdens het beheren en innoveren. Om ondernemingszin te ontwikkelen, moet men op diverse vlakken over goed ontwikkelde vaardigheden beschikken.

Eerst en vooral moeten de 'life-skills' tot op een zekere hoogte aanwezig zijn om in de samenleving te kunnen functioneren (Laevers et al., 2004a). Deze hebben betrekking op vaardigheden die ervoor zorgen dat men het eigen leven in handen neemt. De 'life-skills' als kritisch denken, zelfbewustzijn, inlevingsvermogen, veerkracht en assertiviteit refereren naar de kernvaardigheid 'zelfsturing'. Hierbij mogen we niet vergeten dat jonge kinderen vooral nog bezig zijn met het ontwikkelen van de life-skills basisvaardigheden. Hun kennis over de samenleving is namelijk miniem. De ondernemerscompetenties die hieronder worden beschreven (zie figuur 21), versterken de ondernemingszin. Door deze competenties worden de kennis en vaardigheden, omtrent ondernemingszin, betekenisvol geïntegreerd in de praktijk (Unizo, 2018). Wanneer er verschillende competenties ontbreken, kunnen deze ontwikkeld of ingevuld worden door andere personen. Zo blinkt iedereen uit in zijn eigen talent (Laevers et al., 2018).

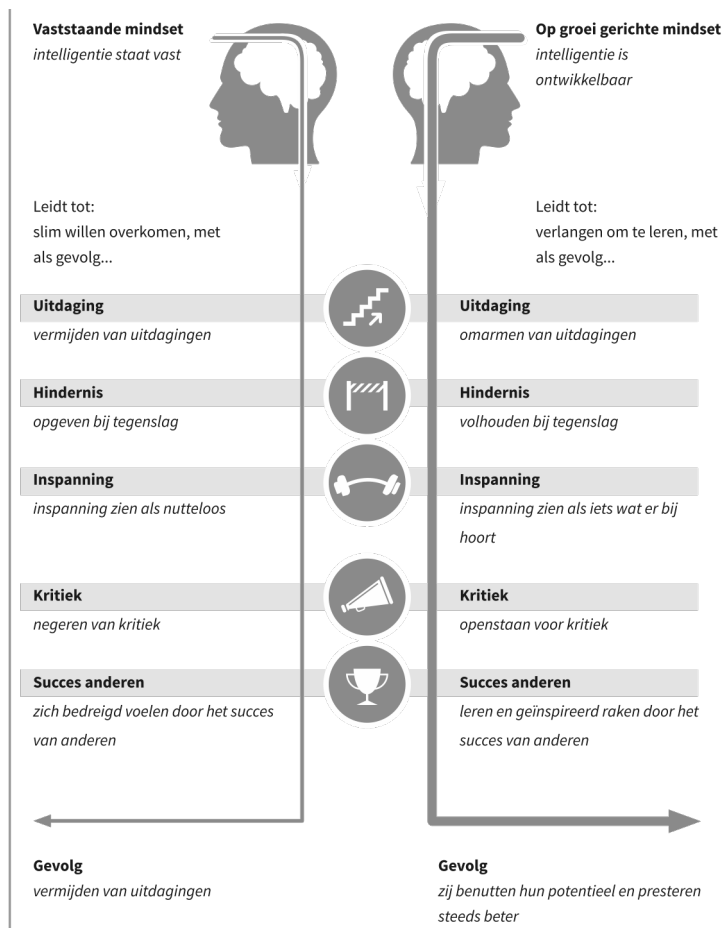
| COMPETENTIES | VOORBEELDEN |
|--------------------------------|---|
| sociale competenties | inlevingsvermogen, communiceren, samenwerken, netwerken, aangaan van relaties.. |
| creatieve competenties | uitdrukkingsvermogen, iets nieuws voortbrengen, vormgeving... |
| intellectuele competenties | analyseren en verwerken van informatie, mathematische/taalkundige/... vaardigheden, overtuigingskracht... |
| beroepsspecifieke competenties | specifieke vaardigheden gelinkt aan een bepaald domein/ studierichting, vakmanschap/ meesterschap... |

Figuur 21: competenties ondernemingszin (Unizo, 2018)

3.1.2.3 Energie en motieven

Om ondernemingszin te kunnen aanwakkeren, hebben we nog een versterkend en belangrijk element nodig, namelijk de energie, de motieven en de attitudes. Dit gaat meer bepaald over de motivatie en de attitudes 'leergierigheid' en 'verantwoordelijkheid'.

Als men gemotiveerd is om iets te doen dan wil men het van nature ook graag doen. Hierbij kunnen we opnieuw verwijzen naar de Zelf-Determinatie Theorie van E. Deci en R. Ryan (2000) (grondleggers van de ZDT). Deze theorie gaat over het aanwakkeren van de motivatie in een krachtige leeromgeving. Om kinderen te motiveren is het van belang om te streven naar een intrinsieke motivatie. We spreken van intrinsieke motivatie wanneer "het doel van een activiteit gelegen is in de activiteit zelf" (Deleu, Dossche, & Wante, 2016, p. 116). Een ondernemende leerling blijft zoeken naar vernieuwende en grensverleggende ideeën om iets teweeg te brengen binnen een bepaald probleem of uitdaging. In tegenstelling tot de 'extrinsieke motivatie' ligt het doel buiten de leeractiviteit (bv. denken aan hun status of het geld) (Deleu et al., 2016). Een concreet voorbeeld hierbij is dat wanneer leerlingen hun opdracht volbrengen, er een beloning aan vasthangt.



Figuur 22: fixed vs growth mindset
(Kerpel, 2014)

Om te streven naar een intrinsieke motivatie, is het van belang dat we het écht moeten willen. Wanneer we even kort terugblikken op de verschillende deelcomponenten van zelfsturing (zie 3.1.1.2) dan vloeien deze grotendeels in elkaar over. Vooral de wil om iets te veranderen, levert zijn bijdrage binnen de andere deelcomponenten. De wil om te blijven doorzetten na aanpassingen en ervan overtuigd zijn dat intelligentie ontwikkelbaar is, brengt ons bij het begrip 'growth mindset' (zie figuur 22). Men wil niet achteruitgaan (fixed mindset), maar juist de kriebels voelen om, net als andere ondernemers, aan de slag te gaan. Om juist beter te willen presteren, is het van belang om die uitdaging aan te gaan, tegenslagen niet uit de weg te gaan en men in te spannen. Door afstand te nemen en open te staan voor kritiek, brengt dit hij/zij verder in

dat grensverleggende proces. Verder geeft de Amerikaanse psychologe Carol S. Dweck (Kerpel, 2014) aan dat dit leidt tot het aanwakkeren van het verlangen en de goesting om te leren en leven. Vandaar dat we moeten geloven in onze eigen leef- en leerontwikkelkracht, want de motivatie brengt ons naar de wil om te presteren. Dit beïnvloedt op zijn beurt ons doen en laten, meer bepaald onze zelfsturing.

Vervolgens spelen de drie grote basisbehoeften van de ZDT (autonomie, verbondenheid en competentie) een belangrijke rol in het ontwikkelen van een juiste energie. Een eerste basisbehoefte is de vrijheid krijgen om autonoom te handelen en dus jezelf te mogen zijn. Doordat de leerling zelf initiatief mag nemen, omtrent een bepaalde inhoud of activiteit, zal dit de motivatie versterken. Een tweede basisbehoefte is de verbondenheid. Hierbij staat de verbondenheid met anderen centraal. Zich veilig voelen, zorgt ervoor dat men zich meer kan ontplooiën. Tot slot is het van belang om stil te staan bij de laatste basisbehoefte, namelijk 'competenties'. 'Waar ben ik goed in en wat kan ik inzetten?' Wanneer de leerling zijn/haar eigen talenten mag inzetten in een veilige en krachtige omgeving dan leidt dit tot een extra motivatie om het effectieve doel te bereiken.

Tot slot hebben motivatie en exploratiedrang een invloed op de attitude (Laevers et al., 2018). Die houding bepaalt het ondernemende en gestelde gedrag. Juist binnen die nieuwe en grensverleggende situaties wordt de leergierigheid van de kinderen aangesproken. Ze willen er echt voor gaan en nemen hun volledige verantwoordelijkheid op (Laevers et al., 2002-2003). Uiteindelijk vormt de waardengevoeligheid en dat normbesef een laatste puntje binnen die motivatie en attitudes. 'Wat vind ik nu echt belangrijk? Waarom wil ik hier juist aan werken?' zijn vragen die een extra stimulans bieden om er écht voor te gaan (Laevers et al., 2018).

3.1.2.4 Persoonlijkheid

Een laatste beïnvloedende factor is de ‘persoonlijkheid’. Uit het bovenstaande schema (zie figuur 20) is af te leiden dat persoonlijkheid een soort van overkoepelende term is. De persoonlijkheid zorgt voor ‘a touch of me’ binnen ondernemingszin. Dit verwijst naar het temperament, de uitstraling en de zelfkennis van de kinderen. Deze begrippen zorgen ervoor dat een leerling meer is dan de besproken elementen binnen dat ondernemersprofiel (zie figuur 12). Uniek zijn en het eigen karakter uiten, is tegenwoordig geen taboe meer.

Men kan bij wijze van spreken twee personen hebben die op alle dimensies hetzelfde ENTRE-profiel hebben, maar die dan toch verschillend zijn. Hoe iemand reageert op bepaalde situaties, hoe actief iemand is, behoort tot het eigen temperament. Door de waarden en normen, die men meekrijgt van thuis en de omgeving (nurture) wordt het temperament ‘gekneed’ tot zijn/haar karakter. Het karakter van iemand verwijst ook naar het uiterlijke, namelijk de mimiek, expressie of hoe iemand zich presenteert (Laevers et al., 2002-2003). Kortom welke indruk men nalaat bij mensen en wat mensen typerend vinden aan die persoon, geeft een invloed tijdens het communiceren met elkaar (Laevers et al., 2018). Er wordt weleens aangegeven dat karakters kunnen botsen, omdat bijvoorbeeld de ene persoon heel extravert en dus open is, terwijl de ander zich eerder op de achtergrond houdt.

Tot slot is het, binnen ons ontwerponderzoek, niet de bedoeling om ‘cru’ gezegd de persoonlijkheid van de kinderen volledig te veranderen. Het is wel van belang om, als leerkracht, rekening te houden met de karaktereigenschappen van de kinderen.

3.2 De waarde van ondernemingszin

Uit het eerste deel van onze literatuurstudie (zie 1. Leerplan Zill) kunnen we afleiden dat de leerplanmakers het belangrijk vinden om in te zetten op ondernemingszin, specifiek op het bedenken van creatieve oplossingen en het bewandelen van nieuwe paden. De integratie van het ondernemend leren binnen het onderwijs is een belangrijk element om na te streven. Met het oog op de toekomst moeten we hier op inzetten.



Figuur 23: model SLO 21^e-eeuwse vaardigheden (SLO, 2019)

3.2.1 21^e-eeuwse vaardigheden

Het onderwijs ervaart een langdurig proces binnen de growth mindset (zie figuur 22). Vernieuwingen zorgen ervoor dat de statische samenleving van vroeger een ommezwaai krijgt richting een dynamische maatschappij. Deze elf competenties (zie figuur 23), die de 21^e-eeuwse vaardigheden vormen, zijn nodig om deel te nemen aan de wereld van de toekomst (Rekelhof, 2017). Het is vooral van belang, om als leerkracht, te spelen met deze skills. Wanneer we dit rad van dichterbij bekijken dan kunnen we concluderen dat deze competenties op de één of andere manier aanwezig zijn binnen ondernemingszin.

Dit gaat van het creatief denken tijdens het oplossen van problemen tot een kritische blik tijdens het reflecteren (zelfregulering). Ondertussen worden sociale en culturele vaardigheden benut tijdens het communiceren en samenwerken. Verder komen de begrippen 'mediawijsheid en ICT-basisvaardigheden' boven water. Door de digitalisering van de samenleving, zijn deze competenties niet meer weg te denken. Computationeel denken kunnen we hier ongetwijfeld aan koppelen. Door te werken aan de 21^e -eeuwse vaardigheden en dat ondernemend leren erbij te nemen, kan dit gezien worden als een investering in de energiebron voor de toekomst (Laevers et al. 2004a). Vandaar dat we het streven naar een duurzame ontwikkeling voor het heden en voor de volgende generaties. De nood is groot, omdat binnen onze samenleving de complexiteit van zaken alleen maar groter wordt. In een maatschappelijke context is ondernemingszin, voor het voortbestaan van de mens en de planeet, belangrijker dan ooit (Laevers et al., 2018).

3.2.2 Vanuit het huidig onderwijs naar het onderwijs van de toekomst

Om vervolgens deels aan die nood deels te voldoen, moet iedereen zich openstellen om ondernemend aan de slag te gaan. Het begint hierbij met de directie, waarbij de leerkrachten, ouders en leerlingen volgen. Tijdens een gesprek met de Dirk Braeckvelt, voorzitter van Unizo (Onderwijs & Ondernemen) regio Tielt (zie bijlage 4), besprak hij het belang van het ondernemend leren/werken te integreren binnen het onderwijs. Verder gaf hij mee dat Vlaanderen momenteel wat ter plaatste trappelt op vlak van die ondernemingszin en dat dit niet bevorderend werkt voor de huidige en toekomstige economie. Vandaar dat ze binnen Unizo, in samenwerking met verschillende organisaties waaronder Creatool, op zoek zijn naar een tool voor leerkrachten om het talent en de kwaliteiten van de kinderen te triggeren.

Bovendien deelde hij ons mee dat de talenten van de kinderen niet altijd volledig erkend worden door de ouders en leerkrachten. Het vastklampen aan de voorgeschreven regeltjes en eindtermen zorgen ervoor dat er heel vaak op een rechte lijn gelopen wordt. Het nieuwe leerconcept Zill wil hier een stokje voor steken. De doelen zijn reeds gereduceerd en het is de bedoeling dat de scholen en leerkrachten kunnen inspelen op de behoeften en noden van de leerlingen, met in het achterhoofd de te behalen eindtermen. We kunnen er niet van onderuit dat het van groot belang is dat kinderen geloven in hun ontwikkelkracht en hun talenten optimaal kunnen benutten. Vandaar biedt de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid de kans om een richting te kunnen geven aan het leven, om kansen te zien en grenzen te verleggen. Hierbij ligt de nadruk op de harmonische ontwikkeling met andere ontwikkelvelden. Het ondernemen hebben we nodig om de kwaliteiten in ons leven te kunnen realiseren en de wereld 'beter' te maken. Men heeft zelfs kunnen aantonen dat hoe kansarmer iemand is, des te belangrijker ondernemingszin is om zo zaken in handen te nemen en alle mogelijkheden efficiënt te benutten (Laevers et al., 2004b). Vandaar dat het stil staan bij verschillende aspecten binnen het leven een goede oefening is. Dit kan door te werken met de 'Wheel of Life' waarbij de kinderen nadenken en zichzelf punten geven op vlak van verschillende elementen (Rekelhof, 2017). Enkele voorbeelden zijn: maatschappelijke bijdrage, familie en vrienden, gezondheid, ontspanning, carrière... (Mulder, 2017). Daarbovenop kan dit levenswiel ingezet worden bij doelstellingen en vaardigheden rond ondernemingszin. 'Hoe scoor ik op vlak van doorzettingsvermogen? Welke punten geef ik mezelf bij de vaardigheid overtuigingskracht?' Deze manier van werken kan ervoor zorgen dat kinderen zich nog bewuster worden van hun eigen identiteit en bijhorende kennis. De kennis die ze hebben over hun eigen kunnen en leren wijst naar de metacognitie. Dit brengt ons opnieuw bij de talenten.

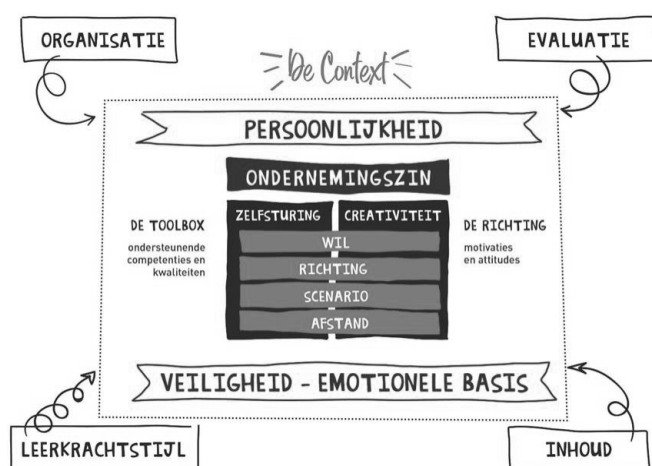
Vervolgens is dit dan ook de reden waarom Dirk Braeckvelt hunkert naar een degelijke tool voor de leerkrachten. Hierbij zal het zelfredzaam maken van de leerkrachten één punt zijn, maar zal het aanpakken van de oorzaak een grotere inspanning vergen. Kinderen hebben vaak de goesting niet meer om naar school te gaan, net doordat ze niet op hun plaats zitten. Vandaar dat het van belang is dat leerkrachten, als coach, de talenten van hun leerlingen detecteren en dit meegeven aan de ouders. Daarbij komt kijken dat de kinderen hun ouders moeten overtuigen om verder te gaan binnen hun talenten. Op die manier gaan we deels het ‘watervaleffect’ tegen en zitten leerlingen niet meer uitgeblust in de les. Juist doordat kinderen de motivatie niet vinden om tot dat leren te komen, gaat dat ondernemende gedrag wat verloren en verdwijnt de goesting om levenslang te leren.

Tot slot is het duidelijk dat ondernemingszin verder reikt dan kennis over de onderwerpen zelf. Zowel zelfkennis als geleerde kennis brengen de leerlingen verder in hun project. Vandaar dat Zill streeft naar dat geïntegreerd onderwijsinhoudelijk aanbod om de kinderen te laten groeien in alle mogelijke facetten. Kinderen de kans geven om hun ideeën te verdedigen en op punt te stellen, zorgt ervoor dat we al grotendeels investeren in onze toekomst. Kortom vormt een leeronderneming of een project waarbij de leerlingen contacten leggen met de ‘buitenwereld’, een meerwaarde voor de hele school. De leerlingen komen in aanraking met de ‘echte’ wereld en de grens van de schoolse context wordt deels vervaagd. Verder brengt deze manier van werken afwisseling door een transfer die gelegd wordt tussen de theorie en de praktijk (Unizo, 2018).

3.3 Rol van de leerkracht

“Een goede kok werkt op basis van recepten, een chefkok op basis van principes” (OMJS, 2002-2019). Deze woorden wijzen erop dat het een meerwaarde vormt dat leerkrachten hun ondernemende leeractiviteiten afstemmen op het moment en de individuele behoeften van hun leerlingen. Leerlingeninitiatief brengt met zich mee dat leerkrachten kunnen, en vooral mogen, afstappen van de voorgeschreven basisrecepten.

In dit deel wordt er de focus gelegd op de rol van de leerkracht binnen het ontwikkelen en stimuleren van de ‘ondernemingszin’ bij kinderen. De rol van de leerkracht wordt als ‘de context’ gezien binnen de herwerkte versie (zie figuur 24) van het reeds gekende schema (zie figuur 12) door de organisatie van Vlaamse Jonge Ondernemingen (Vlajo). Ten eerste staan we stil bij ‘de leerkracht als coach’. Hier wijzen we op de stijl die een leerkracht moet aannemen om kinderen ‘ondernemender’ te maken. Vervolgens zoomen we in op de componenten van een krachtige leeromgeving. ‘Hoe kan de omgeving ervoor zorgen dat de ondernemingszin bij kinderen wordt gestimuleerd?’ Tot slot verdiepen we ons in hoe men als leerkracht de twee kernvaardigheden (zelfsturing en creativiteit) in de klas kan stimuleren.



Figuur 24: herwerkte versie schema ondernemingszin (Vlajo, 2018)

3.3.1 *Leerkracht als coach*

Wanneer we terugblikken naar de kern van ondernemingszin, dan komt er duidelijk naar voor dat het kind centraal staat. “Ondernemingszin kan men enkel afleren... Aanleren is niet nodig... De kinderen stellen zich voortdurend vragen. ‘Schoolmoe’ wordt men op school... Door vragen te beantwoorden die kinderen zich niet stellen, door geen antwoord te geven op de vragen die kinderen zich wel stellen, daardoor wordt men ‘schoolmoe’.” Deze woorden van de leerkracht (klas 5) uit het freinetonderwijs de Koorddanser uit Meulebeke (zie bijlage 5) geeft aan dat een stimulerende leerkrachtenstijl van onschatbare waarde is. Deze leerkrachten verkiezen om de rol in te nemen van een coachende en begeleidende leerkracht. Net dat is de rol van de leerkracht binnen het stimuleren van ondernemingszin. Door een (h)échte communicatie tussen de begeleiders onderling en de leerlingen kan ondernemingszin alleen maar uitgebreid en opgebouwd worden doorheen de jaren.

Concreet wordt een coach gezien als iemand die de leerlingen helpt om de zelfredzaamheid en de actieve zelfsturing eigen te maken. Bovendien observeert de coach het ondernemende gedrag van de leerlingen en stimuleert deze leerkracht hun zelfsturend en creatief denkproces. Om dit proces zo goed mogelijk te begeleiden en vooral te stimuleren, is het van belang om stil te staan bij wat de leerling precies wil leren (Unizo, 2018). ‘Welke persoonlijke doelen stelt hij/zij voorop? Bij welk onderwerp worden de kinderen warm vanbinnen?’

3.3.1.1 *Begeleiden en stimuleren*

Vervolgens mag de leerkracht niet vergeten om de teugels eerst wat lossier te laten, om dan op een systematische manier kinderen te begeleiden. Dit kunnen we koppelen aan het voorbeeld die Dirk Braeckvelt ons meegaf rond een bepaalde test (zie bijlage 4). De kinderen krijgen de opdracht om een zo’n hoog mogelijke toren te maken met een doos spaghetti en plaklint. Verder krijgen ze geen extra richtlijnen en moeten ze gewoon aan de slag. Dat doe-gehalte is juist belangrijk binnen dat ondernemen en bovendien is dit het ideale moment om grondig te observeren. ‘Wie zal de leiding in handen nemen? Wie kan er realistische doelen opstellen? Wie komt er creatief uit de hoek?’ Door hen de ruimte en vertrouwen te geven, krijgen de kinderen de kans om die zelfsturing binnen zichzelf te doen groeien (Laevers, 2004-2005). Daarnaast is de coach er om de kinderen te stimuleren en om de verschillende activiteiten en onderdelen binnen die ondernemingszin grondig te doorlopen. Dit wijst op het voldoende tijd nemen om te brainstormen en alle mogelijke oplossingen een kans te geven. Verder kunnen we hieraan de begrippen ‘afstand nemen’ en ‘reflecteren’ koppelen. Door stimulerende tussenkomsten wordt het ondernemende gedrag van de kinderen extra aangewakkerd en op de proef gesteld (Laevers, 2004-2005). Op die manier kan de leerkracht ervoor zorgen dat alle kinderen voldoende leerkanalen krijgen binnen een bepaalde leeractiviteit (Unizo, 2018). Door het proces en het product te evalueren, individueel en met de kinderen, met het oog op bijsturing, remediëring en differentiatie, kan dit zorgen voor enkele stimulerende ‘interventies’ (Focke, 2016). Zo begeleidt de leerkracht mee in die leer- en ontwikkelingsprocessen van de kinderen.

Bovendien is het van belang om afwisseling te voorzien binnen de ervaringskansen die de leerkrachten aanbieden. Dit weerspiegelt zich in de vier ervaringskansen van het leerplanconcept Zill (zie 1.3.2 ontwerpen van een Zill-ige omgeving). Door kinderen de kans te geven om hun talenten te uiten en te leren van en met elkaar, kunnen ze heel wat ervaringen opdoen. Specifiek kan dit ook gezien worden als de leerlingen de kans te geven om individueel of in groep te werken of om de kinderen zelf sportinitiatie te laten geven aan elkaar.

Dit kan stap voor stap kritisch besproken worden waarop gelet moet worden tijdens het opbouwen van zo'n les. Dit voorbeeld uit de klaspraktijk wordt toegepast door de sportleerkracht uit de Koorddanser in Meulebeke (zie bijlage 5).

3.3.1.2 Actief luisteren

Naast het begeleiden is het cruciaal om actief te luisteren naar de kinderen. Door naar de meningen van de kinderen te vragen en door gerichte vragen te stellen, kan de leerkracht een zicht krijgen op de interesses van de kinderen. 'Waar komt die motivatie vandaan? Waarom heeft een leerling die bepaalde mening gevormd?' Door (h)echte betrokkenheid te tonen, geeft de leerkracht hen niet het gevoel dat hij/zij hun gedachten wil veranderen (Toren, 2018a). Door de kinderen veel vragen te stellen en juist minder opmerkingen te geven, geeft men hen de kans om hun eigen leerproces 'volledig' zelf ervaren. Zo stapt men af van de drang om alles zelf te willen beheren. Het is essentieel om hen te stimuleren binnen die zelfsturing en om hen gemotiveerd te laten werken aan persoonlijke en groepsdoelen. 'Neem je tijd! Ik ben hier als je me nodig hebt! Super, je hebt je weg gevonden!' (Toren, 2018b). Door de kinderen een stem te geven, werkt dit bevorderend voor hun welbevinden. Bovendien brengt dit extra motivatie met zich mee om er volledig voor te gaan. Wanneer we dit koppelen aan de 'Zelf-Determinatie theorie' plaats men, door te luisteren, de basisbehoefte 'verbondenheid' centraal. Daarnaast geef de leerkracht hen het gevoel dat ze autonoom mogen handelen en zichzelf mogen uiten binnen het handelen en spreken. Uiteindelijk wordt hierdoor de nadruk gelegd op de competenties en worden deze in de verf gezet.

3.3.1.3 Groepdynamiek

Naast het motiveren van de leerlingen is het belangrijk om voldoende aandacht te besteden aan het groepsproces en die groepsdynamiek. Wanneer ze samen aan de slag gaan, spelen de relationele vaardigheden een grote rol. Het willen en kunnen samenleven, samenwerken en communiceren met anderen zit hierin verscholen. Unizo (2018) onderscheidt binnen dat groepsproces twee niveaus, namelijk het taakniveau en het sociaal-emotionele niveau. Het taakniveau wijst op het vervullen van de sociale rollen binnen de groep. 'Op welke manier verdelen en beheren zij hun taken? Krijgt iedereen voldoende inspraak? Is er sprake van een natuurlijk leiderschap?' Naast dit niveau is het belangrijk om de aandacht te vestigen op het sociaal-emotionele niveau of het relatieniveau. Hierbij gaat de focus naar die groepsdynamiek. 'Hoe gaan de kinderen om met elkaar binnen de groep?' De interne interactie en dat natuurlijk leiderschap doet heel wat met de sfeer van de groep (Unizo, 2018). Vandaar dat een leerkracht het geheel moet aanschouwen en zich niet altijd mag focussen op het individu.

Wanneer dit allemaal tenslotte vlot verloopt en de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om er helemaal voor te gaan, levert dit heel wat rijke ervaringen op voor de leerkrachten en de kinderen zelf. Zelfs wanneer het niet allemaal van een leien dakje loopt, kan de coach door diverse rollen op zich te nemen de kinderen stimuleren. Afhankelijk van de situatie treedt de coach op als adviseur om wijze raad te geven, als feedbackgever om hen te leren afstand nemen of als probleemoplosser om binnen de groep de plooiën glad te helpen strijken. Een coach is dus meer dan een stimulerende persoon alleen.

3.3.2 Componenten van een krachtige leeromgeving

Kinderen stimuleren om ondernemend aan de slag te gaan, is volgens het model van de 21^e -eeuwse vaardigheden (zie figuur 23) noodzakelijk voor onze toekomst. De leerkracht als coach vormt een eerste belangrijk element binnen de integratie van ondernemen in het onderwijs. De ondernemende houding van de leerkracht in combinatie met een krachtige aangeboden leeromgeving zorgt ervoor dat er aan ondernemingszin een kans gegeven wordt om te groeien (Unizo, 2018). Hieronder staan we stil bij vijf componenten die de leerkracht helpen om ervoor te zorgen dat ondernemingszin gestimuleerd wordt (Laevers et al., 2004a).

3.3.2.1 Positief klas- en schoolklimaat

Ten eerste heeft een leerling die ondernemend aan de slag wil gaan, nood aan “een positief klas- of groepsklimaat dat openstaat voor ideeën en initiatieven van kinderen” (Unizo, 2018, p.31). Hierbij is het van belang dat de kinderen in de klas en op school hun mening durven en kunnen uiten en zichzelf kunnen zijn. De rol van de leerkracht is hierbij niet weg te denken. Verder moet een leerkracht een positieve kijk hebben op het experimenteren en het mogen maken van fouten (Unizo, 2018). Een collectief welbevinden in de groep zorgt voor een verbondenheid tussen de klasgenoten en de leerkracht.

Een positief klimaat en een ontspannen klassfeer is op te merken aan de ontspannen gezichtsuitdrukkingen van de meeste leerlingen. Vervolgens spelen spontane interacties tussen leerlingen een rol binnen de leeromgeving. Wanneer een project door de gehele klas als groep enthousiast wordt beleefd, dan werkt de groepsdynamiek aanstekelijk binnen het klasklimaat. Hierbij is het van belang om elkaar te waarderen en actief te luisteren, net zoals een coachende leerkracht. Een open houding tegenover de leerkracht bevordert alsook de klassfeer. De leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze naar de leerkracht mogen toestappen met hun initiatieven en hun bedenkingen, maar dat ze niet voortdurend worden gecontroleerd tijdens het zelfstandig werken. Zo wordt de zelfredzaamheid gecreëerd en hebben ze geen schrik om eens tegen de muur te lopen. Uiteindelijk is falen binnen een veilig klasklimaat een nieuwe kans om ervoor te gaan (Laevers et al., 2004a).

3.3.2.2 Een school die initiatief ondersteunt

Een tweede element dat bijdraagt tot het stimuleren van ondernemingszin bij kinderen, is om de leerlingen de kans geven om te groeien binnen “een flexibele en heldere organisatie die initiatief ondersteunt” (Unizo, 2018, p.31). Hierbij is het opnieuw belangrijk dat de leerkracht de wil toont om actief te luisteren, want ‘open communiceren’ laat de inspraak van leerlingen binnen in de klasruimte. Vervolgens is het bieden van een sobere organisatie met duidelijke regels een must om voor de leerlingen ruimte te bieden om richtingen te laten kiezen en scenario’s te laten bedenken (Unizo, 2018).

Een sobere leeromgeving geeft de kinderen de kans om voorstellen te doen en keuzes te maken. Dit zijn elementen die de kernvaardigheid ‘zelfsturing’ bevorderen. Concreet kan men kinderen dagelijks de mogelijkheid geven om keuzes te leren maken. Dit kan tijdens vrije werktijd of tijdens een opgesteld contractwerk met eventuele moetjes en magjes. Alleen is het niet de bedoeling om hierbij te veel moetjes aan te bieden, want op die manier neemt men die vrijheid tot kiezen wat weg.

Vervolgens is het van belang om de tijd te nemen om grondig te reflecteren. Dit zorgt voor een duidelijk overzicht over de gehele opdracht. Een duidelijk overzicht voorzien in de klas, kan men op verschillende manieren organiseren. Dit door materiaal op een vaste plaats op te bergen, door duidelijke afspraken te maken bij opdrachten of door een korte demonstratie te geven. Hierdoor verliest men weinig tijd aan dat management en kan de volledige aandacht gaan naar het begeleiden van kinderen (Laevers et al., 2004a).

Verder kan de leerkracht, door het verlenen van vrije toegang tot de materialen, ervoor zorgen dat kinderen zelfstandig beslissen of ze al dan niet materiaal inschakelen. Door hen de keuze te geven om samen te werken met anderen, biedt de leerkracht hen de verantwoordelijkheid om een taak op zich te nemen. Op die manier kunnen ze zelfstandig hun talenten tonen en zijn ze wie ze willen zijn. Door dit dus in combinatie te brengen in verbondenheid met anderen, wordt die motivatie aangewakkerd om iets te willen bereiken.

Tot slot is het durven afstappen, als leerkracht, van het opgestelde lessenrooster een must. Door een waaier aan werkvormen en differentiatie te voorzien, kan men waar nodig bijsturen. Zelfs wanneer men ervaart dat men door een klasgesprek het doel van de les bereikt, maar dat de oefeningen niet ingevuld geraken, is het van belang om hier flexibel mee om te gaan. Door de kinderen ervaringen te laten oproepen bij bepaalde onderwerpen legt men zo de brug van de theorie naar de echte wereld. Men kan wel zeggen dat er verschillende vormen van diversiteit zijn, maar waar komen we deze tegen binnen onze directe omgeving (Laevers et al., 2004a).

3.4.2.3 Rijk milieu

Een derde element waarbij de leerkracht een belangrijke rol speelt, is het aanbieden van een 'rijk milieu'. Een milieu, dat aansluit bij de talenten en interesses van kinderen, mag niet ontbreken. Door in gesprek te gaan met de kinderen kan men al heel wat te weten komen over hun talenten en interesses. Verder kan er gewerkt worden met een ideeënbus of kan men de inleiding van een les wiskunde of taal afstemmen op die interesses. Daarnaast kan de leerkracht de leerlingen afvragen wat ze willen bereiken en bijleren binnen een opgegeven onderwerp. Dit kunnen we koppelen aan een belangrijk Zill-ig begrip, meer bepaald het 'werkelijkheidsnabij werken'. Door realistische contexten aan te bieden, maakt men de kloof tussen het klasgebeuren en de buitenwereld een stukje kleiner. Vervolgens speelt de inspraak van de kinderen een grote rol binnen het aanbieden van een rijk milieu. Door hen te laten voelen dat ze een bepaalde impact hebben, vergroot dit de inbreng (Laevers et al., 2004a).

Tenslotte is het organiseren van een contractwerk of hoekenwerk een goede stimulans voor het ontwikkelen van ondernemingszin. Hierbij kan er gekozen worden om reeds gekende vaardigheden en nieuwe vaardigheden in te plannen tijdens deze werkvormen. De kinderen krijgen hier de tijd om zelf te experimenteren. Uiteindelijk moet de leerkracht het niet ver zoeken en kan men eventueel een doel opstellen voor een les, waarbij kinderen eerst moeten experimenteren met ongekende materialen. Juist die verbeeldingskracht en experimenteerlust laat de fantasie van verschillende leerlingen op hol slaan. Uiteindelijk maakt fantasie de eigen wereld groter en kan dit alleen maar de growth mindset stimuleren (Laevers et al., 2004a).

3.4.2.4 Stimulerende en ondersteunende begeleiding

Een voorlaatste element binnen onze context is de begeleidingsstijl. Als leerkracht is het van groot belang, voor de ontwikkeling van ondernemingszin, op de kinderen te begeleiden en bij te sturen. Laevers et al. (2004a, p.24) geven het volgende hieromtrent weer: “Een effectieve begeleiding is stimulerend (zet aan tot initiatief), verleent autonomie en geeft ondersteuning (moedigt aan en helpt problemen oplossen).” Hierbij kan een leerkracht, afhankelijk van de situatie, zelf kiezen in hoeverre hij/zij de leerlingen ondersteunt in hun kunnen. Een ondersteuning op maat is hier dus van belang. Wat we hierbij zeker niet mogen vergeten, is dat ze het gevoel krijgen dat ze het zelf hebben gedaan. De extra begeleiding die men geeft, moet dus in functie zijn van de zelfstandigheid. Wanneer men optreedt als begeleider hoeft men niet meteen alles zelf uit te leggen aan de kinderen. Een kleine sturing kan hen al weer op weg helpen. Durf als begeleider je wat op de achtergrond te houden en alles grondig te observeren. Zo ziet men alles bewust gebeuren en kan men hier zonder twijfel efficiënter op inspelen. Verder kan de leerkracht ook ingaan op de beleving van de leerlingen en op het feit hoe zij verschillende momenten ervaren. Hierbij mogen we niet vergeten om het kind te laten vertellen hoe hij/zij zich voelt en waar hij/zij eventueel mee zit. Dit weerspiegelt zich in deeltje over de leerkracht als coach (Unizo, 2018). Door hen die gevoelens te laten verwoorden, komen de leerlingen zelf tot eventuele inzichten en kan de leerkracht ze bovendien concreter helpen (Laevers et al., 2004a).

Tot slot is het van belang dat de leerkracht de leerlingen voldoende stimuleert. Dit kan men doen door in te spelen op de voorgestelde ideeën van de leerlingen. Hierbij kan men stilstaan bij hoe we dat idee zouden kunnen uitvoeren. Dit kan leiden tot eventuele nieuwe ideeën of verbeteringen. Blok dus een idee nooit meteen af, want op dat moment kan dit een effect hebben op de gevoelens van de kinderen. Daarnaast is het geregeld geven van positieve feedback, mondeling en schriftelijk, nog een extra boost voor de kinderen om ervoor te gaan. Door gerichte feedback te geven aan de leerlingen, kunnen ze hiermee hun idee aanpassen/bijsturen/verbeteren. Op die manier worden ze gemotiveerd om beter te presteren. Vandaar dat de leerkracht moet geloven in de talenten van elk kind en blijven inzetten op de volledige ontplooiing en harmonische ontwikkeling (Laevers et al., 2004a).

3.4.2.5 Focus op ondernemen

Binnen ons laatste element wordt er stilgestaan bij het “reflecteren en geregeld focussen op ondernemen als een fenomeen” (Unizo, 2018, p.32). Het bewust worden van wat ondernemen met zich meebrengt, kan op verschillende manieren gestimuleerd worden.

Door hierbij stil te staan, leren de kinderen terugblikken op hun proces van ondernemingszin. Dit kunnen we linken aan het begrip ‘eigenaarschap’. Ze moeten zich eigenaar voelen over hun project(en). Hierbij is het boeken van een goed resultaat niet onbelangrijk, maar stilstaan bij hoe iemand een project heeft doorlopen, primeert. Door als leerkracht tijd vrij te maken voor een zelfreflectie, kunnen de kinderen zelf inzien dat ze een bepaald proces hebben doorstaan. Vervolgens is het van belang om de kinderen bewust te laten nadenken over hun sterktes en groeipunten. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om hun ‘eigen kunnen’ bij te sturen. Als leerkracht kan men de leerlingen hun proces bijhouden aan de hand van een portfolio, waarbij er mondeling en schriftelijk gereflecteerd wordt (Laevers et al., 2004a).

Vervolgens is het vormen van een realistisch beeld over wat ondernemen inhoudt, binnen dit element belangrijk. Dit kan men doen door de kinderen kennis te laten maken met ervaringen van ondernemers. Deze mensen vertellen vanuit eigen belevingsmomenten hoe zij bepaalde zaken aanpakken tijdens het kiezen van een richting, het bedenken van scenario's en het nemen van die afstand. 'Want hoe gaan zij om met tegenslagen? Welke manieren gebruiken zij om te brainstormen? Hoe nemen zij hun leiderschap op?' Hierbij zullen de leerlingen ook beseffen dat niet altijd alles van een leien dakje loopt. (Laevers et al., 2004a).

Tot slot speelt de leer-en leefomgeving een belangrijke rol in het ontwikkelen van ondernemingszin. Wat vooral van groot belang is, is het feit dat de leerkracht gelooft in zijn leerlingen en helemaal achter het idee staat van ondernemingszin (Laevers et al., 2004b). Uiteindelijk werkt het creëren van een stimulerende en werkbare klasruimte, rekening houdend met de veiligheid van de leerlingen, mee aan een krachtige leeromgeving (Focke, 2016).

3.3.3 Zelfsturing en creativiteit stimuleren

De kernvaardigheden van ondernemingszin (zie figuur 12), namelijk creativiteit en zelfsturing, kunnen gestimuleerd worden door middel van kleinere leeractiviteiten. Hieronder geven we enkele voorbeelden hoe men de twee kernvaardigheden kan stimuleren (zie figuur 25 en 26). Eerst en vooral zoomen we in op de kernvaardigheid 'zelfsturing'. Hierbij leggen we vooral de focus op de vier deelcomponenten. Deze deelcomponenten kunnen gestimuleerd worden wanneer het zowel goed als wat stroever verloopt (Laevers, 2004-2005). Vervolgens staan we stil bij hoe de kernvaardigheid 'creativiteit' kan gestimuleerd worden. Dit geven we weer aan de hand van de do's en de don'ts. Tot slot verdiepen we ons hier verder in tijdens de opmaak van onze ontwerpen.

| componenten zelfsturing | voorbeelden | |
|-----------------------------|--|---|
| | als het moeilijk gaat... | als het goed gaat... |
| wilsfactor | kleine uitdagingen voorschotelen, leerlingen warm maken (mysterieus voorwerp in de klas), haalbare taak geven aan de leerling, werken rond assertiviteit (ik-boodschappen) en opkomen voor zichzelf... | polsen naar interesses en activiteiten hierop afstemmen, medeverantwoordelijkheid voor een bepaalde inhoud (opzoeken van informatie, voorwerp meebrengen naar de klas)... |
| richting kiezen | overzichtelijke klasinrichting, duidelijke afspraken (afgesproken signaal), mogelijke keuzes visueel weergeven (keuzebord, hoekenwerk...), denkstappenplan... | verwoorden eigen keuze, leerlingeninitiatief a.d.h.v. interesses (werkvormen ontwerpen...), eigen ideeën uitwerken... |
| scenario bedenken/uitvoeren | stappenplan (zelfinstructiemethode bv. beertjes van Meichenbaum), modelleren (verbaliseren, aandachtspunten benadrukken aanpak), afvinklijkst, visualiseren van het plan | transfer leggen tussen verschillen vakgebieden (ICT-vaardigheden benutten om informatie op te zoeken over diversiteit), geen eindresultaat meedelen (vogel ontwerpen zonder stappenplan) probleemsituaties voorschotelen en scenario opstellen (stel dat...), rollenspel... |
| afstand nemen | reflecteren (Is mijn doel in zicht?), omgaan met tegenslagen (Hoe kan ik het anders aanpakken?), gerichte en opbouwende feedback → motivatie vergroten | individuele feedbackgesprekken, luisteren naar elkaars ervaringen, het kunnen van kinderen centraal plaatsen (zelf ontworpen werken laten voorstellen in de klas)... |

*Figuur 25: zelfsturing stimuleren
(Declerq, 2002-2003 ; Smidts, 2018).*

| creativiteit | |
|---|--|
| do's | don'ts |
| <ul style="list-style-type: none"> • produceren van nieuwe kennis (zinnvolle vragen) • rolmodel (leerkracht) voor creativiteit • gelegenheid tot filosoferen (goede vragen leren stellen, kritische kijk) • verschillende brainstormtechnieken • flexibele aanpak • tijd geven • belonen van creatieve ideeën • leren omgaan met obstakels • onzekerheid accepteren • afwisseling voorzien tussen samenwerken/individueel en tussen activiteiten • inzetten op sociale vaardigheden (actief luisteren, inlevingsvermogen...) • dialogische aanpak (samen denken) • kwantiteit aan ideeën stimuleren • ruimte geven voor discussie • straf fouten niet af | <ul style="list-style-type: none"> • voortdurend produceren nieuwe kennis • meteen kwaliteit bereiken • problemen ontlopen • ja, maar... |

*Figuur 26: creativiteit stimuleren
(Djapo vzw, 2016 ; de Bode & Nijman, 2014)*

3.4 Besluit

“Vlaanderen trappelt als het ware ter plaatse op vlak van ondernemingszin!” Deze woorden van adviseur Unizo Tielt, Dirk Braeckevelt, tonen aan dat we in Vlaanderen niet veel vooruitgang boeken op dat vlak. Het onderwijs kan hierin een duidelijke betekenis hebben. Daarnaast weerspiegelen deze woorden zich in onze literatuurstudie. Hieruit kunnen we afleiden dat ondernemend aan de slag gaan een prominente plaats moet krijgen binnen het hele klas- en schoolgebeuren. Dit brengt ons dan weer bij de 21^e -eeuwse vaardigheden, die van groot belang zijn voor onze toekomst. Met het oog op de volgende generaties moeten we inzetten op de kern van ondernemingszin, namelijk ‘creativiteit en ‘zelfsturing.

Zoals eerder aangegeven staat het schema van Laevers en Bertrands (2002-2003) (zie figuur 12) centraal binnen ons onderzoeksboek. Het schema toont aan welke kenmerken een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van een ondernemersprofiel. Naast de twee kernvaardigheden (zelfsturing en creativiteit) speelt het begrip ‘leiderschap’ een grote rol. Vervolgens kunnen we de kernvaardigheid ‘zelfsturing’ onderverdelen in vier deelcomponenten (de wil, richting kiezen, scenario bedenken en afstand nemen). Tot slot is het van belang om aandacht te besteden aan de beïnvloedende factoren, namelijk: het fundament (= emotionele basis), de twee versterkers en de persoonlijkheid. Wanneer we al deze begrippen samenleggen dan kunnen we concluderen dat deze vaardigheden en componenten het ‘eigen’ ondernemersprofiel versterken.

Vervolgens kunnen we concluderen, uit de gouden cirkel van Simon Sinek (zie figuur 15), dat het stilstaan bij de waarom-vraag (zie figuur 15) de eigenheid van het idee/project weergeeft. Om een uniek ondernemersprofiel te creëren hoeft een leerling niet optimaal beschikken over de aangehaalde begrippen uit ons centrale schema (zie figuur 12). Wanneer een leerling niet goed scoort op vlak van sociale competenties (communiceren, samenwerken, inlevingsvermogen...), betekent dit niet dat deze leerling niet ondernemend aan de slag kan. De vaardigheden 'zelfsturing' en 'creativiteit' kunnen zorgen voor vernieuwende en grensverleggende ideeën en scenario's. Alleen zorgt het gebrek aan die sociale competenties ervoor dat het overbrengen en de anderen overtuigen eventueel een grotere inspanning kan vergen. Wanneer men onvoldoende beschikt over een emotionele basis dan kan dit ervoor zorgen dat men zich moeilijk toevertrouwt aan iemand anders binnen dat leiderschap. Deze voorbeelden geven aan dat deze begrippen uit het reeds gekende schema (zie figuur 12) een invloed uitoefenen op elkaar. Dit schema en vooral de 'kern-vaardigheden', namelijk zelfsturing en creativiteit, zullen een rode draad vormen tijdens onze ontwerpweken.

Daarnaast kunnen kinderen groeien en openbloeien in die vaardigheden door te leren van en met elkaar. Om de leerlingen hier de kans toe te geven, speelt de leerkracht/begeleider een belangrijke rol. Carol S. Dweck zei ooit: "Goede leraren geloven in ontwikkeling van intelligentie en talent en zijn gefascineerd door het leerproces" (Kerpel, 2014). Hierbij kunnen leerkrachten een coachende stijl aannemen, waarbij ze actief luisteren en de kans geven aan de kinderen om hun talenten te ontwikkelen en te laten groeien. Het geven van kansen mag dan ook niet verzwakken na het falen. Alsook is het van groot belang dat de leerkracht over een groeigerichte mindset beschikt, waarbij de leerkracht openstaat voor alle mogelijke ideeën van de kinderen. Doordat de leerkracht een rolmodel inneemt, stimuleert hij/zij de 'goesting' in het 'leren en leven'.

Naast de leerkrachtstijl zijn er nog andere mogelijkheden om ondernemingszin te stimuleren bij kinderen. Door dit prominent ontwikkelthema in ons onderzoeksboek de kans te geven om te laten groeien, is een krachtige, maar sobere leeromgeving een must. Hierbij moet aandacht geschonken worden aan een positief klas- en schoolklimaat. Dit gaat dan meer bepaald over het creëren van een ontspannen en vertrouwende sfeer. Bovendien brengt een overzichtelijke klasinrichting met zich mee dat leerlingen zelfredzaam activiteiten kunnen uitvoeren. Uiteindelijk is de inbreng van kinderen (= leerlingeninitiatief) belangrijk om de motivatie te stimuleren.

Tenslotte heeft de vaardigheid 'zelfsturing' een invloed op de leerhouding en zelfontwikkeling, brengt de vaardigheid 'creativiteit' dit naar een vernieuwender niveau en wordt dit door de vaardigheid 'leiderschap' op de kaart gezet! Hierbij kunnen we onze literatuurstudie afsluiten met een bijpassende quote.

"Ondernemen is zien wat iedereen ziet en daarmee doen wat niemand anders doet." (Cor Stutterheim)

(Schill, 2018)

Praktijkanalyse

In het tweede hoofdstuk (praktijkanalyse) van ons onderzoeksboek nemen we de school en al haar facetten grondig onder de loep. Ten eerste staan we stil bij de schoolcontext (zie 1. schoolcontext). Hierbij geven we uitleg over de school zelf, hun troeven, het pedagogisch project, het jaarthema, hun zill-verhaal en hun noden op vlak van de persoonsgebonden ontwikkeling. Vervolgens zoomen we in op de plaats die het begrip 'ondernemingszin' inneemt binnen de school (zie 2. specifieke observaties). Tot slot staan we stil bij de vraag van de leerkrachten om het begrip 'ondernemingszin' te koppelen aan het thema 'diversiteit'.

1. Schoolcontext

1.1. Algemene duiding

De vrije basisschool 'Onze-Lieve-Vrouw Gottem', waar ons ontwerponderzoek wordt uitgevoerd, is lid van de scholengemeenschap 'VZW Katholieke Scholen Regio Deinze'. Verder vormt deze dorpschool in Gottem samen met andere afdelingen de naam 'WonGraGo'. Binnenkort vormen de lagere school van Gottem en de kleuterafdeling van Grammene de school 'VBS De Kerselaar'. De afdelingen Wontergem, Grammene en Gottem worden nauwgezet begeleid en bestuurd door de directeur mevrouw Inneke De Regge.

De lagere school telt precies 58 leerlingen, heeft drie klasgroepen (graadklassen) en drie vaste leerkrachten die alle leerlingen door en door kennen. De klas van juf Mieke (eerste en tweede leerjaar) telt 26 leerlingen. Verder helpt juf Ellen deze klasgroep waar nodig. Daarnaast telt de klas van juf Greet (derde en vierde leerjaar) 17 leerlingen. Tenslotte telt de klas van juf Eline (vijfde en zesde leerjaar) 15 leerlingen. Hierbij neemt juf Ellen de lessen Frans van het vijfde leerjaar over.

1.2 Hun troeven

Deze school is groot in hun kleinschaligheid. Zoals af te leiden uit de algemene duiding speelt deze school zijn troeven uit op vlak van graadklassen. De leerkrachten doen er dan ook alles aan om ervoor te zorgen dat ze tegemoet komen aan de noden van de leerlingen. Hierbij hebben ze aandacht voor de totale ontwikkeling van elk kind, waarbij ze 'dubbele' differentiatie op verschillende manieren aanwenden. Zelf geven de leerkrachten aan dat je door de leerlingen twee jaar te begeleiden, ze beter leert kennen. Het voorop plaatsen van het kind brengt ons bij die harmonische ontwikkeling, waarbij de school inzet op de ontwikkeling van alle aspecten bij het kind. Op die manier zijn ze bewust bezig met een geïntegreerd onderwijsinhoudelijk aanbod te creëren. Verder proberen de leerkrachten klasoverschrijdend te werken door gebruik te maken van een doorschuifstelsel, waarbij de kinderen leren samenwerken. Hierbij worden de groepen enerzijds bewust gekozen op vlak van niveau of anderzijds mogen de kinderen eens zelf kiezen. Een concreet voorbeeld hierbij is een klasoverschrijdende activiteit die in het teken stond van Halloween. Tijdens de gekozen activiteit werd er geld ingezameld voor 'Music for Life.'

Aansluitend kan de directeur met veel trots aangeven dat op haar school een cultuur van (h)écht samen spelen/leren/leven heerst. Dit is zowel merkbaar op de speelplaats als gedurende het klasgebeuren. Kinderen helpen elkaar in de klas en spelen zelf bedachte spelletjes op de speelplaats. Die samenhang komt de sociale-emotionele ontwikkeling van de kinderen alleen maar ten goede.

Tot slot spelen ze in op die zone van de naaste ontwikkeling van het kind. Hierbij staat de zorgcoördinator Wim de leerkrachten zo goed mogelijk bij. Ondanks het feit dat er geen sprake is van een zorgleerkracht bieden de leerkrachten zoveel mogelijk zorg aan binnen de klasruimte. Verder vinden er regelmatig filtergesprekken plaats en zet de zorgcoördinator zijn schouders onder een kangoeroeklas (= klas waar de 'sterke' leerlingen extra uitdaging krijgen).

1.3 Pedagogische project

'Samen staan we sterker'... Bij het doornemen van de pedagogische visie van deze school, blijven deze woorden nazinderen. Wanneer men er samen voor wil gaan, speelt het begrip 'dialogue' hier een belangrijke rol in. Dit is een begrip dat de leerkrachten heel serieus nemen. Ze nemen de tijd om hun activiteiten samen grondig te bespreken en elkaar te helpen bij eventuele specifieke noden van de kinderen. Verder hebben ze dit neergeschreven in een aantal uitgangspunten, gebaseerd op de verschillende opdrachten waaruit krachtlijn 1 uit Zill is opgebouwd (zie 1.2.1 Krachtlijn 1).

1.3.1 *De uitgangswijzen van onze christelijke identiteit*

Een klein zaadje kan zonder twijfel uitgroeien tot een grote boom vol talenten. Door er samen, als één team, voor te gaan, streeft deze school naar een pedagogisch verantwoord onderwijs. Hierbij stellen ze waarden centraal die voortvloeien uit hun christelijke geïnspireerd mensbeeld. Openheid, respect en zorg voor mensen en natuur, verbonden en solidair zijn met anderen, vertrouwen in het leven en het unieke van ieder kind zijn enkele zaken die bovenaan hun waardenlijstje pronken (Wongrago, 2018-2019). Het waarderen van anderen zorgt ervoor dat kinderen respect tonen en leren luisteren naar elkaar. Op die manier hebben ze oog voor de ideeën van anderen. Hier komt een natuurlijk leiderschap bij kijken, waarbij iedereen recht heeft om zijn eigen mening te uiten.

1.3.2 *Wij zorgen voor een degelijk en samenhangend aanbod*

Hun beschreven aanbod weerspiegelt zich zonder twijfel in het zien van het unieke in elke leerling. Cruciale begrippen zoals de harmonische ontwikkeling van elk kind (hoofd, hart en handen) juicht het nieuwe leerplanconcept Zill alleen maar toe. De school wil vooral dat leerlingen in contact komen met verschillende leerdomeinen. Hierbij moeten ze natuurlijk niet het primusje van de klas zijn op elk vlak, maar ontdekken ze misschien wel een nieuw talent. Het ontdekken van een talent brengt met zich mee dat kinderen hun 'ware ik' leren kennen. Zo kunnen ze binnen het ondernemend leren hun eigen talent inzetten en worden ze extra gemotiveerd om in hun kwaliteiten te geloven en groeien. Doordat kinderen verder erkend worden in hun competenties, voelen ze aan dat ze zichzelf mogen zijn. Wanneer kinderen ervaren dat ze autonoom en in verbondenheid met anderen hun competentie kunnen uiten, wordt de motivatie om beter te presteren aangewakkerd. Zo streeft men naar een degelijk en samenhangend aanbod, waardoor een harmonische ontwikkeling van persoons- en cultuurgebonden doelen centraal staat.

1.3.3 We kiezen voor een doeltreffend aanpak en een stimulerend opvoedingsklimaat

Deze school streeft naar een doelgerichte aanpak door een duidelijke lijn te trekken in hun 'opvoedingsstijl'. Hierbij willen ze vooral de kinderen met een positieve bril naar de wereld laten kijken en hen niet enkel en alleen informatie opleggen. Toch geven de leerkrachten aan dat ze vaak geklamd zitten aan hun handleidingen. Door hun ervaringen in het onderwijs proberen ze van die vooropgestelde regeltjes af te stappen en de transfer tussen theorie en praktijk speelser te maken. Dit doen ze door bijvoorbeeld een quiz te organiseren, wiskundige spelletjes te spelen... Verder geven alle leerkrachten aan dat ze de theorie koppelen aan situaties binnen de leefomgeving van de kinderen. Ze willen hen doen beseffen waarom ze precies moeten kunnen optellen en aftrekken, waarom ze een oppervlakte moeten kunnen berekenen...

Daarnaast wordt hun opvoeding vooral gedragen door volgende begrippen: respect, welbevinden, persoonlijke groei, openheid en vertrouwen (Wongrago, 2018-2019). Deze begrippen werken mee aan een stimulerend leer- en leefklimaat, wanneer de leerkracht er zelf 100 % achter staat. Hun powerhouding en doorzettingsvermogen helpt om het ondernemend gedrag van de kinderen te stimuleren. Door die 'modeling' is de leerkracht een model voor de leerlingen. Zo kan er gestreefd worden naar een doeltreffende aanpak, waarbij de leerkracht open staat voor de ideeën van kinderen en dat ondernemende element.

1.3.4 We werken aan de ontplooiing van elk kind, vanuit een brede zorg

Door te streven naar die doeltreffende aanpak en een bevorderend klas- en schoolklimaat, kunnen de leerlingen hier alleen maar de vruchten van dragen. Hierbij kan men dit ervaren als het voorzien van een stevig fundament of vruchtbare grond, die de basis vormen van kennis. De leerkrachten voorzien allemaal mogelijkheden (water, licht...) in hun zorg om het zaadje alleen maar te laten groeien (Wongrago, 2018-2019).

Daarnaast ziet de school de brede zorg als een drievoudige opdracht. Alle leerlingen die extra struikelblokken ervaren, krijgen de optimale kansen aangeboden om te groeien en bloeien. Verder zijn ze zich ervan bewust dat een efficiënte samenwerking niet mag ontbreken. Dit weerspiegelt zich in een nauwe samenwerking tussen de drie leerkrachten, de zorgcoördinator en de directie. Verder hebben de leerkrachten contact met de logopedisten die hun kinderen verder extra begeleiden. Daarnaast vinden er maandelijks filtergesprekken plaats om in te spelen op de noden van hun kinderen. Hierbij vullen de leerkrachten en zoco een fiche in en wordt een zorgrapport bijgehouden over die bepaalde leerling. Op die manier kan de zorg nauwlettend opgevolgd worden.

1.3.5 Onze school als gemeenschap en als organisatie

Kortom is er een duidelijke link tussen bovenstaande opdrachten. Door te werken aan de verschillende uitgangspunten wordt er gestreefd naar een liefdevolle gemeenschap waarin het kind centraal staat. Het begrip 'samenwerken' is niet weg te denken bij deze school. Deze dorpschool wordt gedragen door een ervaren team. Daarnaast werken heel wat actoren mee aan dat stevig fundament. Zowel de ouders, het schoolbestuur, externe begeleiders, de lokale kerkgemeenschap als de lokale gemeenschap leveren hun bijdrage aan de cruciale momenten in het leven van kinderen.

Ondanks het feit dat het een 'kleine' school is, wordt al het mogelijke gedaan om de kinderen een leerrijke omgeving aan te bieden. Hoewel ze vaak de nodige middelen niet krijgen om de nieuwste snufjes in de klas aan te schaffen, proberen ze groot te zijn in hun kleinschaligheid. Zo wordt er gestreefd naar een school als gemeenschap waarbij samenhang, samenwerking, samen communiceren en vooral samen leven en leren centraal staat.

1.3.6 Zorgvisie

Een boom met stevige wortels kan elke storm aan... Vanuit dit beeld heeft de school hun visie op zorg en bovenstaande opdrachten gevisualiseerd. Hieromtrent hebben ze hun verschillende bouwstenen overzichtelijk verwerkt in de inkomhal (zie figuur 27).



Figuur 27: boom omtrent zorgvisie (Wongrago, 2018-2019)

De bouwstenen die de school typeren, sluiten aan bij de visie van Zill. Het centraal plaatsen van de ontwikkeling van de totale persoon wordt weergegeven door het hoofd te vergelijken met de stam, het hart met twee takken die elkaar omarmen en de handen als de wortels van de boom. Verder is er een evolutie op te merken bij de tak. Het proces van een knop tot een groot blad wordt gezien als het voorop stellen van een positief klimaat waarbinnen de kinderen kunnen openbloeien. Verder wordt er brede zorg voorzien op maat van de kinderen. Dit wordt weergegeven door de hand die de 'dwarrelende' bladeren opvangt. De leerkrachten zijn de begeleiders die de leerlingen helpen groeien in hun ontwikkeling en dit wordt voorgesteld aan de hand van de takken. De leerkrachten splitsen zich in twee door hun aangeboden troef, namelijk de graadklassen. Ze proberen zo hun aandacht te verdelen over de beide groepen en zorgen ervoor dat de samenhang tussen de groepen gestimuleerd wordt. Verder staan de juffen open om actief te luisteren en om zowel positieve als negatieve zaken te bespreken. Dit wordt gevisualiseerd door de mond in de boom die bijhorende opbouwende feedback geeft. Door al deze elementen samen te leggen (totaalpakket), wordt er gestreefd naar de opbouw van een krachtige leeromgeving (Wongrago, 2018-2019).

1.4 Jaartheme

Dit jaar werken de leerkrachten volop rond het thema: 'Hé stap je mee? Samen op weg!' Dit is duidelijk merkbaar door de vele voetstappen/schoenen die zich in de gang/aan de straatkant bevinden. Samen op weg om een vriendschap op te bouwen, om te exploreren en experimenteren, om zelfstandiger te worden...

Elke maand wordt er aandacht geschonken aan een ander aspect. Deze aspecten horen zowel binnen de persoons- als cultuurgebonden doelen thuis. Bovendien kunnen deze aspecten een invloed hebben op de ondernemende houding van de kinderen. Hoewel ze zelf meegeven dat ze minimaal tot zelden werken aan die ondernemingszin, gebeurt dit door middel van deze aspecten. Enkele begrippen waar ze de focus op leggen zijn: zich thuis voelen, met elkaar leren omgaan, creativiteit, het belang van communicatie en samenwerken (Wongrago, 2018-2019). De leerkrachten integreren deze persoonsgebonden elementen gedurende activiteiten in hun school- en klasklimaat. Verder voorzien de leerkrachten per 'aspect van de maand' een aantal schriftelijke reflectievragen, waarbij de leerlingen stilstaan bij zichzelf door het aanduiden van een bijpassend gezichtje.

Daarnaast is er plaats voorzien voor de leerkrachten om diezelfde vragen in te vullen omtrent het leeraspect en de bijhorende leerling. Aansluitend ervaren de leerkrachten dit als een soort van screeninginstrument om in te spelen op de individuele noden van het kind. Verder opteren de leerkrachten weleens om klasoverschrijdend te werken en die verschillende aspecten te integreren binnen verschillende thema's. Concreet konden de leerlingen tijdens Gotten for Life, ter voordele van Make a Wish, hun creativiteit de vrije loop laten. Bovendien mochten de kinderen zelf beslissen welke workshop ze precies volgden. Dit varieerde van hapjes maken, koekjes versieren, de dansmoves bijsturen tot houtbewerking en manicure door en voor leerlingen. Hierbinnen was er aandacht voor het leren omgaan met elkaar, het samenwerken, zich thuis voelen, de eigen talenten ontwikkelen... Daarnaast worden deze elementen aangekaart binnen de klasgroepen zelf. Dit door klasgesprekken te houden over de verschillende persoonsgebonden gesprekken of teambuildingsactiviteiten.

1.5 Hun Zill-verhaal

Deze basisschool zet zich op alle mogelijke manieren in om zo effectief en efficiënt mogelijk het implementatieproces te ondergaan. Gedurende het schooljaar 2017-2018 is deze dorpschool gestart met een kernteam waarbij zij 3 sessies gevolgd hebben rond het nieuwe leerplanconcept Zill. Hun kennis werd later doorgespeeld naar de collega's tijdens personeelsvergaderingen.

Vervolgens werken de leerkrachten dit schooljaar voornamelijk het ontwikkelveld 'oriëntatie op de wereld' en het muzische gebied, namelijk de mediakundige en muzische ontwikkeling, Zill-ig uit. Opnieuw zal het kernteam dit jaar 3 sessies volgen. Bovendien stond de pedagogische studiedag van vrijdag 25 januari 2019 volledig in teken van Zill. Hierbij kregen de leerkrachten, binnen de verschillende teams van de drie scholen, de kans om te werken aan eigen lessen en/of gezamenlijke activiteiten. Het team van Gotten werkte tijdens dat moment gezamenlijke praktische lesfiches uit. Concreet ging dit over een fiche omtrent het thema carnaval, de orde en het respect op de speelplaats en in de refter, het vieren van een verjaardag en het invullen van de agenda. De leerkrachten gingen afzonderlijk op zoek naar mogelijke persoons- en cultuurgebonden doel en deze werden samen overlopen. Vervolgens staan de leerkrachten stil bij de vier ervaringskansen binnen Zill (zie 1.3.4.2 stap 2: ervaringskansen inschatten). Deze ervaringskansen zijn elementen van dit nieuwe leerplanconcept die ervoor zorgen dat de leerkrachten vanuit verschillende invalshoeken bekeken wordt (zie 1.3.4 ontwerpen van een Zill-ige omgeving). Binnen de fiches denken de leerkrachten bewust na of ze de focus leggen op het ontmoeten, het zelfstandig spelen, het begeleid exploreren en beleven of het geleid spelen en leren. Verder deelden de juffen de afwerkte fiches binnen scoodle. De bedoeling is dat de leerkrachten deze fiches meerdere keren kunnen gebruiken, maar dat deze regelmatig gescand kunnen worden. Op die manier houden ze hun fiches dynamisch en aangepast aan de noden van hun leerlingen.

Daarbovenop zitten de leerkrachten geregeld samen om de verschillende ontwikkelthema's en ontwikkelvelden uit te pluizen en te bespreken. Kortom binnen hun implementatieproces slaan ze de handen in elkaar en is er tijd en ruimte voor een open communicatie. Hun Zill-boek is verder een hulpmiddel geworden met persoonlijke kanttekeningen, die ze meenemen in hun klaspraktijk en tijdens het overleggen. De toekomst is er om na te gaan bij welke ontwikkelvelden en -thema's ze een tandje moeten bijsteken.

1.6 De ‘eerste’ vraag naar...

De leerkrachten namen de persoonsgebonden ontwikkeling nogmaals grondig onder de loep en opteerden het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’ als basis voor onze bachelorproef. Daarbij gaven ze ons mee dat ze hieraan het thema ‘diversiteit’ willen koppelen. Uit de verschillende elementen die ze aankaarten, willen ze enerzijds inzetten op de 21^e-eeuwse vaardigheden en inspelen op de talenten van de kinderen. Anderzijds willen de leerkrachten de leerlingen laten kennis maken met de diversiteit in onze samenleving. Dit omdat je in deze kleine dorpschool niet kan spreken van een diverse omgeving.

Vervolgens geven de leerkrachten aan dat het van belang is dat de leerlingen zich van bewust zijn dat mensen hun verschillen op vlak van huidskleur, afkomst, gezinssituatie, financiële toestand, religie, uiterlijk, geaardheid... Een aantal leerlingen kennen een meertaligheid thuis, maar verder kunnen de leerkrachten meedelen dat andere vormen van diversiteit weinig tot niet aan bod komen in hun klasgroepen. Het begrip ‘diversiteit’ komt af en toe voor in hun werkboeken, maar er is geen sprake van een ‘echt’ contact.

2. Specifieke observatie

Binnen dit deel gaan we op zoek naar welke plaats ‘ondernemingszin’ inneemt binnen deze lagere school. Hierbij laten we de leerkrachten en leerlingen aan het woord. Concreet gaat dit over de reeds ‘ondernemingsgezinde’ activiteiten, hun eigen visie op ondernemen binnen het onderwijs, hun leerkrachtstijl en hun aangeboden leeromgeving. Verder staan we stil bij de beginsituatie omtrent de kernvaardigheden (zelfsturing en creativiteit) en de bijpassende begrippen uit onze literatuurstudie (afstand nemen, reflecteren, een richting kiezen, de wilsfactor, kansen zien, doorzettingsvermogen...). Daarbij willen we aanhalen dat de leerkrachten een (h)écht team vormen, waarbij ze oog hebben voor elkaar. Door te overleggen, stellen ze alles in het werk om de kinderen een krachtige leer- en leefomgeving aan te bieden. Vandaar dat de leerkrachten elkaar vlot aanvulden tijdens het interview. Dit citeert hem in de volgende woorden van juf Greet “Ik kan gewoon opsommen welke vaardigheden rond ondernemingszin jij (juf Eline) allemaal aanstuurt in uw klas!”

2.1 Ondernemingszin

2.1.1 *Leerlingen*

Binnen dit onderzoeksboek staat het stimuleren van de kernvaardigheden van ondernemingszin (zelfsturing en creativiteit) bij de kinderen centraal. Hierbij willen we eerst en vooral verduidelijken dat we gedurende dit ontwerponderzoek ons richten op de leerlingen uit de tweede en derde graad. Dit omdat we hoofdzakelijk de focus willen leggen op de kernvaardigheden van ondernemingszin. Uit het schema (zie figuur 13), omtrent executieve functies, kunnen we afleiden dat de vaardigheden ‘zelfevaluatie’ en ‘plannen’ pas tot stand komen tussen de 9 en 13 jaar.

Vooraleer we in gesprek gingen met de leerkrachten (zie 2.2.2 leerkrachten), wilden we eerst te weten komen hoever de leerlingen staan op vlak van 'ondernemingszin'. Ten eerste hebben we, op maandag 18 februari 2019, een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen van de tweede en derde graad (zie bijlage 1). Deze vragenlijst is gebaseerd op het schema, omtrent ondernemingszin, die terug te vinden is in onze literatuurstudie (zie figuur 12). Door middel van deze vragenlijst kregen we een eerste beeld hoever de leerlingen staan op vlak van ondernemingszin (zie 2.1.1.1.2 resultaten).

Vervolgens besloten we om diezelfde dag (maandag 18 februari 2019) in de tweede en derde graad gericht te observeren. Uit onze literatuurstudie, omtrent de leerkracht als coach (zie 3.3.1), kunnen we afleiden dat een gerichte observatie voor heel wat nieuwe inzichten kan zorgen.

Tot slot zijn we, door middel van onze vragenlijst en specifieke observatie, heel wat zaken te weten gekomen. Vervolgens hebben we op dinsdag 19 februari 2019 in de tweede en derde graad toegelicht wat we de bedoeling was van onze bachelorproef. Hierbij hebben we de begrippen 'ondernemingszin' en 'diversiteit' samen met de leerlingen onder de loep genomen. Aan de hand van een brainstorm konden de leerlingen hun ideeën meegeven. Op basis van de brainstorms hebben we samen een keuze gemaakt wat we gingen ontwerpen tijdens de twee weken.

Hieronder geven we wat meer uitleg over observaties en lichten we de resultaten toe van de vragenlijst, de gerichte observatie en de klassikale brainstorm.

2.1.1.1 Vragenlijst

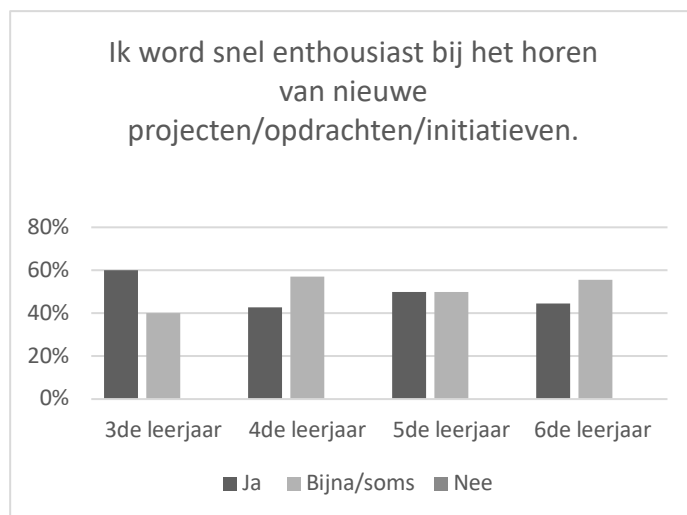
2.1.1.1.1 Uitleg

Voor het opstellen van de vragenlijst (zie bijlage 1) hebben we ons gebaseerd op de kernvaardigheden 'zelfsturing' en 'creativiteit'. Hierbij hadden we ook aandacht voor de vier deelcomponenten van zelfsturing (de wilskracht, het kiezen van een richting, het bedenken van en uitvoeren van een scenario en afstand nemen). Naast deze voorgeschreven literatuur hebben we ook rekening gehouden met enkele reeds opgestelde vragen uit een screeningstest (Verrue, 2014). De reden waarom we gekozen hebben voor een vragenlijst als screeningsinstrument is omdat de leerlingen hiervoor bewust moeten stilstaan bij de vragen en dit hun metacognitie oproept.

Hoe hebben we dit nu aangepakt? Ten eerste hebben we kort toegelicht aan de leerlingen wat we kwamen doen en waarom. De leerlingen waren erg enthousiast en gaven mee dat ze ons wilden helpen. Vervolgens hebben we het doel van deze activiteit toegelicht (het kritisch stilstaan bij enkele ondernemingsgezinde vaardigheden door middel van een vragenlijst). Daarna hebben we deze aan de leerlingen uitgedeeld en vraag per vraag overlopen. Indien een leerling een bepaalde vraag/stelling niet begreep, vroegen we eerst of er een andere leerling hij/zij kon helpen. Zo niet, staafden wij de vraag/stelling aan de hand van een voorbeeld. De leerlingen konden telkens de vraag/stelling beantwoorden met: ja, bijna/soms of nee. Door enkel maar deze drie opties te voorzien, moeten de leerlingen opnieuw bewust nadenken over de vraag en de stelling. De reden waarom we de leerlingen schriftelijk de vragenlijst hebben laten invullen is omdat de kans bestaat dat ze anders elkaars mening zullen volgen. Tot slot was het van groot belang dat de leerlingen stilstonden bij hun eigen mening en niet bij die van anderen. Hieronder geven we de resultaten weer en staven dit met een grafiek. Bij de opmaak van de grafieken kozen we ervoor om de graden op te splitsen in de verschillende leerjaren. Dit doen we omdat we zo een breder beeld kunnen creëren binnen de klasgroepen.

Bovendien zorgt dit ervoor dat we hiermee rekening kunnen houden tijdens het opmaken van onze ontwerpen. Zo kunnen we differentiatievormen voorzien voor de leerkrachten. Uiteindelijk streeft Zill naar een harmonische en totale ontwikkeling van elk kind. Op die manier kan de leerkracht zich afvragen hoe ze de kinderen kunnen helpen op hun niveau. Tot slot is het wel zo dat we niet bij alle vragen/stellingen stilstaan, maar bij degene waarvan de resultaten het meest opvallen.

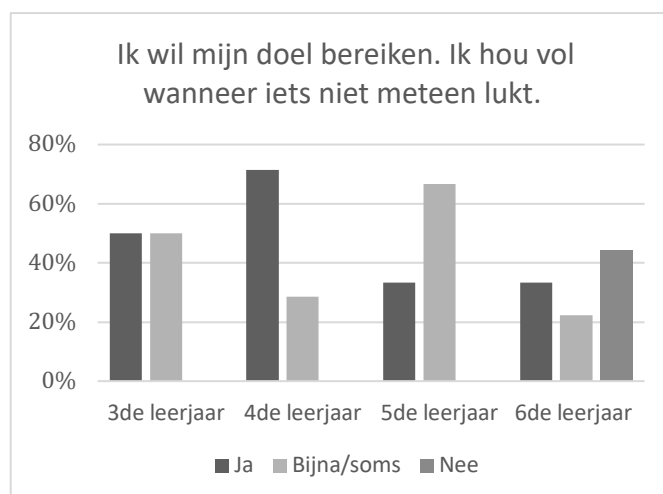
2.1.1.1.2 Resultaten



Figuur 28: motivatie (eigen beeldmateriaal)

Een eerste resultaat dat ons opviel, heeft betrekking tot de motivatie van de kinderen (zie figuur 28). We merken dat de motivatie van de leerlingen relatief laag is bij het aanwenden van nieuwe projecten/thema's. Enkele leerlingen gaven wel mee dat hun antwoord op deze stelling afhankelijk is van het onderwerp. Hieruit kunnen we afleiden dat er niet echt sprake is van intrinsieke motivatie (zie 3.1.2.3 energie en motieven). Ze gaven mee dat, wanneer het een onderwerp is dat hen niet interesseert, ze de opdracht zouden vervullen, maar enkel en alleen omdat het moet.

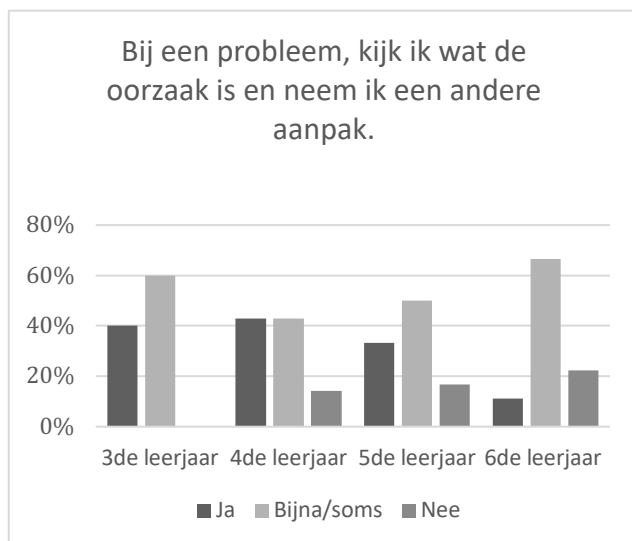
Een volgend stelling (zie figuur 29) speelt in een deelcomponent van de kernvaardigheid 'zelfsturing', namelijk: de wilsfactor. Hierbij valt ons op dat de kinderen van de derde graad niet altijd even vastberaden hun vragen/stellingen invulden. Er kwamen heel wat vragen uit hun richting of hun aangeduide keuze werd tussendoor veranderd. 'Wat bedoel je dan, juf? Is het vooral omdat ik het wil of omdat de juf het wilt?' zijn vragen die N. en Z. voorlegden. Dit in tegenstelling tot de tweede graad, waarbij de kinderen aangaven dat ze begrepen



Figuur 29: wilsfactor (eigen beeldmateriaal)

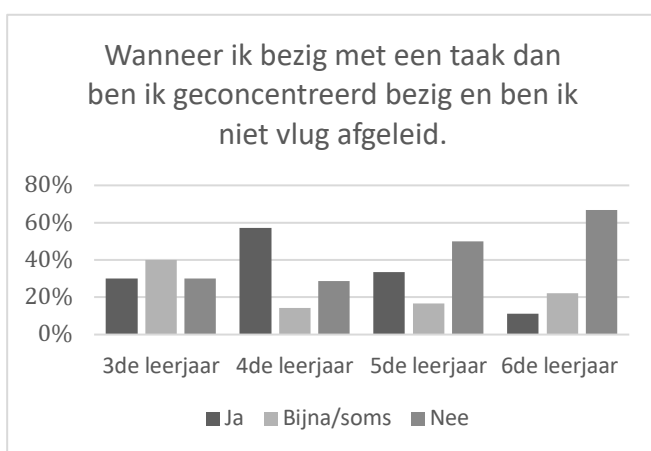
waarover het ging en de stellingen vlot invulden. Die vastberadenheid (wilsfactor) en het kunnen kiezen van een richting zijn belangrijke deelcomponenten binnen de vaardigheid zelfsturing. Het willen leveren van een inspanning mag niet te veel gevraagd zijn wanneer je ondernemend uit de kast wil komen. Verder is motivatie juist een versterker binnen die ondernemingszin, maar wanneer die motivatie ontbreekt, zal de wil om bij te sturen en eerst afstand te nemen, verzwakken. Een ondernemende leerlin heeft echt die power-houding nodig. Hierbij is het essentieel dat kinderen niet opgeven wanneer het even tegenzit.

Opmerkelijk is dat 44% van de kinderen uit het zesde leerjaar (zie figuur 29) aangeven dat ze vooral opgeven bij moeilijkheden. Dit komt overeen met het aantal kinderen dat meteen hulp vraagt als het niet lukt, in plaats van zelf op zoek te gaan naar het probleem (zie figuur 30). De leerlingen geven hierbij aan dat ze soms door het bos de bomen niet meer zien en verschillende aanpakken door elkaar gebruiken. Verder geven ze weer dat het vragen naar hulp van de leerkracht eenvoudiger is.



Figuur 30: analyseren/bijsturen (eigen beeldmateriaal)

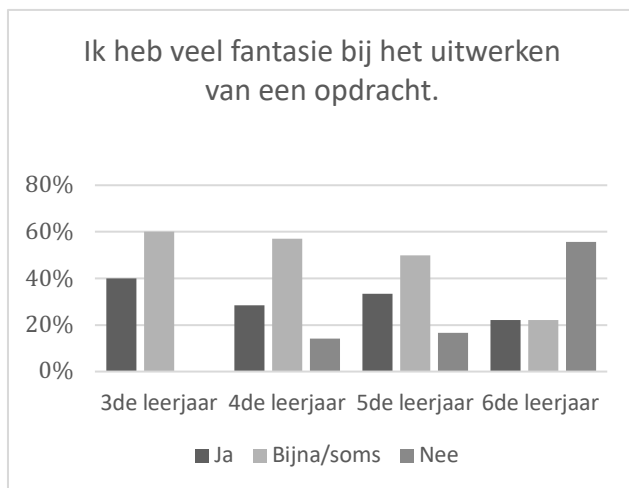
Bij de derde stelling (zie figuur 30) geven de leerlingen aan dat ze soms een andere aanpak zoeken, maar dat de 'wil' om het doel te bereiken afneemt wanneer hun eerste aanpak niet meteen lukt. Hierbij valt ons op dat slechts 11% van het zesde leerjaar een andere aanpak zal zoeken. De leerkracht van de derde graad gaf, naast dat koppig gedrag, weer dat de leerlingen snel afgeleid zijn door andere zaken, waardoor hun inzet en efficiëntie verdwijnt tijdens het werken. Sommigen hebben de neiging om te wachten totdat de een eenvoudigere oplossing komt aangereden.



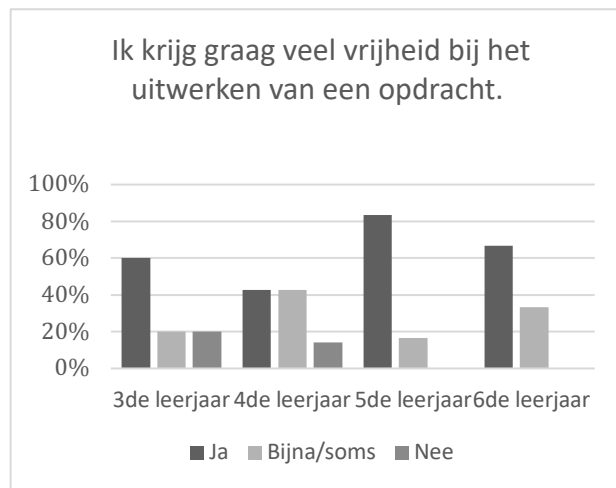
Figuur 31: concentratie (eigen beeldmateriaal)

Een volgend opvallend resultaat heeft betrekking tot de concentratie van de leerlingen (zie figuur 31). We zien dat de leerlingen van het vierde leerjaar het 'hoogst' scoren op deze stelling. Hieruit kunnen we concluderen dat de leerlingen gedreven zijn om hun werk/taak goed te volbrengen. Het is wel zo dat de concentratie van de leerlingen kan afnemen wanneer hij/zij onvoldoende gemotiveerd is.

Vervolgens speelt de kernvaardigheid 'creativiteit' een grote rol binnen het ontwikkelen van ondernemingszin. Creativiteit kan ervoor zorgen dat, in combinatie met zelfsturing, innoverende oplossingen naar boven komen. Wanneer we de focus leggen op het bewandelen van creatieve paden (zie figuur 32) dan geven heel wat kinderen aan dat ze niet veel fantasie en originele ideeën hebben. "Ik heb altijd dezelfde ideeën of ik raak nooit verder dan een tweetal ideeën." Deze woorden van enkele leerlingen uit de derde graad wijzen opnieuw op het feit dat de wilskracht (bedenken van nieuwe ideeën) niet meteen aanwezig is. Echter opteert ongeveer meer dan de helft van de leerlingen voor vrijheid bij opdrachten (zie figuur 33). Wanneer de leerkrachten hen deze keuzevrijheid geeft (bv. spreekbeurt), geven de leerlingen van de derde graad wel aan dat vaak de gemakkelijkste oplossing verkiezen. Wanneer de leerkracht iets anders verwacht, hebben de leerlingen liever een opgegeven stappenplan dat gevolgd moet worden.

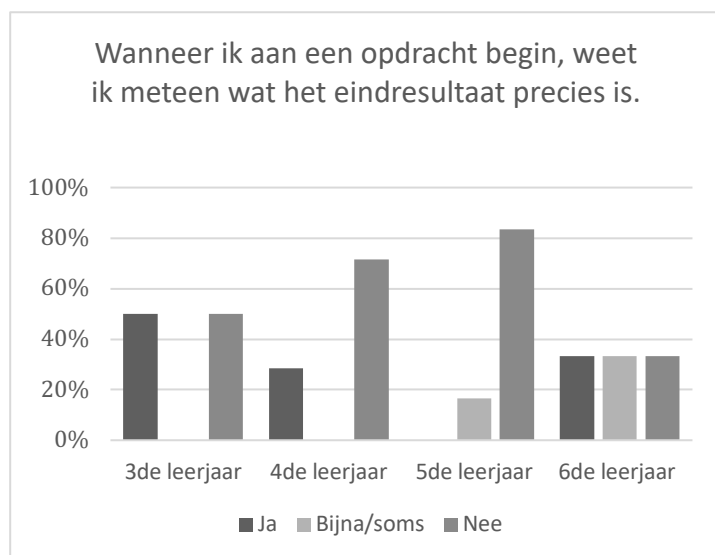


Figuur 32: creatieve paden zien/bewandelen (eigen beeldmateriaal)



Figuur 33: keuzevrijheid (eigen beeldmateriaal)

Daarnaast konden we reeds, uit vorige grafieken (zie figuur 32 en 33) afleiden dat wanneer kinderen beroep kunnen doen op hun fantasie en creativiteit, ze opteren voor vrijheid en verschillende manieren van aanpak. De creativiteit en het doorzettingsvermogen van een leerling kan bevorderend werken wanneer de leerlingen een mogelijk scenario moeten bedenken (deelcomponent zelfsturing). Opvallend bij deze stelling (zie figuur 34) is dat wanneer de leerlingen aan een opdracht beginnen, de meeste nog niet weten wat het eindresultaat zal zijn. Hierbij kwam het 'schoolvoorbeeld' aan bod. Dit gaat meer bepaald over het al dan niet volgen van een voorbeeld van de juf. Uit onze literatuurstudie kunnen we afleiden dat het 'schoolvoorbeeld' het experimenteren met verschillende materialen en het exploreren wat verloren gaat. Kinderen kunnen zich op die manier niet onderscheiden van de ander, ondanks dat iedereen uniek en anders is.



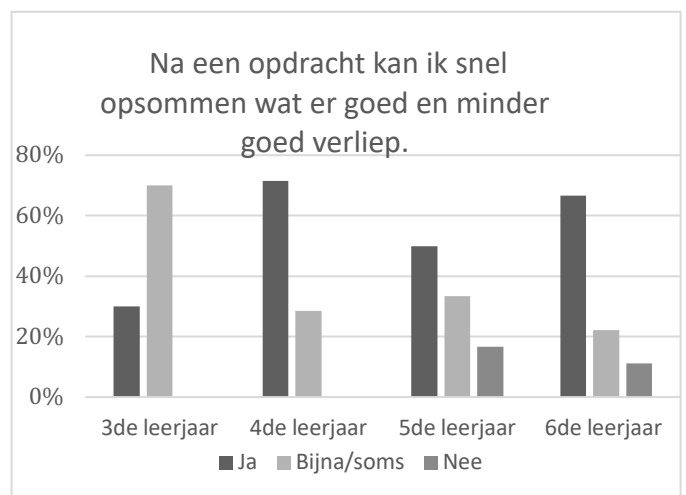
Figuur 34: scenario bedenken/doelbewustzijn (eigen beeldmateriaal)



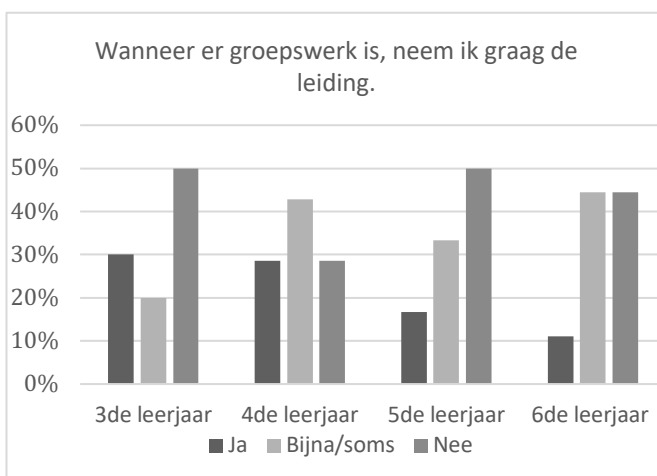
Figuur 35: planmatig (eigen beeldmateriaal)

Vervolgens analyseerden we de stelling die wat meer vertelt over de zelfkennis van de kinderen. Zelfkennis komt er door jezelf te leren kennen bij opdrachten en gedurende het dagdagelijks leven. Door te reflecteren op ervaringen en gebeurtenissen kan er gewerkt worden aan het eigen kunnen en bijhorende vaardigheid. Naarmate we in de hogere graad komen, geven de leerlingen aan dat ze beter kunnen reflecteren op hun kunnen (zie figuur 36).

Een volgende stelling gaat over het al dan niet goed kunnen plannen van opdrachten. Uit onze literatuurstudie kunnen we afleiden dat geen plan voorzien ook niet de beste oplossing is. Het deels plannen van een opdracht en de rest durven open laten, draagt bij tot het stimuleren van ondernemingszin, specifiek tot zelfsturing. Wanneer we hun planmatige houding analyseren (zie figuur 35), deelden de leerlingen mee dat ze niet goed zijn in plannen. Dit varieert van 0% in het derde, 14% in het vierde, 17% in het vijfde tot 44% in het zesde leerjaar. Hierbij zien we wel een positieve evolutie doorheen de jaren.



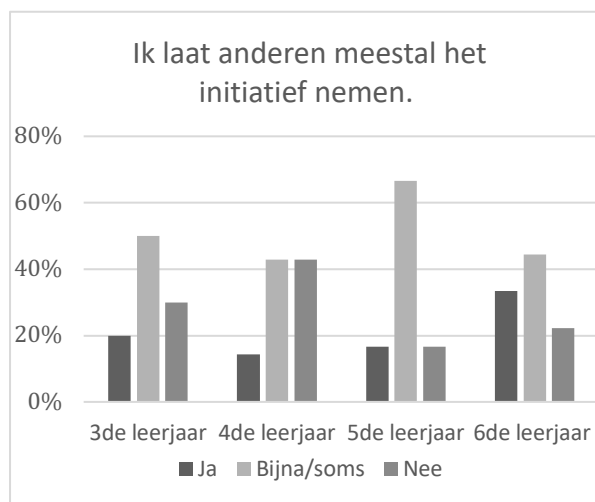
Figuur 36: zelfreflectie (eigen beeldmateriaal)



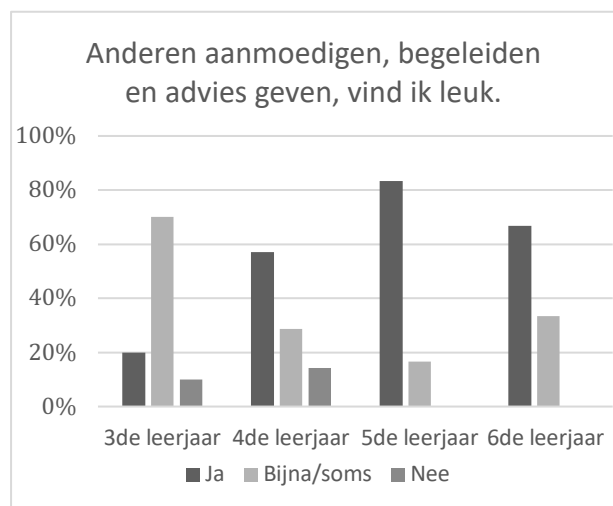
Figuur 37: leiderschap (eigen beeldmateriaal)

Een laatste vaardigheid waar we de nadruk op legden bij de vragenlijst is leiderschap. We vroegen aan de leerlingen of ze graag de leiding nemen tijdens groepswork (zie figuur 37). Hieruit kunnen we concluderen dat de leerlingen van de tweede graad meer de leiding nemen dan de leerlingen van de derde graad. Vervolgens kunnen we afleiden uit de resultaten (zie figuur 37, 38 en 39) dat sommige leerlingen leiderschap niet relateren aan de woorden: anderen aanmoedigen, begeleiden en advies geven.

Wanneer we de grafiek 'meevolgend zijn' (zie figuur 38) onder de loep nemen, kunnen we afleiden dat dit grotendeels overeen komt met het niet willen opnemen van leiderschap. Verder viel ons op dat kinderen die graag de leiding nemen, het aanmoedigen van anderen en advies geven minder leuk vinden. Daarnaast merken we dat kinderen die niet zo graag de leiding nemen, wel graag anderen helpen (zie figuur 39). Vervolgens merkten we, aan de opmerkingen van de kinderen, dat ze al snel het nemen van leiding koppelen aan het negatieve (baas willen zijn, onbeleefd zijn...). Uit de literatuurstudie kunnen we afleiden dat het inzetten op de groepsdynamiek van groot belang is. Een gezonde groepsdynamiek kan het volledige proces en product beïnvloeden, waardoor een natuurlijk leiderschap van belang is (zie 3.1.1.5 leiderschap). Uiteindelijk is, zoals vermeld in de literatuurstudie (zie 3.1.1.4 balans tussen zelfsturing en creativiteit), een entrepreneur iemand die de andere stimuleert en laat stilstaan bij hun projecten. Verder is het van belang dat hij/zij de verantwoordelijkheid neemt over de situatie, maar het mee helpen bedenken van oplossingen is ook 'part of the job'.



Figuur 38: meevolgend zijn (eigen beeldmateriaal)



Figuur 39: coachen (eigen beeldmateriaal)

Uit deze resultaten kunnen we concluderen dat we de kinderen moeten warm maken en stimuleren om ondernemend aan de slag te gaan. Het stimuleren van creativiteit, zelfreflectie, doorzettingsvermogen, groepsdynamiek... zijn begrippen die centraal staan binnen het ontwikkelen van ondernemingszin. Inspelen op de kinderen en ze ook inspraak laten hebben zorgt ervoor dat de leerlingen gemotiveerd worden en net daar start het allemaal mee. De kinderen moeten goesting hebben in het 'leren' en 'leven'. Bij al deze zaken treedt de leerkracht op als coach. Hij/zij begeleidt, stimuleert en ondersteunt de leerlingen waar nodig (zie 3.3.1 leerkracht als coach).

Tot slot doen we beroep op de ervaringen van leerkrachten die reeds het begrip 'ondernemen' in het onderwijs geïntroduceerd hebben. Hiervoor gaan we langs bij de begeleiders van de Koorddanser in Meulebeke. Gedurende een pedagogische studiedag staan we stil bij hun visie en hun tips omtrent het ondernemend aan de slag gaan in de klas (zie bijlage 5). Hierbij nemen we een kijkje in hun klaslokaal om zo de leerkrachten uit onze bachelorproefschool te voorzien van mogelijke tips en aanpassingen in hun klasruimte. Hierbij gaan we na of de aangeboden onderwijsomgeving een kans biedt om ondernemingszin verder te laten ontwikkelen.

2.1.1.2 Gerichte observatie

Uit de literatuurstudie kunnen we afleiden dat een krachtige leer- en leefomgeving een belangrijke rol speelt in het ontwikkelen van 'ondernemingszin'. Bovendien vinden we dit ook terug in het leerplanconcept Zill, waarbij de eerste krachtlijn verwijst naar het feit dat een warm schoolklimaat voor de leerlingen en leerkrachten bevorderend werkt (zie 1.2.1). Vervolgens zet onze bachelorproefschool in op de ontplooiing van elk kind, vanuit een brede zorg. Omwille van deze redenen hebben we de klas- en schoolruimte gericht geobserveerd. Hiervoor vertrekken we vanuit een opgestelde checklist (zie bijlage 2) omtrent een 'zelfsturingvriendelijk' klaslokaal (Smidts, 2018). Deze checklist gebruiken we gedurende onze observatie (maandag 18 februari 2019) als screening-instrument. Hieronder geven we eerst algemeen onze vaststelling mee om dan in te zoomen op de klasomgeving van de tweede en derde graad.

2.1.1.2.1 Algemeen

Een eerste aspect dat ons opviel in de klas waren de 'brievenbakjes'. Hierin kunnen de leerlingen hun huiswerk, agenda's... in verzamelen. De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk om hun materiaal in deze bakjes te deponeren. De leerkrachten hebben hier, in het begin van het schooljaar, duidelijke afspraken over gemaakt. Bovendien worden de klasregels en het takenbord overzichtelijk weergegeven in elke klas. De kinderen mogen zelf kiezen waar ze die maand verantwoordelijk voor willen zijn (bv. opruimen, boodschapper...). De leerlingen hebben hier de verantwoordelijkheid om mee te werken aan een positieve klassfeer. Daarnaast krijgen de leerlingen de opdracht om hun bank netjes te houden. Verder hebben de leerlingen niet meteen inspraak in de klasuitrusting en het dag- en weekverloop.

Vervolgens merkten we op dat het dagverloop niet visueel wordt voorgesteld. Hierbij gaven de leerkrachten aan dat ze dit enkel mondeling meedelen aan de leerlingen. De leerkrachten deelden ook mee dat dit voor de leerlingen geen problemen met zich meebrengt, want iedereen weet goed wat er van hem/haar verwacht wordt. Bovendien hechten ze ook veel belang aan een goede 'relatie' tussen leerling en leerkracht. De leerkrachten blokken de leerlingen niet af wanneer ze een vraag hebben.

Vervolgens zetten de leerkrachten sterk in op het werkelijkheidsnabij leren. Hierbij brengen ze regelmatig een bezoek aan een bepaalde plaats (bv. politiekantoor, beroepenhuis...). Deze bezoeken zorgen ervoor hun kennis wordt versterkt met eigen ervaringen. Verder merken we dat de kinderen weinig inspraak hebben in het klasgebeuren. De leerkrachten staan wel bij het begin van een nieuw thema stil bij de wat de leerlingen al weten over dat thema en wat ze graag willen te weten komen. Helaas wordt er hier verder niet erg veel mee gedaan. De leerkrachten zijn zich hier wel van bewust en ervaren dit als een groeipunt.

Tot slot kan er naast de klasruimtes ook nog gebruik gemaakt worden van andere zalen/ruimtes, namelijk: eetzaal, speelplaats, de klas van de zorgcoördinator en een speelweide. Daarnaast krijgen de leerlingen tijdens de speeltijd de kans om met allerlei materiaal aan de slag te gaan (bv. houten blokken, hoepels, touw, zitzakken...). Uiteindelijk kunnen we concluderen dat er zeker sprake is van een aangename, hechte, positieve sfeer in de school. Hiervoor verwijzen we dan ook naar de woorden van de directeur, namelijk: "Er heerst binnen deze schoolmuren een cultuur van samenleven en samen spelen".

2.1.1.2.2 Tweede graad

Vervolgens zoomen we nu dieper in op de gerichte observaties (zie figuur 40) in de tweede graad. De leerkracht staat dus in voor zowel de leerlingen van het derde als van het vierde leerjaar. Juf Greet brengt nu en dan eens variatie in de opstelling. Door de kleine ruimte zijn er niet veel mogelijkheden en werkt de leerkracht met opbergkasten, waarin het materiaal opgeborgen zit. Verder kunnen er in deze ruimte geen 'hoeken' gecreëerd worden waarin de kinderen zich even kunnen afzonderen om individueel te werken. Hierbij voorziet de leerkracht een vrije bovenkant van een kast om achteraan en rechtstaand op te verbeteren. Verder zijn er achterin de klas wel een aantal computers ter beschikking om informatie op te zoeken. Deze computers worden niet zo vaak gebruikt. Naast deze klas bevindt zich de klas van zorgcoördinator Wim. Hier maakt juf Greet dan ook gebruik van om meer ruimte te creëren. Tot slot merken we dat de leerkrachten weinig materiaal ter beschikking hebben. Ze proberen dan ook met zo weinig mogelijk materiaal zoveel mogelijk te doen. Hierbij rekenen ze weleens op de hulp van het thuisfront of voorzien ze zelf heel wat materiaal.



Figuur 40: klasinrichting tweede graad (eigen beeldmateriaal)

2.1.1.2.3 Derde graad

Vervolgens namen we ook een kijkje in de klasruimte van de derde graad (zie figuur 41). Juf Eline past de opstelling van haar klas telkens aan aan de noden van de leerlingen. Daarnaast geeft de leerkracht de leerlingen een bewuste plaats waardoor ze makkelijk hulp kunnen vragen aan een 'sterkere' leerling of aan de juf. Doordat deze klasgroep snel te luidruchtig kan worden, werkt juf Eline niet in blokken. Dit zou ervoor zorgen dat sommige kinderen hun concentratie verliezen. Verder beschikt deze klas over zitzakken waar de kinderen zich even kunnen afzonderen. Tot slot wordt, net zoals in de klas van juf Greet, het materiaal overzichtelijk opgeborgen in een kast. Hierbij is het opvallend dat beide leerkrachten werken met gesloten kasten. Uit onze literatuurstudie kunnen we afleiden dat het voorzien van open kasten de drempel om zelfstandig materiaal te gebruiken verlaagt. De leerlingen weten welke hulpmiddelen ze mogen gebruiken, alleen nemen ze niet zelf het initiatief om het erbij te nemen.



Figuur 41: klasinrichting derde graad (eigen beeldmateriaal)

2.1.1.3 Klassikale brainstorm

Tijdens ons tweede bezoek, op dinsdag 19 februari, hebben we samen met de leerlingen gebrainstormd over de begrippen 'ondernemen' en 'diversiteit'. Zoals eerder aangegeven, koppelen we het ontwikkelthema 'ondernemingszin' aan het thema/onderwerp 'diversiteit' (voor meer uitleg zie 2.2 thema diversiteit).

2.1.1.3.1 Brainstorm 'ondernemen'

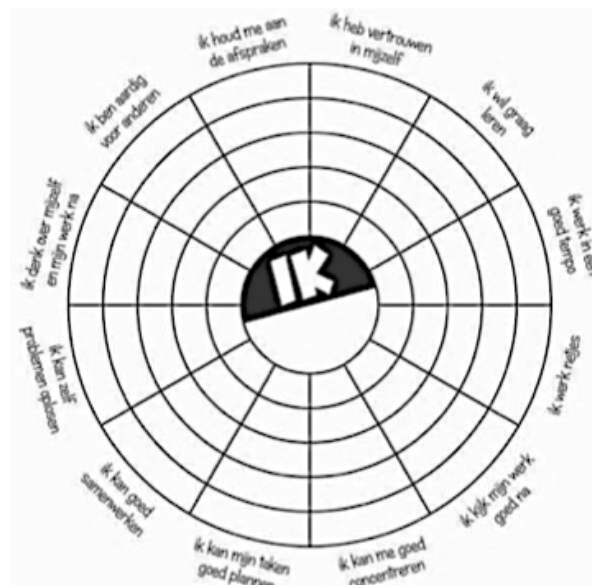
Ten eerste hebben we samen met de leerlingen stil gestaan bij het begrip 'ondernemen'. Hiervoor zochten twee leerlingen het begrip op in een woordenboek. Hierbij vroegen we naar de ervaringen van de leerlingen met het begrip 'ondernemen'. Uiteindelijk hebben we klassikaal gebrainstormd over dat begrip. De vragen: 'Wat willen we doen? Wat willen wij ontwerpen?' stonden bij deze brainstorm centraal. De leerlingen deelden ideeën mee zoals: affiches maken, wandeltocht organiseren, speelgoed maken... Toen de leerlingen het idee 'speelgoed maken' te horen kregen, was iedereen direct verkocht. We besloten, samen met de leerlingen, om speelgoed te ontwerpen. Tot slot restte ons enkel en alleen nog één vraag: 'Voor wie gaan we speelgoed maken?'. Deze vraag werd beantwoord tijdens de volgende brainstorm (zie 2.2 casus diversiteit).

2.1.2 Leerkrachten

Naast de mening van de kinderen geven we ook aandacht aan de opinie van de lesgevers. Nadat we op maandag 18 februari 2019 de vragenlijst bij de leerlingen hebben afgenomen en in de klas gericht hebben geobserveerd, vond er tijdens de middagpauze een interview met de leerkrachten plaats (zie bijlage 3). Voor het opstellen van onze vragen haalden we onze inspiratie uit de literatuurstudie, specifiek uit het onderdeel 'ondernemingszin' (zie 3. ondernemingszin). Tot slot hebben we vaak gesprekken gehad met de leerkrachten over de beginsituatie van de school, de leerkrachten en de leerlingen. De leerkrachten deelden dan ook enkele belangrijke zaken mee. Hieronder geef we dit kort weer.

2.1.2.1 Gesprek met de leerkrachten

Vooraleer het interview plaats vond, bekeken we samen met de leerkrachten de ingevulde vragenlijsten. Hierbij kaartten de leerkrachten enkele zaken aan. Ten eerste deelde juf Eline mee dat haar leerlingen (zesde leerjaar) moeilijk te motiveren zijn om iets nieuws te beginnen of zelf iets nieuws te ontdekken. Ze heeft het gevoel dat ze haar leerlingen onvoldoende kan 'triggeren'. Vervolgens merken de leerkrachten dat de leerlingen snel opgeven. Hierbij proberen ze de leerlingen dan te stimuleren door opbouwende feedback te geven. Daarnaast geeft de leerkracht van de derde graad mee dat haar leerlingen vaak afgeleid zijn. Dit zorgt ervoor dat ze vaak hun inzet en concentratie verliezen tijdens het werken. Door in te spelen op de interesses van de leerlingen worden al deze begrippen (motivatie, snel opgeven en concentratie) bij de leerlingen gestimuleerd. De leerkrachten vinden dit dan ook erg moeilijk om te doen doordat ze zich vaak vastklemmen aan de handleiding. Tot slot gaf juf Eline (derde graad) mee dat ze regelmatig aandacht schenkt aan zelfreflectie. De leerkracht uit de tweede graad staat hier minder bij stil. Juf Eline maakt hierbij vaak gebruik van een 'ik-rapport' (zie figuur 42). Hierbij moeten de leerlingen zichzelf in vraag stellen en nagaan wat reeds hun sterke punten en groeipunten zijn. Wanneer ze dit een tweede, derde... keer doen, kunnen de leerlingen altijd terugkijken naar hun vorige ik-rapporten. Dit zorgt er voor dat de leerlingen zelf individuele leerdoelen kunnen opstellen. Uiteindelijk wordt er van zelfreflectie in de klas weinig gebruik gemaakt.



Figuur 42: ik-rapport 3^{de} graad (juf Eline)

2.2 Casus 'diversiteit'

Zoals eerder aangegeven koppelen we het begrip 'ondernemingszin' aan het onderwerp 'diversiteit'. Eerst kaderen we even kort welke plaats diversiteit inneemt in het leerplanconcept Zill (zie figuur 43). Dit begrip bevindt zich binnen een vijftal generieke doelen, in zowel de persoons- als cultuurgebonden ontwikkeling. Daarna lichten we toe welke plaats het onderwerp 'diversiteit' inneemt binnen ons onderzoeksboek.

2.2.1 Diversiteit in Zill

| | |
|---|--|
|  SErv2 | <p>De verscheidenheid van mensen als een rijkdom ervaren en deze benutten</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 - 12 Het mooie en waardevolle van diversiteit ontdekken en beleven - diversiteit erkennen en respecteren als een normaal gegeven - in het dagelijkse leven positief omgaan met diversiteit - ontdekken op welke wijze diversiteit een verrijking kan zijn |
|  OWsa6 | <p>Ervaren, onderzoeken, vaststellen en uitdrukken hoe migratie een rol speelt bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving en de meerwaarde hiervan inzien</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2.5 - 12 Ervaren en vaststellen hoe divers de afkomst van mensen in de eigen omgeving is - nieuwsgierig zijn naar die diversiteit |
|  MUge4 | <p>Diverse (kunstzinnige) cultuurervaringen opdoen en verwerken; de waarde en functie van kunst in de samenleving ervaren</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 - 10 Kunst- en cultuurervaringen opdoen in de ruime omgeving en de diversiteit ervan opmerken - communiceren met makers van kunst en cultuur en kennismaken met de waarde en functie van kunst - cultuurervaringen creatief verwerken, erover communiceren en een eigen mening verwoorden - de eigen culturele bagage aanvullen in verschillende kunst domeinen |
|  TOtg2 | <p>Openstaan voor talige diversiteit en de gelijkwaardigheid van talen aanvaarden</p> |
|  RKlg4 | <p>Groeien in interlevensbeschouwelijk ontmoeten en samen leven</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zes tot achttien jaar: Ik en mijn levensbeschouwing > Respectvol en open omgaan met de diversiteit binnen de eigen levensbeschouwing (ILC6) |

Figuur 43: 'diversiteit' binnen Zill

2.2.2 De plaats van diversiteit binnen ons ontwerponderzoek

Binnen ons onderzoek staat het begrip 'diversiteit' niet op de voorgrond, maar zorgt het onderwerp voor een leidraad doorheen onze ontwerpen. Aangezien we dit begrip dus niet als hoofdzaak aanschouwen en ons vooral richten op de kern van ondernemingszin, namelijk de begrippen 'creativiteit' en 'zelfsturing', kan ons ontwerp in een ander thema/onderwerp gegoten worden. Omwille van deze reden werken we in onze ontworpen toolkit niet met specifieke doelen omtrent diversiteit, maar testen we didactische werkvormen uit door middel van dit onderwerp. Toch willen we die harmonische ontwikkeling voor ogen houden en willen we de aangeduide doelen (zie figuur 43) aankaarten binnen ons project. Specifiek hebben we vooral aandacht voor de waarde 'respect'. Hierbij respecteren we de diversiteit aan talenten van de anderen in de klasgroep en de diversiteit binnen de eigen samenleving.

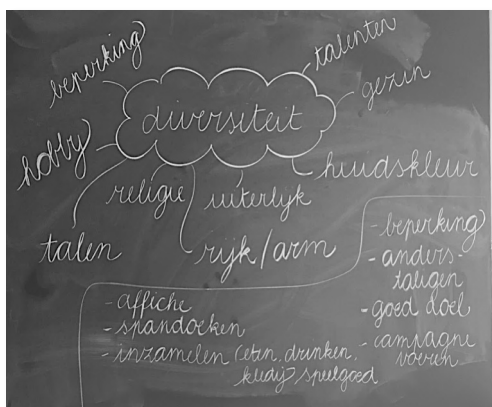
Vanuit de vraag van de leerkrachten, namelijk om te werken rond dit begrip en het ontwikkelthema 'ondernemingszin', starten we bij de inbreng van de leerlingen. Op die manier streven we naar een actieve betrokkenheid gedurende onze ontwerpweken.

2.2.3 Brainstorm diversiteit

Wanneer we terugblikken op het leerlingengesprek omtrent 'diversiteit', viel het ons op dat de ideeën vooral vanuit dezelfde leerlingen kwamen. Daarnaast kwam naar boven dat beide klasgroepen meteen het verschil in een huidskleur aanhaalden. Vervolgens linkten de leerlingen uit de derde graad het begrip 'diversiteit' aan de ontwikkelingslanden. Door een kleine sturing met wat gerichte vragen en voorbeeldsituaties, kwamen de leerlingen op heel wat antwoorden, die we opnieuw in een brainstorm goten.

Vervolgens kwam vaak het woord 'armoede' aan bod. Wanneer er gepolst werd naar het begrip vertelden de kinderen dat het niet eerlijk is dat kinderen in Afrika niet allemaal even goed verzorgd worden. Hierbij gaf een leerling (5^{de} leerjaar) aan dat dit ook gebeurt in onze eigen omgeving. Dit zorgde voor de volgende opmerking: "Oh juist, dat we daar niet aan hebben gedacht!" Vervolgens gingen verschillende ideeën van de kinderen in de richting van het maken van speelgoed voor kansarme kinderen. Iedereen stemde mee in dit idee.

Onderstaande foto's (zie figuur 44 en 45) geven weer wat de leerlingen reeds opsomden. Zowel hun voorkennis omtrent diversiteit en mogelijke ideeën omtrent enkele acties worden hier visueel voorgesteld per graadklas.



Figuur 44: brainstorm 'diversiteit' 2^{de} graad (eigen beeldmateriaal)



Figuur 45: brainstorm 'diversiteit' 3^{de} graad (eigen beeldmateriaal)

2.3 Conclusie

Wanneer we terugblikken naar onze praktijkanalyse, dan kunnen we afleiden dat het schoolteam volop bezig is met het implementeren van het nieuwe leerplanconcept Zill. Voorlopig werken ze vooral rond de ontwikkelvelden 'oriëntatie op de wereld', 'muzische ontwikkeling' en 'mediakundige ontwikkeling'. Bovendien hechten de leerkrachten veel belang aan de harmonische ontwikkeling van de kinderen en willen ze dan ook de persoonsgebonden ontwikkeling graag integreren in hun klaspraktijk. Binnen dat persoonsgebonden domein besteden de leerkrachten minieme aandacht aan de ontwikkelvelden 'socio-emotionele ontwikkeling', 'motorische en zintuigelijke ontwikkeling' en 'ontwikkeling van het innerlijk kompas'. Onrechtstreeks werken ze ook kleinschalig aan het ontwikkelveld 'initiatief en verantwoordelijkheid' (bv. kinderen bronnen laten raadplegen). Verder is het voor de leerkrachten nog een groot vraagteken hoe ze het ontwikkelthema 'ondernemingszin' kunnen integreren in hun klaspraktijk. De leerkrachten zijn zich ervan bewust dat de 21^e-eeuwse vaardigheden, specifiek de kernvaardigheden zelfsturing en creativiteit, een prominente plaats innemen in onze maatschappij. Omwille van deze redenen vroegen de leerkrachten om iets te ontwerpen waarbij de ondernemingszin van de kinderen wordt gestimuleerd. De leerkrachten hebben als het ware nood aan een houvast/rode draad om de kinderen een ondernemende houding te laten aannemen. Zelf hebben we dit grotendeels kunnen afleiden uit het interview met het leerkrachtenteam. Ze willen er volledig voor gaan, maar kunnen momenteel nog niet echt een stempel drukken op wat ondernemingszin precies inhoudt en hoe ze dit consequent kunnen toepassen. 'Zijn de leerkrachten wel zelf ondernemingsgezind?'

Wanneer we onze screening-instrumenten (vragenlijst, gerichte observaties, brainstorm en interview met de leerkrachten) samenleggen, dan valt ons op dat er minimaal gewerkt wordt aan de kernvaardigheden 'zelfsturing' en 'creativiteit'. De leerkrachten koppelen de vaardigheid 'zelfsturing' aan het kritisch reflecteren (bv. IK-rapport). Deze vaardigheid is natuurlijk veel meer dan dat. Daarnaast koppelen de leerkrachten de kernvaardigheid 'creativiteit' aan het kunstzinnige (bv. muzische lessen). Vervolgens merkten we op dat de klasomgeving voor weinig prikkelingen en uitdagingen zorgen (bv. gesloten kasten, weinig beweegruimte...).

Om vervolgens in te spelen op de inspraak van de kinderen, kregen we de opdracht van de leerkrachten om onze ontwerpen te koppelen aan een casus omtrent diversiteit. Toen we het begrip 'diversiteit' bespraken met de leerlingen, merkten we op dat de kinderen bereid waren om een organisatie te helpen. Door middel van de brainstorms van de kinderen (= leerlingeninitiatief) hebben we besloten om speelgoed te ontwerpen voor kansarme kinderen, aangezien dit initiatief meerdere malen aan bod kwam binnen de beide klasgroepen.

Tot slot kregen we door onze gerichte observaties, interviews en door het afnemen van onze vragenlijst een beeld van de school en de leerlingen. Opnieuw zorgde het schema (zie figuur 12) van Laevers et al. (2002-2003) voor een rode draad doorheen onze praktijkanalyse. Uit al onze bevindingen kunnen we concluderen dat het van groot belang is om de leerkrachten een hand toe te steken. Bovendien kunnen we afleiden dat het vooral belangrijk is om ons toe te spitsen op de twee kernvaardigheden, namelijk 'creativiteit' en 'zelfsturing' die zich in de kern van een 'eigen' ondernemersprofiel bevinden. Kortom hebben de leerkrachten nood aan een soort van 'toolkit' die ze kunnen raadplegen om ondernemend aan de slag te gaan in de klas.

Onderzoeksvraag

Na een gesprek met de directeur en de klasleerkrachten kwamen we tot de vaststelling dat de school nog niet zo ver staat met het ontwikkelveld 'ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid', specifiek het ontwikkelthema 'ondernemingszin'. De 'waarom- en de wat-vraag' weten ze perfect te weerleggen, maar de 'hoe-vraag' roept nog een aantal vraagtekens op. De school probeert er wel alles aan te doen om het nieuwe leerplanconcept Zill grondig te laten binnensijpelen in hun klaspraktijk.

De stap zetten naar het uitwerken van activiteiten waarbij de ondernemingszin van kinderen gestimuleerd wordt, verloopt echter moeizaam. Die ontwetendheid hebben we kunnen afleiden uit het interview met de klasleerkrachten en de observaties omtrent de klasomgeving. Hieruit volgt dat deze school nood heeft aan duidelijke didactische werkvormen, tips, praktijkvoorbeelden... om de ondernemingszin bij kinderen te stimuleren. De juffen wensen een houvast waarop zij hun kunnen baseren als ze andere projecten uitwerken.

Uit de literatuurstudie kunnen we afleiden dat de begrippen 'creativiteit' en 'zelfsturing' de protagonisten zijn in het verhaal van ondernemingszin. Het begrip 'creativiteit' heeft betrekking tot het durven bewandelen van nieuwe paden en het bedenken van innovatieve ideeën. Daarnaast verwijst het begrip 'zelfsturing' naar het zelf in handen nemen van het eigen leerproces. Zoals de literatuur ons meegeeft wordt het begrip 'zelfsturing' ingedeeld in vier deelcomponenten, namelijk de wilsfactor, richting kiezen, scenario bedenken en uitvoeren en afstand nemen. Hierbij neemt het kritisch reflecteren een belangrijke rol in alsook het stilstaan bij waarom we iets doen (zie 3.1.1.1 zelfsturing).

Deze kernbegrippen geven namelijk de kinderen de kans om te werken aan het vorm geven van hun eigen ondernemersprofiel. Het stimuleren van deze twee kernvaardigheden vormt binnen ons onderzoeksboek de basis van onze onderzoeksvraag. Tot slot houden we al deze elementen, die we hebben aangehaald tijdens onze specifieke literatuurstudie en praktijkanalyse, in ons achterhoofd bij het uitwerken van pedagogisch verantwoorde werkvormen en bijhorende tips (leerkrachtstijl, krachtige leeromgeving...).

Aan de hand van al deze zaken komen we tot de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe kunnen didactische werkvormen, gebaseerd op creativiteit en zelfsturing, bijdragen tot de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid bij kinderen van de tweede en derde graad?”

Overzicht van ontwerpen

Uit onze literatuurstudie kunnen we afleiden dat onze 21^e-eeuwse maatschappij hunkert naar een vooruitstrevende samenleving, waarbij de kernvaardigheden 'creativiteit' en 'zelfsturing' nodig zijn om op een efficiënte manier te werken aan de nabije toekomst. Daarnaast zorgen deze twee kernvaardigheden voor een rode draad doorheen ons onderzoeksboek. Door de kinderen de mogelijkheid te geven om ondernemend aan de slag te gaan, zorgt men ervoor dat de kinderen hun grenzen durven verleggen en nieuwe ideeën creëren. Vervolgens neemt het begrip 'ondernemingszin' een prominente plaats in binnen het nieuwe leerplanconcept Zill. Uit de leeruitkomst van dit ontwikkelthema (zie figuur 10: generieke doelen ondernemingszin) kunnen we afleiden dat opnieuw die kernvaardigheden (creativiteit en zelfsturing) centraal staan.

Vervolgens kunnen we uit de praktijkanalyse afleiden dat de leerkrachten nood hebben aan een manier om ondernemingszin bij kinderen te stimuleren. Bij de opmaak van onze fiches vertrekken we vanuit het kind. Omwille van deze redenen besloten we om een tool te ontwerpen dat een antwoord biedt op de vragen en noden van de leerkrachten, in samenspraak met de directie. De werkvormen, binnen de ontworpen toolkit, zijn te gebruiken in de tweede en derde graad. Aangezien er bij deze juffen sprake is van een (h)échte communicatie, geven ze aan dat ze reeds overleggen over de ontwikkeling van de leerlingen en het voorzien van een vlotte overgang doorheen de verschillende leerjaren. Vandaar vinden wij het van belang om tips te voorzien die ook toegepast kunnen worden binnen de eerste graad. Op die manier kunnen de leerkrachten hun activiteiten en leer- en leefklimaat op elkaar afstemmen. Vervolgens biedt onze toolkit alsook een antwoord op onze onderzoeksvraag 'Hoe kunnen didactische werkvormen, gebaseerd op creativiteit en zelfsturing, dragen bij tot de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid bij kinderen van de tweede en derde graad?'

Tot slot geven we hieronder weer hoe we de 'toolkit' hebben opgebouwd. Alsook geven we wat meer uitleg over de ontworpen werkvormen en de tips. Na het uitvoeren van onze ontwerpen hebben we per onderdeel een evaluatie voorzien. Afsluitend hebben we onze 'toolkit' opgenomen in onze ontwerpboek.

1. Toolkit

Zoals hierboven reeds vermeld, kiezen wij om een toolkit te ontwerpen die ingezet kan worden gedurende een groter project of kleinere activiteiten in de klas. Binnen deze tool behoren eerst en vooral werkvormen waarmee men de creativiteit en zelfsturing bij de leerlingen kan stimuleren. Aan de hand van deze werkvormen bieden we de kinderen de kans om rijke en gevarieerde ervaringskansen op te doen. Verder voorzien we bij enkele activiteiten een werkbundel, zodat de leerkracht nog specifiek kan inspelen op de individuele noden van de kinderen (meer ruimte om te schrijven, gerichtere vragen...). Om die individuele variatie te verhogen, hebben we een reflectieboekje samengesteld. Dit boekje kan gebruikt worden om grotendeels te groeien in de deelcomponent 'afstand nemen'. Afsluitend vind je allerlei tips terug om ondernemingszin de kans te geven om te groeien in een uitdagend klas- en schoolklimaat. Bij dit onderdeel voorzien we 'ondernemingsgezinde' tussendoortjes die de concentratie, de zelfsturing en verbeeldingskracht van de kinderen bevorderen.

Ontwerpweek 1

| | maandag 29 april 2019 | dinsdag 30 april 2019 | woensdag 1 mei 2019 | donderdag 2 mei 2019 | vrijdag 3 mei 2019 |
|--|--|--|--------------------------------|---|-------------------------------|
| 8u30 – 10u10 | | | | Werkvorm 5 – creativiteit: 'Associëren' (brainstormen) | |
| 10u25 – 11u40 | | | | Werkvorm 6 – zelfsturing: 'Kiesuurtje' (keuze ontwerp + opmaak materiaallijst) | |
| 13u15 – 14u30 | Werkvorm 2 – creativiteit: 'Ondernemer in de klas' | Werkvorm 3 – creativiteit: 'Woordenweb' (brainstormen) | | Werkvorm 7 – zelfsturing: 'Stappenplan' (scenario bedenken) Werkvorm 8 – zelfsturing: 'Stil groeps gesprek' (Criteria groepswork opstellen + rollen verdelen) | |
| 14u45 – 15u35 | | | | Werkvorm 9 – zelfsturing: 'Spionage' (afstand nemen) | |
| 14u45 – 16u00 | Uitleg project + terugblik werkvorm 'Ondernemer in de klas' | Werkvorm 4 – creativiteit: 'Weet jij het?' (creativiteit stimuleren) | | | |
| <i>Opmerking: elke dag reflecteren in reflectieboekje 'Reflectie van de dag'</i> | | | | | |

Ontwerpweek 2

| | maandag 20 mei 2019 | dinsdag 21 mei 2019 | woensdag 22 mei 2019 | donderdag 23 mei 2019 | vrijdag 24 mei 2019 |
|--|--------------------------------|---|---------------------------------|----------------------------------|---|
| 8u30 – 10u10 | | | | Speelgoed maken | Unizo: proefproject 3 ^{de} graad + werkvorm 12 – creativiteit & zelfsturing: 'Samen lukt het beter' |
| 10u25 – 11u40 | | | | Speelgoed maken | |
| 13u15 – 14u30 | | Werkvorm 10 – zelfsturing: 'Het denken bijsturen' (scenario herwerken) | | Speelgoed maken | Speelgoed overhandigen + Werkvorm 13 – zelfsturing: Reflectiecirkel' (reflecteren op proces) |
| 14u45 – 15u35 | | | | Speelgoed maken | Werkvorm 14 – zelfsturing: 'Praatbeeld' (reflecteren op proces) |
| 14u45 – 16u00 | | Werkvorm 11 – zelfsturing: 'Kringgesprek' (ontwerpen voorstellen aan elkaar) | | | |
| <i>Opmerking: elke dag reflecteren in reflectieboekje 'Reflectie van de dag'</i> | | | | | |

1.1 Werkvormen

“Een werkvorm is dus geen doel op zich, maar een middel om een doel te bereiken of na te streven” (Deleu et al., 2016, p. 143). Door middel van werkvormen streven we onze onderzoeksvraag na en willen we puzzelen aan een uitdagende leeromgeving. Hiervoor hebben we een weekrooster opgemaakt (zie hierboven). Verder zullen we vooral werken rond de generieke doelen van ‘ondernemingszin’, alleen willen we die harmonische ontwikkeling binnen Zill niet op de achtergrond doen verdwijnen. Omwille van die reden worden ook enkele cultuurgebonden doelen opgenomen in onze fiches.

Doordat we ondernemingszin koppelen aan het thema ‘diversiteit’, zullen de leerlingen speelgoed ontwerpen voor kansarme kinderen. Doelen die betrekking hebben op het onderwerp ‘diversiteit’ hebben we niet expliciet opgenomen in onze fiches, aangezien dit niet het hoofddoel is van onze werkvormen. We hebben hier wel aandacht aan besteed bij het bespreken van de casus ‘diversiteit’ (zie 2.2 casus ‘diversiteit’). Verder is het de bedoeling dat de fiches eenvoudig te integreren zijn binnen andere thema’s en activiteiten. Indien er gekozen wordt om één bepaalde werkvorm in te zetten voor een activiteit, dan is dit zeker van toepassing. Deze werkvormen kunnen apart geïntegreerd worden in de klaspraktijk. Het is wel zo dat de ene werkvorm verder bouwt op de andere. Gedurende onze werkvormen kiezen we er dus verder voor om stapsgewijs de leerlingen ondernemend aan de slag te laten gaan. Eerst en vooral proberen we de creativiteit bij de leerlingen aan te wakkeren om dan vervolgens in te zetten op die zelfsturing en de bijhorende deelcomponenten. Deze opbouw (zie overzicht ontwerpweken) zorgt voor een duidelijke structuur om de kinderen op weg te helpen. We zijn ons er van bewust dat er wel degelijk een wisselwerking is tussen de twee kernvaardigheden. Uit onze literatuurstudie kunnen we afleiden dat flexibel omgaan met het weekrooster en de ontworpen werkvormen een must is!

Hieronder geven we eerst een woordje uitleg bij de ontworpen werkvormen. Ten eerste zoomen we in op de werkvormen die de kernvaardigheid ‘creativiteit’ van de kinderen stimuleren. Daarna zetten we in op de kernvaardigheid ‘zelfsturing’. Deze hebben we dan ook logischerwijs opgedeeld in de vier deelcomponenten (wilsfactor, richting kiezen, scenario bedenken en uitvoeren en afstand nemen). Bovendien leggen we bij onze didactische werkvormen telkens de link met onze literatuurstudie. Na het uitvoeren van onze ontwerpen hebben we per werkvorm onze kritische bedenkingen en suggesties neergeschreven.

1.1.1 Creativiteit

De werkvormen die hieronder vermeld staan, hebben hoofdzakelijk betrekking tot het stimuleren van de kernvaardigheid ‘creativiteit’ bij de kinderen. Hierbij willen we hen meegeven dat creativiteit niet altijd duidt op het kunstzinnige, maar dat het bij het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’ eerder gaat over het bedenken van innovatieve ideeën en oplossingen.

1.1.1.1 Werkvorm 1: 'Het idee met de meeste stemmen wint'

Deze werkvorm wordt gebruikt om het denken te starten. Hierbij wordt de voorkennis van de kinderen, omtrent het thema 'diversiteit', opgewekt aan de hand van een globale brainstorm. We vertrekken bij deze werkvorm vanuit de leerlingen. De vraag: 'Wat willen we allemaal doen rond dat bepaald thema?' staat hier centraal. Eerst en vooral zoeken de leerlingen per twee het begrip 'diversiteit' op in een woordenboek. Daarna bespreken we dit en noteren we het op het bord. Hierbij geven we de kinderen de kans om enkele concrete voorbeelden te geven omtrent het thema (ervaringen). Dit wordt aangevuld aan de hand van gerichte vragen ('Denk even na wie er allemaal in jullie huis woont (gezinsvormen, gender). Hoe communiceren mensen met elkaar (mensen met een beperking)? Welk woord vertelt wie jij bent (persoonlijkheid, talenten)?...'). Uiteindelijk bespreekt de leerkracht mondeling en schriftelijk met de leerlingen welk idee ze graag willen uitvoeren.

Bij deze werkvorm zetten we in op de leeruitkomst van ons centraal ontwikkelthema 'ondernemingszin' en op het didactisch handvat 'leerlingeninitiatief'. Dit weerspiegelt zich in het nemen van initiatief en de durf om iets teweeg te brengen dat voor zichzelf vernieuwend en grensverleggend is (zie figuur 10: generieke doelen ondernemingszin). Uit de literatuurstudie kunnen we afleiden dat het belangrijk is om al van bij het begin de leerlingen te betrekken om te streven naar een 'growth mindset' (zie 3.1.2.3. energie en motieven). Doordat de leerlingen zelf initiatief mogen nemen, kan dit de motivatie bij hen versterken. Hierbij verwijzen we naar de 'Zelf-Determinatie Theorie' van E. Deci en R. Ryan (zie 3.1.2.3 energie en motieven). Deze theorie gaat over het aanwakken van de motivatie in een krachtige leeromgeving. Deze theorie geeft weer dat het inzettingsvermogen van de kinderen gestimuleerd kan worden door hen inspraak te geven. Het begrip 'autonomie' speelt dan ook een belangrijke rol binnen deze theorie. Door hen de vrijheid te geven en de kans te geven om hun mening te uiten, ervaren ze dat ze inspraak hebben op het lesarrangement (Mathysen, 2010). Uiteindelijk begint het ontwikkelen van creativiteit bij het creëren van een bepaalde ingesteldheid (zie 3.1.1.3.2 ontwikkelen creativiteit). Dit gaat meer bepaald over het enthousiast zijn om nieuwe dingen te leren (= uitgesproken sterke exploratiedrang) (Laevers et al., 2018). Tot slot kunnen we concluderen dat wanneer een kind gemotiveerd is, hij/zij er meer voldoening uit kan halen.

Bij deze werkvorm werken we rond het hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|--|
| IVoc1 | Nieuwsgierig zijn naar en bereidheid tonen om het nieuwe te ontdekken en erover te leren <ul style="list-style-type: none">• 2.5 - 12 Zich onbevangen en spontaan openstellen voor het nieuwe - zich laten inpalmen door verrassende dingen rondom hen - zich in het verkennen en beoordelen van nieuwe dingen niet laten leiden door clichés en vooroordelen |
| IVoz1 | Initiatief nemen. Een eigen idee, beweging, project of activiteit enthousiast en volhardend vorm en inhoud geven |

1.1.1.1.1 Evaluatie

Bij het terugblikken op ons eerste vooropgestelde doel (IVoc1) kunnen we concluderen dat de nieuwsgierigheid van de meeste leerlingen werd aangewakkerd. Dit uitte zich in het stellen van vragen, het geven van opmerking en het meedelen van eigen ervaringen. "Juf, wat gaan we doen? Oh, mogen we mee helpen kiezen? Ik heb dit al eens op het nieuws gezien!"

Echter hebben we bij de tweede doelstelling (IVoz1) nog enkele bedenkingen. We hebben dit doel onvoldoende bereikt. Het viel ons op dat niet iedereen een eigen idee naar voor bracht. Sommige leerlingen durfden hun idee niet mee te delen aan de volledige klas. Dit hebben we gemerkt toen er een leerling naar ons kwam en zei: “Juf, ik was bang om mijn idee voor de klas te zeggen. Ik had schrik dat ze mij gingen uitlachen”. Alsook kwamen vaak dezelfde leerlingen aan het woord. Doordat we de ideeën klassikaal besproken hebben, viel ons op dat bepaalde leerlingen onvoldoende nadachten over hun ideeën of opmerkingen. Dit zagen we doordat sommige leerlingen gewoon hun ‘zegje’ deden zonder hier eerst eens bij stil te staan. Wanneer we tot slot vroegen waarom ze dat idee wilden uitvoeren, kregen we hier geen concreet antwoord op.

Omwille van deze redenen hebben we enkele aanpassingen uitgevoerd in onze fiche. Eerst en vooral hebben we ervoor gekozen om de leerlingen individueel hun ideeën te laten noteren op een post-it. Dit zorgt ervoor dat niet telkens dezelfde leerlingen aan bod komen, maar dat iedereen de kans krijgt om zijn/haar idee te uiten. Hier houden we dan ook rekening met de leerlingen die schrik hebben om hun idee klassikaal mee te delen. Alsook krijgen de leerlingen op deze manier meer tijd om stil te staan bij de ‘waarom-vraag’ en zullen ze niet zomaar hun ‘zegje doen’. ‘Waarom wil ik dat idee uitwerken?’ staat dan ook centraal. Van zodra de leerlingen hun ideeën hebben neergeschreven, tekent de leerkracht een berg op het bord. De post-its van de leerlingen worden onderaan de berg geplaatst en worden de ideeën besproken. Hierbij kan er gestemd worden (aan de hand van een democratische stemming). Hoe meer stemmen, hoe hoger het idee op de berg zal geplaatst worden. Op het einde kan er gekozen worden om de drie hoogste ideeën nogmaals te bespreken en de knoop door te hakken. De leerkracht beslist samen met de leerlingen welk idee ze verder zullen uitwerken.

1.1.1.2 *Werkvorm 2: ‘Bezoek’*

Bij de tweede werkvorm hebben we een bezoek, gerelateerd aan het onderwerp, voorzien. Hiervoor kan er gekozen worden om een familielid of iemand uit de buurt naar de klas laten komen. Voor deze werkvorm hebben we contact opgenomen met ouders met de vraag of er iemand zin en tijd had om zijn/haar ervaringen als ondernemer te delen. Helaas hebben we geen respons gekregen, waardoor we zelf op zoek zijn gegaan naar een ondernemer. Uiteindelijk kwamen we terecht bij een ondernemer uit de buurt. Tot slot noteren de leerlingen, vooraleer het bezoek plaats vindt, vijf vragen die ze graag willen stellen aan de ‘bezoeker’.

Vervolgens haalden we onze inspiratie voor deze werkvorm uit de literatuur. Allereerst is het een must om leerlingen in contact te brengen met de realiteit en hen te laten kennismaken met enkele ervaringen van een ondernemer. Dit weerspiegelt zich in de component (zie 3.4.2.5 focus op ondernemen) van een krachtige leeromgeving (Laevers et al., 2004a). Door hen zelf vragen te laten opmaken en stellen, kunnen de leerlingen zich verder verdiepen in de beleevingsmomenten van een expert. Concreet willen we toewerken naar het enthousiast betreden van een onbekend terrein door hen te laten inspireren door het succes van anderen (Kerpel, 2014).

Daarnaast willen we de leerlingen ook meegeven dat niet altijd alles van een leien dakje loopt (Laevers et al., 2004a). Hierbij kunnen we de link leggen met een deelcomponent van zelfsturing, namelijk de wil om terug op te staan na een tegenslag (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). Bovendien verwijst dit doorzettingsvermogen naar de intrinsieke motivatie en de exploratiedrang. Het nieuwsgierig zijn naar nieuwe en grensverleggende situaties en hiervoor openstaan, bepaalt je ondernemende en gestelde gedrag (Laevers et al., 2002-2003).

Naast het in zetten op de motivatie willen we meegeven dat het niet de bedoeling is om de kinderen meteen in één specifieke richting te sturen door per se te willen streven naar een bepaalde ‘kwaliteit’ (Djapo vzw, 2016). Dit vinden we dan ook terug bij de don’ts omtrent het stimuleren van de creativiteit (zie figuur 26). De werkwoorden ‘uitproberen’ en ‘durven’ staan hierbij centraal. Door hen globaal mee te geven wie er langskomt, zonder al te veel uitleg, kan dit leiden tot minder relevante vragen. We zijn ons hier dan ook van bewust, maar we duiden op het feit dat falen kan en mag. Uiteindelijk wijst het letterwoord ‘FAIL’ op ‘First Attempt In Learning’ en geven we hen de kans om van bij het begin te leren uit hun ervaringen (Venturelab, 2018).

Bij deze werkvorm werken we rond het hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|--|
| IVoc1 | <p>Nieuwsgierig zijn naar en bereidheid tonen om het nieuwe te ontdekken en erover te leren</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2.5 - 12 Zich onbevangen en spontaan openstellen voor het nieuwe - zich laten inpalmen door verrassende dingen rondom hen - zich in het verkennen en beoordelen van nieuwe dingen niet laten leiden door clichés en vooroordelen |
| TOmn2 | <p>Een mondelinge boodschap overbrengen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informatie overzichtelijk weergeven (in beschrijvingen, instructies, vragen, antwoorden) • 7 - 9 Boodschappen overbrengen met <ul style="list-style-type: none"> • gepaste woordkeuze en correcte zinsbouw • duidelijke chronologie • lichaamstaal of beeldende elementen ter ondersteuning van de boodschap • 9 - 12 Boodschappen overbrengen met <ul style="list-style-type: none"> • gepaste formuleringen • inhoudelijke samenhang • aandacht voor spreektechnische aspecten • aandacht voor niet-talige aspecten (zoals mimiek en lichaamstaal) |

1.1.1.2.1 Evaluatie

Ons eerste vooropgestelde doel (IVoc1) had betrekking tot het nieuwsgierig zijn naar het ‘nieuwe’ en de durf om zich hiervoor op te stellen. Aansluitend merkten we dat de leerlingen zeer aandachtig waren. Dit uitte zich in het geknik van de leerlingen en de talloze vragen die de leerlingen hebben gesteld. Alsook gaven de leerlingen na het bezoek volgende opmerkingen: “Juf, mogen wij dat ook doen? Wanneer gaan wij starten met ons thema? Wat gaan wij allemaal doen?” Uit al deze zaken kunnen we concluderen dat we erin geslaagd zijn om de nieuwsgierigheid bij de leerlingen aan te wakkeren en zich ook open te stellen voor het ‘nieuwe’. Na het bezoek gaven sommigen aan dat ze zelf ook wel iets willen ondernemen en juist dat wilden we graag uit de monden van de leerlingen te horen krijgen. De ‘goesting’ om zelf iets in handen te nemen en er werkelijk iets mee willen doen, is een goede stap in het werken aan een growth mindset en een ‘eigen’ ondernemersprofiel.

Echter merken we wel nog enkele groeipunten bij ons tweede vooropgestelde doel (TOmn2). Doordat we bij de aanvang van deze werkvorm niet herhaald hadden wat een ondernemer nu weer is, merkten we dat het voor sommigen moeizaam verliep om vragen op te stellen. Enkele leerlingen noteerden geen enkele vraag doordat ze gewoonweg geen inspiratie hadden, maar ook niet meer wisten wie of wat een ondernemer was. Door de gefronste blikken merkten we op dat het opstellen van de vragen een uitdaging vormde. Vervolgens kregen we tijdens de uitleg van de ‘bezoeker’ de volgende vraag: “Juf, mag ik nu ook nog vragen opschrijven?” Dit bracht met zich mee dat de kinderen gemotiveerd waren om te blijven nadenken over nuttige vragen die ze konden stellen.

Hieruit kunnen we afleiden dat de ene leerling stilstond bij de aanpak van deze opdrachten. Door hen dus de kans te geven om tussendoor nog vragen te noteren, viel ons op dat kinderen, die in het begin moeite hadden, plots verschillende vragen hadden. Door in te spelen op die individuele behoeften, gaven de kinderen zelf aan dat ze geïnspireerd werden door wat de ondernemer vertelde.

Omwillen van deze redenen hebben we enkele zaken aangepast. Ten eerste kunnen we meegeven dat, afhankelijk van de klasgroep en de tijd tussen de introductie van het thema en het bezoek, het een steun kan zijn om het onderwerp kort te herhalen. De begrippen die door de leerlingen worden aangekaart, kunnen in kernwoorden op het bord genoteerd worden. Op deze manier zorg je voor een visuele voorstelling en een houvast voor de kinderen, tijdens het opstellen van de vragen. Daarnaast suggereren we om de leerlingen de keuze te geven om de vragen per twee of individueel op te stellen. Indien ze per twee vragen opstellen, kunnen ze elkaars hulp en (voor)kennis gebruiken. Verder kan de leerkracht, afhankelijk van de klasgroep, opteren om de vragen vooraf of klassikaal te laten opstellen. Tot slot willen we van bij het begin meegeven dat de kinderen tussendoor bijkomende vragen mogen opstellen. Doordat ze de kans krijgen om deze opdracht (vragen opstellen) op een eigen manier aan te pakken, kunnen ze zelf inspelen op de belevenissen van de ondernemer met hun bijkomende onbeantwoorde vragen.

1.1.1.3 Werkvorm 3: 'Woordweb'

Tijdens deze werkvorm zullen de leerlingen voor een eerste keer brainstormen over de gekozen actie (zie werkvorm 1: doelgerichte starter). De leerlingen worden in x-aantal groepen verdeeld. Elke leerling krijgt een blad papier (A3) en een balpen. In het midden van het blad schrijven ze het onderwerp/thema. Ze krijgen elk x-aantal minuten de tijd om zo veel mogelijk begrippen op te schrijven waaraan ze denken bij dat onderwerp. Daarna wordt de brainstorm doorgegeven aan zijn/haar buur en wordt er verder gebouwd op de reeds opgestelde voorkennis.

Wanneer we deze werkvorm koppelen aan de literatuur dan kunnen we heel wat gemeenschappelijke elementen eruit halen. Allereerst slaat het begrip 'creatief denken' (zie 3.1.1.3.3 creatief denken) op het geheel aan denkkattitudes, denkvaardigheden, denktechnieken en denkprocessen. Creatieve denktechnieken (bv. brainstormtechnieken) helpen ons om het 'patroondenken' te doorbreken en het leggen van nieuwe verbindingen in onze hersenen te vergroten (Unizo, 2018). Door buiten onze comfortzone te treden en op zoek te gaan naar allerlei ideeën tijdens het brainstormen, bevinden we ons binnen het divergent denken (zie figuur 17). Er moet een geest aanwezig zijn om alle mogelijke voorstellen een kans te geven. Het begrip 'kwantiteit' mag hier voorop geplaatst worden. Vervolgens streven we niet naar een hoge 'kwaliteit' en zijn er geen 'juiste' of 'foute' antwoorden. Bij het brainstormen verdienen vreemde ideeën ook een kans (Lucassen, 2015b).

Ten tweede speelt de factor 'verbeeldingskracht' ook een rol in het ontwikkelen en stimuleren van creativiteit (zie 3.1.1.3.2 ontwikkelen creativiteit). Dit gaat meer bepaald over het vermogen om je fantasie op te roepen en deze als het ware voor ogen te zien. Het integreren van verschillende brainstormtechnieken behoort tot de do's van creativiteit (zie figuur 26) en zet de leerlingen aan om die 'verbeeldingskracht' op te roepen (Laevers et al., 20014a).

Vervolgens kunnen we ook afleiden dat kinderen geïnspireerd kunnen raken door het succes van anderen. Dit linken we dan op zich weer aan die 'growth mindset' (zie figuur 23). Doordat de leerlingen voortbouwen op de brainstorm van anderen bestaat de kans dat ze hierdoor geïnspireerd en gemotiveerd worden om niet op te geven bij het eerste beste idee (Kerpel, 2014).

Tot slot kunnen we deze werkvorm ook linken aan een deelcomponent van de kernvaardigheid 'zelfsturing', namelijk 'afstand nemen' (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). Zoals eerder aangegeven kunnen we de kernvaardigheden 'creativiteit' en 'zelfsturing' niet zomaar los van elkaar zien (zie 1.1 werkvormen). Doordat de leerlingen hun brainstorm doorgeven aan hun groepsleden, leren ze afstand nemen van hun eigen ideeën. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen het eens vanuit een ander perspectief kunnen aanschouwen (Laevers et al., 2004a). Door elkaar aan te vullen, hebben ze oog voor de innoverende ideeën van anderen.

Bij deze werkvorm werken we rond het hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|--|
| IVoz2 | <p>Creatief denken en daarbij nieuwe paden durven bewandelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2.5 - 12 Mogelijkheden zien - enthousiast zijn om nieuwe taken aan te pakken, samen dingen te doen met leeftijdsgenoten • 6 - 12 Interesse tonen voor het creatief denken en handelen van anderen - zich laten inspireren door de vindrijkheid van anderen - erop gericht zijn om aan gewone situaties iets creatiefs toevoegen vanuit de eigen creativiteit |
| TOsn3 | <p>Een schriftelijke boodschap overbrengen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zich expressief uiten (over gevoelens, gedachten, meningen, fantasieën) • 2.5 - 12 Via modeling kennismaken met schrijfstrategieën: <ul style="list-style-type: none"> • voorkennis over het onderwerp oproepen • materiaal verzamelen dat je nodig hebt om de boodschap over te brengen • de inhoud van de boodschap vooraf bedenken • de manier waarop je zal 'schrijven' vooraf bedenken • het schrijfdoel voor ogen houden • ... |

1.1.1.3.1 Evaluatie

Ons eerste doel (IVoz2) gaat over het stimuleren van de kernvaardigheid 'creativiteit' en zette in op het geïnspireerd geraken door anderen. Aan de opmerkingen van de leerlingen ("Juf, kijk eens hoeveel ideeën ik heb kunnen schrijven!") en het bekijken en bespreken van de verschillende brainstorms, kunnen we meegeven dat we hierin zeker geslaagd zijn. We merkten dat de leerlingen meer inspiratie kregen door voor te bouwen op de brainstorm van een ander. De leerlingen gaven mee dat ze hierdoor meer ideeën konden opschrijven ("Toen ik dacht aan het woord van leerling X, dan had ik meteen nog een idee!"). Daarnaast moeten we ook toegeven dat het voor sommigen als een uitdaging werd gezien. Voor sommige leerlingen verliep het soms moeizaam om ideeën op te schrijven. Hierbij begeleiden wij de kinderen door hen gerichte vragen te stellen ('Waarom denk je bij woord 'x' ? Wat weet je al over woord 'x'? Beeld je het eens in, wat zie je dan?'). Bovendien waren we ons van in het begin bewust dat we de kernvaardigheid 'creativiteit' niet expliciet kunnen opleggen bij de leerlingen. De leerlingen laten kennis maken met brainstorms en hun denken te blijven stimuleren, was voor ons het belangrijkste. Hierbij hadden we ook geen perfect resultaat voor ogen. We zagen en ervaarden het eerder als een moment van uitproberen en het leren uit de ervaringen.

Echter hadden we nog enkele kritische bedenkingen bij ons tweede vooropgestelde doel (TOsn3). Sommige leerlingen waren bekend met een woordweb en anderen dan weer niet. Bij deze werkvorm waren we vergeten om een voorbeeld te tonen van een woordweb, waardoor de leerlingen niet goed wisten hoe ze alles op hun blad moesten positioneren ("Juf, waar moet ik dat schrijven? Waar moet dit staan?"). Daarnaast waren de leerlingen erg onzeker over hun brainstorm. Hierbij doken er telkens dezelfde vragen op: "Juf is dat juist? Past dit wel bij het onderwerp?"

Doordat we willen inspelen op de individuele behoeften van de leerlingen, kozen we ervoor om enkele punten te veranderen. Allereerst is het van groot belang om een duidelijke afspraak te maken omtrent het voortbouwen op de anderen hun brainstorm. Indien de leerlingen geen inspiratie meer hebben, zijn ze niet verplicht om extra begrippen te noteren. Vervolgens hebben we in onze werkvorm expliciet vermeld dat je als leerkracht best een voorbeeld toont van zo'n woordweb. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen goed weten wat er van hen verwacht wordt en hoe zo'n woordweb er uitziet. Vervolgens zorgt het demonstreren voor een stimulans in de kinderen hun zelfredzaamheid. Tot slot is het belangrijk om de leerlingen erop te wijzen dat er geen 'juiste' of 'foute' antwoorden bestaan bij deze activiteit. Alsook hoe ze het woord schrijven, maakt niet uit (zolang het maar duidelijk en leesbaar is). De leerlingen moeten realiseren dat een brainstorm iets persoonlijks is en dat het iets is waarin je kan groeien. De kans zit erin dat de eerste keer moeizamer verloopt dan de twee keer.

1.1.1.4 *Werkvorm 4: 'Weet jij het?'*

Bij deze didactische werkvorm voeren de leerlingen in vier verschillende hoeken allerlei activiteiten uit, waarbij de focus ligt op het creatief denken. Na enkele minuten schuiven de leerlingen door. In elke hoek nemen de leerlingen een andere rol in (schrijfkei, leesconing(in), materiaalmeester en tijdbewaker). In de eerste hoek liggen er vreemde voorwerpen, waarbij ze de functie van die voorwerpen moeten raden. In een volgende hoek verzinnen de leerlingen een vervolg van een kortverhaal. In een voorlaatste hoek gaan de leerlingen op zoek naar mogelijke oplossingen voor een voorgeschoteld probleem. Tot slot maken de leerlingen in de laatste hoek een tekening over een bepaald onderwerp.

Voor deze werkvorm haalden we onze inspiratie uit de literatuur. Aan deze didactische werkvorm kunnen we het begrip 'patroondoorbreking' linken. Doordat de leerlingen voor enkele uitdagingen komen te staan en op zoek moeten naar creatieve oplossingen, wordt dat patroon denken doorbroken (zie 3.1.1.3.3 creatief denken). Concreet zorgen we ervoor dat hun verbeeldingskracht en fantasie aangewakkerd wordt door bijvoorbeeld te werken met de vreemde voorwerpen. Daarnaast kunnen we afleiden uit de literatuur dat het voorzien van afwisseling tussen verschillende activiteiten een belangrijke stimulans vormt binnen de creativiteit (zie figuur 26: creativiteit stimuleren). Doordat de leerlingen de tijd krijgen om in elke hoek een andere activiteit uit te voeren en we hen dus de mogelijkheid geven om verschillende ervaringen op te doen, bestaat de kans dat hun creativiteit wordt gestimuleerd (Djapo vzw, 2016). Hiermee hopen we dan ook om bij de volgende werkvorm (zie werkvorm 5: weet jij het?) resultaat te boeken.

Vervolgens nemen de begrippen 'verbeeldingskracht' en 'ideational fluency' een belangrijke rol in bij deze werkvorm (zie 3.1.1.3 creativiteit). De verbeeldingskracht draagt bij tot het aanwakkeren van de fantasie. Dit helpt de leerlingen om creatieve oplossingen te zoeken voor een probleem. Om de creativiteit nog meer te stimuleren is er nog iets extra nodig, namelijk 'ideational fluency'. Dit uit zich in het stimuleren van de creativiteit vanuit verschillende invalshoeken. Door deze werkvorm willen we de kinderen de gelegenheid geven om hun creativiteit te laten groeien vanuit verschillende invalshoeken.

Tot slot kunnen we deze werkvorm koppelen aan de deelcomponent van de kernvaardigheid zelfsturing, namelijk 'afstand nemen' (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). Door afstand te nemen van het 'project' kan dit zorgen voor een frisse wind tijdens het brainstormen. Doordat we bij deze didactische werkvorm een variatie aan activiteiten voorzien, willen we het enthousiasme en de motivatie van de kinderen stimuleren.

Bij deze werkvorm werken we rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|--|
| IVoz2 | Creatief denken en daarbij nieuwe paden durven bewandelen <ul style="list-style-type: none">• 2.5 - 12 Oog hebben voor wat nieuw, origineel is - originele oplossingen bedenken - durven afstappen van het gewone, van wat anderen denken en doen - gericht zijn op originaliteit• 6 - 12 Samen met anderen of zelfstandig op een creatieve wijze zoeken naar oplossingen voor een spel- of bewegingsprobleem |
| IVoz3 | Noden en uitdagingen detecteren en er mogelijkheden en innovatieve oplossingen voor bedenken <ul style="list-style-type: none">• 2.5 - 12 Op verschillende manieren in contact komen met noden en uitdagingen en deze als dusdanig ervaren - onder begeleiding op zoek gaan naar innovatieve oplossingen |
| SErv4 | Bewust sociale rollen opnemen die zowel het individueel als het groepsbelang ten goede komen in diverse situaties en contexten <ul style="list-style-type: none">• Leiding geven > 8 - 12 Voorstellen doen om tot afspraken te komen - de verantwoordelijkheid over een groepstaak opnemen - deeltaken zelf organiseren en verdelen over de groep - eigen ideeën aanpassen aan de inbreng van de anderen• Hulp vragen en aanvaarden > 2.5 - 12 Signalen geven waaruit anderen kunnen afleiden dat hulp nodig is - hulp van anderen aanvaarden - op een gepaste wijze hulp vragen als iets niet alleen lukt - iemand bedanken als reactie op hulp of nabijheid - veiligheid opzoeken - eigen wensen en verlangens uiten - op een beleefde wijze vragen om iets te mogen gebruiken• Opkomen voor zichzelf en zich weerbaar opstellen > 2.5 - 12 'Ja' en 'neen' durven zeggen - een eigen mening geven - waar nodig weerstand kunnen bieden |
| TOmn3 | Actief deelnemen aan een gesprek <ul style="list-style-type: none">• Gesprek in kleine kring of groep• 9 - 12 Gesprekken voeren en discussiëren met leeftijdsgenoten en bekende volwassenen over onderwerpen uit de leefwereld, over abstractere schoolse onderwerpen, over bekende of behandelde onderwerpen uit de ruimere omgeving:<ul style="list-style-type: none">• eigen mening vergelijken met die van anderen, onderscheid maken tussen mening en feit, een eigen mening naar voor brengen, kritisch reageren, passende argumenten naar voor brengen ...• zelf gespreksbeurten verdelen, een gesprek inleiden en afronden, oplossingen zoeken als een gesprek vastloopt, de inbreng van alle gesprekspartners respecteren ...• het gesprek samenvatten in eigen woorden |

1.1.1.4.1 Evaluatie

Bij deze werkvorm hebben we vier doelen vooropgesteld. Een eerste doel (IVoz2) heeft betrekking tot het betreden van creatieve paden en durven afstappen van het 'gewone'. Bij dit doel merken we dat de leerlingen wel degelijk uit hun comfortzone zijn getreden en de durf hadden om iets nieuws uit te proberen. De leerlingen kregen in elke hoek een box voorgeschoteld met een opdrachtenkaart en het benodigde materiaal. We merkten dat de leerlingen onmiddellijk met de opdracht begonnen en geen schrik hadden om te falen. Wanneer iets niet lukte, dachten ze samen in groep na over mogelijke oplossingen.

Ons tweede vooropgestelde doel (IVoz3) gaat over het bedenken van innovatieve oplossingen bij problemen. Hierbij merkten we dat een bepaald probleem voor de ene leerling uitdagender is dan de andere. Sommige groepen hadden de opdracht, waar ze een oplossing moesten zoeken voor het probleem, in een korte tijd uitgevoerd. Hierdoor kwamen enkele leerlingen niet echt in contact met noden en uitdagingen. Dit weerspiegelde zich ook in de opdracht bij het verzinnen van een vervolg.

Door de moeilijkheidsgraad van het verhaal verloren de kinderen tijd bij het lezen, waardoor de essentie van de opdracht verloren ging. We merkten dat de leerlingen onvoldoende tijd hadden om op zoek te gaan naar creatieve ideeën en oplossingen.

Een voorlaatste doel (SErv4) dat we geselecteerd hebben, heeft betrekking tot het opnemen van verschillende rollen (materiaalmeester, tijdbewaker, schrijfkei en leesconing(in)). We merkten dat dit een positief effect had op de samenwerking. De leerlingen discussieerden niet over wie wat moest doen. Bovendien wezen de kinderen elkaar op hun rol (“Jij bent de materiaalmeester, dus zou jij het materiaal willen uithalen?”). Verder zetten we niet specifiek in op het nemen van de leiding tijdens het groepswerk, maar we konden duidelijk afleiden dat bepaalde leerlingen van nature de leiding op zich namen. Dit viel ons op doordat die leerlingen hun medeleerlingen hielpen bij het kiezen van een rol en ook door de aanmoedigingen. Tot slot kwamen de anderen ook op voor zichzelf en aanvaardden ze vlot de hulp van anderen (“Ik vind dit te moeilijk om te lezen. Kan jij het laatste stukje van de tekst lezen?”). Door het bewust opnemen van die rollen verliepen de opdrachten vlot.

Ons laatste vooropgestelde doel (TOMn3) sluit grotendeels aan bij het innemen van de sociale rollen. Door de verschillende meningen en ideeën bij de opdrachten, gingen ze op een kritische manier aan de slag. De leerlingen durfden hun mening uiten en ze hadden hier dan ook respect voor. Wanneer ze over een bepaald iets aan het discussiëren waren, bleven ze op een rustige manier zoeken naar een oplossing.

Aan de hand van deze kritische bedenkingen hebben we enkele zaken aangepast. Ten eerste hebben we ervoor gekozen om in te spelen op de moeilijkheidsgraad van het probleem en het kortverhaal. Aangezien het van belang is dat de leerkracht inspeelt op de noden van de leerlingen, is het een must om de voorgeschotelde verhalen en problemen af te stemmen op het kunnen en de zone van de naaste ontwikkeling. Concreet suggereren we om te werken met raadsels. Vervolgens opteren we om de ‘moeilijkheidsgraad’ van het kortverhaal aan te passen, naargelang de klasgroep. Het is de bedoeling dat de focus wordt gelegd op het verzinnen van het vervolg en niet op het vloeiend kunnen lezen van het kortverhaal. Tenslotte hebben we de timing wat aangepast. We voorzien in onze fiches een 15-tal minuten per hoek, maar dit kan aangepast worden (naargelang de klasgroep). Hierbij is het van belang dat de kinderen voldoende tijd hebben om hun creativiteit de vrije loop te laten gaan.

1.1.1.5 Werkvorm 5: ‘Associatieketting’

Bij deze werkvorm gaan de leerlingen aan de slag met de brainstormtechniek ‘associëren’. De leerlingen worden in groepen verdeeld. Elke leerling krijgt een blad papier (A4) en schrijft het onderwerp in de linkse bovenhoek. Naast het startwoord (onderwerp) ‘x’ moeten ze opschrijven waaraan ze denken. Ze noteren het woord ‘y’ en moeten dan nadenken waaraan ze denken bij woord ‘y’. Dit wordt dan het nieuwe woord ‘z’. Bij deze werkvorm wordt er opnieuw gewerkt met een doorschuifstelsel. Na elk nieuw woord dat ze hebben opgeschreven, geven ze hun brainstorm door. De leerlingen bouwen dus telkens voort op het laatste woord en dus de brainstorm van zijn/haar buur.

De verantwoording omtrent deze opgestelde werkvorm vinden we terug in onze literatuurstudie. Ten eerste houden we de do’s en don’ts, die de creativiteit kunnen stimuleren of belemmeren, in ons achterhoofd (zie figuur 26). Binnen deze werkvorm wordt een nieuwe ruime brainstormtechniek ingezet, waarbij de kinderen niet blijven stilstaan bij één centraal woord. Door te associëren en dus verbanden te leggen met nieuwe woorden, werken we toe naar ‘patroondoorbreking’ (zie 3.1.1.3.3 creatief denken).

De leerling start bijvoorbeeld met het woord 'kikker' en het eindigt met het woord 'bal'. Door alle paden open te laten en te streven naar kwantiteit binnen het divergent denken (zie 3.1.1.3 creativiteit), krijgt elk mogelijk idee een kans (Lucassen, 2015b).

Vervolgens is het van belang om de voorgestelde ideeën niet af te breken. Doordat de leerlingen de kans krijgen om zoveel mogelijk ideeën op te schrijven, kan dit voor innovatieve en onverwachte ideeën zorgen. Hierbij wijzen we dan ook op het feit dat een associatie niet juist of fout kan zijn. Het gaat uiteindelijk over het creëren van nieuwe ideeën en kansen. Zoals eerder vermeld moet je het woord 'FAIL' vanuit een ander perspectief waarnemen en het ervaren als 'First Attempt in Learning' (Venturelab, 2018). We kunnen uiteindelijk maar leren door te proberen. Aansluitend kunnen we deze werkvorm linken aan het begrip 'ideational fluency' (zie 3.1.1.3 creativiteit). We geven de leerlingen de kans om a.d.h.v. deze brainstormtechniek om zo spontaan mogelijk hun ideeën naar boven te laten komen (Laevers et al., 2018).

Bovendien bouwen de leerlingen verder op de associatieketting van hun medeleerlingen. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen geïnspireerd kunnen geraken door het succes van anderen (Kerpel, 2014). Dit weerspiegelt zich in een 'op groei gerichte mindset'.

Tot slot zorgt het doorschuifstelsel ervoor dat de leerlingen het eens vanop een afstand en vanuit een ander perspectief kunnen aanschouwen (Laevers et al., 2004a).

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|---|
| IVoz2 | Creatief denken en daarbij nieuwe paden durven bewandelen <ul style="list-style-type: none">• 2.5 - 12 Mogelijkheden zien - enthousiast zijn om nieuwe taken aan te pakken, samen dingen te doen met leeftijdsgenoten• 6 - 12 Interesse tonen voor het creatief denken en handelen van anderen - zich laten inspireren door de vindingrijkheid van anderen - erop gericht zijn om aan gewone situaties iets creatiefs toevoegen vanuit de eigen creativiteit |
| TOsn3 | Een schriftelijke boodschap overbrengen <ul style="list-style-type: none">• Zich expressief uiten (over gevoelens, gedachten, meningen, fantasieën)• 2.5 - 12 Via modeling kennismaken met schrijfstrategieën:<ul style="list-style-type: none">• voorkennis over het onderwerp oproepen• materiaal verzamelen dat je nodig hebt om de boodschap over te brengen• de inhoud van de boodschap vooraf bedenken• de manier waarop je zal 'schrijven' vooraf bedenken• het schrijfdoel voor ogen houden• ... |

1.1.1.5.1 Evaluatie

Ons eerste vooropgestelde doel (IVoz2) werd door middel van deze werkvorm bereikt. Bij de vorige werkvorm (zie werkvorm 4) hebben ingezet op het stimuleren van het 'creatief denken' van de leerlingen. We merken dat dit zijn vruchten heeft afgeworpen tijdens het uitvoeren van deze werkvorm. De leerlingen gaven aan dat ze gemotiveerder en enthousiaster zijn om opnieuw stil te staan bij hun ideeën. Vervolgens kunnen we afleiden uit de brainstorms van de leerlingen dat het 'zien van mogelijkheden' (zie doel IVoz2) werd bereikt. Doordat de leerlingen hun brainstorm doorgaven aan elkaar werd er ingespeeld op die 'mogelijkheden'.

Bovendien lieten ze zich ook inspireren door de ideeën van de anderen. Tot slot moeten we ook toegeven dat het voor sommigen als een uitdaging werd gezien. Voor sommige leerlingen verliep het soms moeizaam om ideeën op te schrijven.

Ons tweede doel (TOsn3) had betrekking tot het neerschrijven van hun ideeën. Hierbij viel ons op dat de kinderen het gewoon zijn dat de leerkracht altijd vertelt wat waar geschreven moet worden en in welke kleur. “Juf waar moet ik dit schrijven? In welke kleur?”... Deze vragen werden meermaals gesteld. We speelden dan ook in op de noden van de leerlingen en toonden een voorbeeld van zo’n associatieketting. Vervolgens gaven we een korte en duidelijke instructie. Door het tonen van het voorbeeld en de korte instructie merkten we dat alles duidelijk was voor de leerlingen. Er doken weinig tot geen vragen op. Nadat we alles hadden uitgelegd gingen de kinderen vlot aan het werk. Tot slot viel ons op dat sommige kinderen niet goed konden inschatten waar ze de woorden moesten noteren op het blad, hoeveel woorden er naast elkaar konden staan, hoe groot ze mochten schrijven... Hierbij kregen ze de opdracht om zelf op zoek te gaan naar een oplossing voor hun idee.

Aan de hand van deze kritische bedenkingen hebben we enkele zaken aangepast in onze werkvorm. Ten eerste is het van belang om duidelijke afspraken te maken over wat de kinderen moeten doen wanneer ze niet meteen tot een associatie komen. Afhankelijk van de klasgroep, kan de leerkracht opteren voor meer tijd te voorzien of een beurt over te slaan. Uiteindelijk heeft het geen nut om creativiteit op te leggen. Tot slot kunnen we een hulpmiddel voorzien voor de kinderen die nood hebben aan structuur. Door een blad met voorgetekende hokjes te voorzien, kan dit ingezet worden ter differentiatie. Dit neemt niet weg dat de leerlingen het wel eerst kunnen proberen op een ‘gewoon’ blad. Uiteindelijk moeten de leerlingen eerst de uitdaging durven aangaan.

1.1.2 Zelfsturing

De opgestelde werkvormen die we hieronder bespreken, hebben hoofdzakelijk betrekking tot het stimuleren van de kernvaardigheid ‘zelfsturing’ bij kinderen. Hierbij willen we hen stimuleren in het in handen nemen van het eigen leerproces, rekening houdend met de eigen talenten en noden. We hebben deze werkvormen opgebouwd aan de hand van de deelcomponenten van de kernvaardigheid ‘zelfsturing’ (wilsfactor, richting kiezen, scenario bedenken en uitvoeren, afstand nemen). We leggen bij elke werkvorm de focus op één deelcomponent, maar we kunnen niet uitsluiten dat er een wisselwerking is tussen de verschillende deelcomponenten.

1.1.2.1 Werkvorm 6: ‘Kiesuurtje’

Bij deze werkvorm gaan de leerlingen een richting kiezen. De leerlingen zullen zich hiervoor baseren op hun brainstorm. De vraag: ‘Welk soort speelgoed willen we ontwerpen?’ staat hier centraal. Elke groep krijgt een blad papier, verdeeld in een gezamenlijk vlak (middenvlak) en individuele vlakken (dit wordt vooraf gedemonstreerd). Op het individuele stuk noteren de kinderen welke ideeën uit hun brainstorm ze graag willen meenemen. De leerlingen plaatsen een kruisje bij de ideeën waar er mogelijk problemen zouden kunnen opduiken. Daarna bespreken ze dit in groep. Vervolgens schrijven ze hun gemeenschappelijke ideeën neer op het gezamenlijk vlak. Tot slot beslissen de leerlingen samen welk idee ze meenemen. De leerlingen geven duidelijke argumenten waarom ze voor dat idee kiezen.

Voor deze werkvorm haalden we onze inspiratie uit de literatuurstudie. Ten eerste leggen we bij deze werkvorm voornamelijk de focus op de deelcomponent 'richting kiezen' (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). Door de leerlingen tijd te geven om eerst individueel na te denken over welke ideeën ze willen meenemen (= richting kiezen), staan ze bewust stil bij wat voor hen belangrijk is. Kinderen die sterk zijn in het maken van mogelijke keuzes, ervaren als het ware het kompas in zichzelf en voelen een natuurlijk richtingsgevoel aan (Laevers et al., 2002-2003).

Verder geven we de leerlingen de kans om stil te staan bij de ideeën waar er mogelijks problemen kunnen opduiken. Doordat de leerlingen te laten stilstaan bij de 'wat-als-vraag', denken ze bewust na over hun ideeën en denken ze ook na over de verantwoording (waarom-vraag). Hierdoor staan ze steviger in hun schoenen en kunnen ze verder met de wat- en hoe-vraag (Startupkidsclub, 2017).

Vervolgens willen we bij deze werkvorm ook de nadruk leggen op het leren terugblikken en afstand nemen. Dit doen de leerlingen door hun brainstorm (zie werkvorm 3 en 5) erbij te nemen en op basis daarvan hun mogelijke ideeën te noteren. Vervolgens spitsen we ons ook toe op de kritische blik van de leerlingen. Het kritisch bekijken van de gekozen paden kunnen we koppelen aan het ontwikkelen van een kritische zin uit de leeruitkomst van het ontwikkelveld 'ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid (zie 2.3). Door eerst het divergent denken te stimuleren en daarna het convergent denken, werken we toe naar het kiezen van een bepaalde richting (zie 3.1.1.3 creativiteit). Dit wil niet zeggen dat de keuze die ze maken definitief is. Het is zeker nog mogelijk om hun richting aan te passen/bij te sturen. Hierbij moeten de leerlingen hun plan flexibel aanpassen. Bovendien speelt de flexibiliteit een belangrijke rol tijdens het gezamenlijk overleggen van een mogelijk idee/ontwerp. Hierbij is het van belang dat de kinderen 'vrede' nemen met het feit dat hun idee misschien niet zal gekozen worden.

Tot slot kunnen we de link leggen met de 'gouden cirkel' van Simon Sinek (zie 3.1.1.1.3 belang van zelfsturing). Hierbij is het van belang dat de kinderen stilstaan bij waarom ze voor dat idee kiezen. Bovendien moeten ze stilstaan bij het feit of hun idee realiseerbaar is. Vandaar dat de waarom-vraag in de cirkel van Simon Sinek een belangrijk punt vormt binnen het bepalen van die richting.

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|---------|--|
| ✓ IVzv1 | Keuzes willen, durven en kunnen maken door betekenis te geven aan die keuzes en daar de verantwoordelijkheid voor opnemen <ul style="list-style-type: none">• 7 - 10 Voor zichzelf betekenis geven aan verschillende keuzes - de eigen keuze uitleggen - de factoren die een keuze beïnvloeden bespreken - nadenken over alledaagse keuzes - voor- en nadelen van een keuze benoemen - verantwoordelijkheid dragen voor een genomen beslissing - andermans keuzes voorspellen en respecteren• 10 - 12 Risico's en gevolgen van bepaalde keuzes herkennen - het gezichtspunt van anderen bij het nemen van beslissingen exploreren - rekening houden met de wensen van een ander bij het maken van een keuze - factoren die een keuze beïnvloeden kritisch beoordelen - groepsbeslissingen nemen en accepteren - bedenktijd vragen bij moeilijke keuzes - verantwoordelijk omgaan met dilemma's |
| ✓ IVoz1 | Initiatief nemen. Een eigen idee, beweging, project of activiteit enthousiast en volhardend vorm en inhoud geven |
| ☺ TOmn3 | Actief deelnemen aan een gesprek <ul style="list-style-type: none">• Gesprek in kleine kring of groep• 9 - 12 Gesprekken voeren en discussiëren met leeftijdsgenoten en bekende volwassenen over onderwerpen uit de leefwereld, over abstractere schoolse onderwerpen, over bekende of behandelde onderwerpen uit de ruimere omgeving:<ul style="list-style-type: none">• eigen mening vergelijken met die van anderen, onderscheid maken tussen mening en feit, een eigen mening naar voor brengen, kritisch reageren, passende argumenten naar voor brengen ...• zelf gespreksbeurten verdelen, een gesprek inleiden en afronden, oplossingen zoeken als een gesprek vastloopt, de inbreng van alle gesprekspartners respecteren ...• het gesprek samenvatten in eigen woorden |

1.1.2.1.1 Evaluatie

Wanneer we terugblikken op ons eerste doel (IVzv1) kunnen we meegeven dat, door de leerlingen eerst individueel te laten stilstaan bij hun mogelijke ideeën, de activiteit vlot verlopen is. We merkten op dat het van groot belang was om de kinderen hun ideeën te laten neerschrijven op papier. Hierdoor konden de leerlingen beter verantwoorden waarom ze graag dat idee zouden uitwerken. Hierbij zagen we dat het noteren van kernwoorden voor de ene leerling voldoende was, terwijl de andere het liever uitgebreid opschreef.

Vervolgens viel ons op dat sommige leerlingen hun keuze snel op hun individueel stuk hadden geflanst en er onvoldoende over hadden nagedacht. Dit merkten we doordat deze leerlingen hun brainstorms er niet spontaan bijnamen. Dit zorgde ervoor dat ze hun keuze onvoldoende inhoud en vorm konden geven tijdens het gezamenlijk overleg en we hierdoor het tweede vooropgestelde doel onvoldoende hebben bereikt (IVoz1).

Ons laatste vooropgestelde doel (TOmn3) hebben we zeker bereikt. De leerlingen hadden respect voor en stonden kritisch tegenover elkaars mening/idee/keuze. Deze staafden ze met goede argumenten. Ze hielden hierbij ook rekening met de wensen van de anderen ("We vonden het niet gemakkelijk om onze verschillende ideeën samen te doen passen, maar we hebben samen overlegd om een goed idee te kiezen."). Dit zorgde ervoor dat er tijdens de groepsbeslissing geen discussies opdoken.

Op basis van onze bevindingen pasten we onze werkvorm aan. Doordat enkele kinderen meteen aan de slag gingen en onvoldoende stilstonden bij de gerichte vragen, willen we hen de mogelijkheid geven om deze vragen neer te schrijven. Verder kan de leerkracht, afhankelijk van de klasgroep/individuele noden van de kinderen, deze vragen reeds opschrijven op het individuele stuk of op het bord.

Tot slot kan er expliciet gewezen worden op het bijnemen van de afgelopen brainstorms. Hierbij willen we opnieuw duiden op het feit dat dit afhankelijk is van het kind. Het is van groot belang dat de leerkracht een begeleidende leerkrachtstijl inneemt. Door als leerkracht tussendoor de gerichte vragen te herhalen of bijkomende vragen te stellen, kan de leerling zelf tot de kern van de zaak komen ('Hoe ben je tot dat idee gekomen? Waarom heb je dat idee precies bedacht?').

1.1.2.2 *Werkvorm 7: 'Ons stappenplan'*

Na het maken van een mogelijke keuze, bedenken de leerlingen een mogelijk scenario. De leerlingen staan bij deze werkvorm stil bij enkele vragen, gebaseerd op de 5W1H-methode, namelijk: 'Wat is jullie idee? Waarom hebben jullie voor dit idee gekozen? Wanneer/hoeveel tijd hebben jullie nodig om jullie idee te realiseren?' en 'Hoe gaan jullie dat idee uitvoeren?' De leerlingen beantwoorden deze vragen eerst individueel. Daarna bespreken ze hun antwoorden en noteren ze hun gezamenlijke antwoorden. Vervolgens staan de leerlingen nog even expliciet stil bij mogelijke problemen die zich kunnen voordoen ("Stel dat..."). Tot slot stellen de leerlingen samen een materiaallijst op.

Uit de literatuurstudie kunnen we afleiden dat we deze werkvorm kunnen linken aan de deelcomponent van zelfsturing, namelijk: scenario bedenken (en uitvoeren) (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). Door de kinderen eerst individueel hun antwoorden te laten noteren op de vragen en pas daarna gemeenschappelijk hun antwoorden te bespreken, staan de leerlingen bewust stil bij welke aanpak ze kunnen hanteren. De vraag: 'Hoe kunnen we ons doel verwezenlijk en hoe gaan we dat doen?' staat hier centraal. De leerlingen moeten namelijk zelf het eigen 'leven' en 'leren' in handen (Laevers et al., 2018). Bovendien willen we de leerlingen wijzen op het feit dat een volledig uitgewerkt plan niet altijd nodig is. Door al eens stil te staan bij enkele vragen, gebaseerd op de 5W1H-methode, creëren ze wel een bepaald beeld van de te volgen 'route' om hun doel te bereiken. Wanneer we het overzicht van de ontwikkeling van executieve functies (zie figuur 13) erbij nemen, dan zijn de leerlingen (2^{de} en 3^{de} graad) reeds in staat om verder te kijken dan het nu en stil te staan bij dat tijdsbesef. Bovendien geeft Diana Smidts (2018) aan dat je de kinderen tijd moet geven om grondig na te denken. Door ons te baseren op de 5W1H-methode (wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe) laten we de kinderen nadenken over de kern van hun taakaanpak (Smidts, 2018).

Vervolgens is er kans dat, wanneer de leerlingen gezamenlijk hun antwoorden bespreken, de individuele scenario's/plannen van de kinderen wat zullen moeten bijgestuurd worden. Op die manier wordt er de focus gelegd op het begrip 'flexibiliteit' dat we terug vinden binnen de executieve functies (zie 3.1.1.1 zelfsturing). Vervolgens kunnen we afleiden uit schema, waarin we weergeven hoe men de kernvaardigheid 'zelfsturing' kan stimuleren (zie figuur 25), dat wanneer je merkt dat het opbouwen van een stappenplan goed verloopt, men de kinderen bewust kan laten stilstaan bij eventuele problemen ('Stel dat...'). Op die manier doen de kinderen beroep op de deelcomponent 'afstand nemen' en bekijken ze nogmaals hun idee kritisch.

Tot slot kunnen we de link leggen met de 'gouden cirkel' van Simon Sinek (zie 3.1.1.1.2 belang van zelfsturing). Hierbij is het van belang dat de kinderen hun gezamenlijke doelgerichtheid niet verliezen.

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|--|
| IVzv1 | Keuzes willen, durven en kunnen maken door betekenis te geven aan die keuzes en daar de verantwoordelijkheid voor opnemen <ul style="list-style-type: none">* 7 - 10 Voor zichzelf betekenis geven aan verschillende keuzes - de eigen keuze uitleggen - de factoren die een keuze beïnvloeden bespreken - nadenken over alledaagse keuzes - voor- en nadelen van een keuze benoemen - verantwoordelijkheid dragen voor een genomen beslissing - andermans keuzes voorspellen en respecteren* 10 - 12 Risico's en gevolgen van bepaalde keuzes herkennen - het gezichtspunt van anderen bij het nemen van beslissingen exploreren - rekening houden met de wensen van een ander bij het maken van een keuze - factoren die een keuze beïnvloeden kritisch beoordelen - groepsbeslissingen nemen en accepteren - bedenktijd vragen bij moeilijke keuzes - verantwoordelijk omgaan met dilemma's |
| IVzv3 | Doelgericht en efficiënt handelen door taken te plannen, uit te voeren, erop te reflecteren en waar nodig bij te sturen in functie van zelfredzaam en zelfstandig functioneren <ul style="list-style-type: none">* 8 - 12 Zelfstandig meerdere taken, gespreid over één of meerdere dagen plannen en organiseren - de tijd nodig om een taak of meerdere taken uit te voeren realistisch inschatten - het overzicht over het geheel van de taken bewaren* 4 - 12 Een activiteit, taak, opdracht individueel of in kleine groep plannen en organiseren in functie van een vooropgesteld doel - het nodige materiaal kiezen, bij de hand halen en op een geëigende wijze hanteren - na gebruik materiaal zorgzaam opbergen - hun werkhouding afstemmen op een vooropgesteld doel |
| SErv3 | Samenwerken met anderen en zo bijdragen aan het realiseren van een gemeenschappelijk doel <ul style="list-style-type: none">* 10 - 12 Als objectieve waarnemer verschillende gezichtspunten van groepsleden opnemen - verschil van mening accepteren - tot een compromis komen door verschillende oplossingen samen te voegen - de groep stimuleren en motiveren |
| TOmn3 | Actief deelnemen aan een gesprek <ul style="list-style-type: none">* Gesprek in kleine kring of groep* 9 - 12 Gesprekken voeren en discussiëren met leeftijdsgenoten en bekende volwassenen over onderwerpen uit de leefwereld, over abstractere schoolse onderwerpen, over bekende of behandelde onderwerpen uit de ruimere omgeving:<ul style="list-style-type: none">• eigen mening vergelijken met die van anderen, onderscheid maken tussen mening en feit, een eigen mening naar voor brengen, kritisch reageren, passende argumenten naar voor brengen ...• zelf gespreksbeurten verdelen, een gesprek inleiden en afronden, oplossingen zoeken als een gesprek vastloopt, de inbreng van alle gesprekspartners respecteren ...• het gesprek samenvatten in eigen woorden |

1.1.2.2.1 Evaluatie

Wanneer we terugblikken naar ons eerste vooropgestelde doel (IVzv1) hebben we gemerkt dat tijd geven aan de leerlingen een must is. Dit konden we afleiden uit de antwoorden op de vragen van de kinderen. De leerlingen namen voldoende tijd om een passend antwoord te formuleren op de vragen. We merkten dat er geen enkele leerling was die een vraag niet had ingevuld. Vervolgens schreven enkele kinderen bij het materiaal dat ze wilden gebruiken een vraagteken. Toen we vroegen waarom ze hier een vraagteken bij geplaatst hebben, gaven de leerlingen ons mee dat ze niet helemaal zeker waren van het materiaal. Hieruit kunnen we afleiden dat de leerlingen bewust hebben nagedacht over hun keuzes. Vervolgens merkten we dat, door even stil te staan bij de mogelijke problemen bij hun plan, ze gezamenlijk vlot hun plan aanpasten. Hierbij viel ons op dat ze wel om de toestemming vroegen aan de leerkracht of ze hun plan mochten veranderen. Wanneer we aan de leerlingen vroegen waarom ze dit vraagden, kregen we volgend antwoord: "We willen dit echt goed doen en zeker zijn!" Uit deze opmerking kunnen we tot slot concluderen dat de kinderen zich verantwoordelijk voelen over hun opgemaakt plan. Uiteindelijk gingen ze kritisch aan de slag met de antwoorden van hun medeleerlingen en kregen de ideeën vorm.

Een volgend vooropgesteld doel (IVzv3) heeft betrekking tot plannen van een activiteit/taak/... Het uitwerken van een mogelijk plan verliep bij de meeste groepen erg vlot. Echter viel het ons wel op dat de kinderen moeite hadden om een antwoord te formuleren op de vraag: 'Hoeveel tijd hebben jullie nodig om jullie idee te realiseren?' Sommigen schreven als antwoord op deze vraag: 10 dagen. Wanneer we hier samen met de leerlingen bij stilstonden en de leerlingen deze vraag mondeling lieten bespreken, kwamen ze tot het inzicht dat ze niet zo veel tijd nodig hebben. Hierbij merkten we op dat een begeleidende stijl van de leerkracht en een kleine sturing de kinderen verder op weg kunnen helpen. Vervolgens viels ons op dat de leerlingen, door de vragen te overlopen, gericht aan het werk gingen. Tot slot kunnen we afleiden dat het kiezen van het benodigd materiaal vlot verliep, doordat enkele groepen bij de vraag 'hoe gaan jullie dat idee uitvoeren?' hier reeds hadden over nagedacht.

Een voorlaatste vooropgestelde doel (SErv3) gaat over het samenwerken aan een gemeenschappelijk doel. We merkten dat de leerlingen elkaars meningen respecteerden. Er werd geen enkel idee 'afgeblokt'. De leerlingen gaven zelf aan dat het van groot belang is dat ze goed moeten samenwerken, want samen sta je sterker dan alleen. Bovendien is de intentie van deze opdracht dat ze samen tot een 'compromis' moeten komen. Dit deden ze door hun individuele ideeën samen te leggen en te bespreken hoe ze hun idee kunnen realiseren. Hierbij werd er duidelijk rekening gehouden met de ideeën van elk kind. Tot slot merkten we op dat de kinderen deze werkvorm au sérieux namen, doordat ze elkaar stimuleerden om gezamenlijk deze opdracht te voltooien ("Kom jongens, we moeten bij deze vraag (hoe-vraag), kunnen schrijven welk materiaal we gaan gebruiken. Leerling x, hoe zou jij het doen?...").

Tot slot kregen de kinderen de opdracht om te luisteren naar elkaar en actief deel te nemen aan een gesprek (TOmn3). Tijdens het bespreken van de antwoorden viel het ons op dat de kinderen elkaar wezen op het 'actief luisteren'. We hoorden vaak de opmerking: " 'Leerling x', is nu wel aan het woord!" Verder namen we de tijd om eens langs te gaan bij de verschillende groepen. Uit hun gesprekken konden we afleiden dat ze zeer kritisch waren ten opzichte van elkaars bevindingen en antwoorden ("Ik vind dat wel een goed idee, maar zouden we dat op een andere manier ook kunnen aanpakken?").

Aan de hand van onze bovenstaande bevindingen zorgden we voor enkele aanpassingen in onze fiche. Ten eerste is het van belang om de vooropgestelde vragen duidelijk te overlopen. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen doelgericht aan de slag kunnen gaan en niet constant het groepswerk moeten onderbreken om vragen te stellen aan de leerkracht. Eenmaal de leerlingen goed weten wat er van hen verwacht wordt, zijn ze niet meer te stoppen. Tenslotte merkten we op het voor sommige leerlingen het opstellen van een plan wat moeizaam verliep doordat de stappen niet visueel werden weergegeven. Omwille van die reden hebben we een uitgeschreven stappenplan (zie toolkit werkvorm 'Ons stappenplan') voorzien waarin de stappen ook visueel worden weergegeven. De kinderen kunnen dat stappenplan (indien nodig) er bij nemen.

1.1.2.3 Werkvorm 8: 'Rollen verdelen'

Bij deze werkvorm staan de leerlingen stil bij welke rollen er belangrijk zijn binnen groepswork. Ten eerste gaan de leerlingen eerst aan de slag met de vraag: 'Welke rollen zijn er belangrijk bij een goed groepswork?' Hierbij krijgen ze de opdracht om eerst individueel enkele rollen te noteren waaraan een goed groepswork moet voldoen. Daarna wordt dit in groep besproken en noteren ze gezamenlijk de belangrijkste rollen (maximum 5). Vervolgens staan de leerlingen stil bij hun talenten en welke rol ze gaan innemen. Dit doen ze door een talentenspel te spelen. In het midden van de tafel liggen er talentenkaartjes. De jongste leerling draait een kaart om. Wanneer een leerling denkt dat dat talent bij hem/haar past, grijpt hij naar de totem. Tot slot verdelen ze, op basis van hun talenten en hun opgesteld criteria omtrent een goed groepswork, de rollen.

Vervolgens haalden we onze inspiratie voor deze werkvorm uit de literatuur. Ten eerste kunnen we deze werkvorm linken aan de deelcomponent van 'zelfsturing', namelijk: 'scenario bedenken (en uitvoeren)' (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). De leerlingen maken hun plan concreter door de taken/rollen binnen het groepswork te verdelen. Doordat we de kinderen laten stilstaan bij welke rollen van belang zijn binnen een groepswork, schenken we aandacht aan het belang van de groepsdynamiek en het groepsproces (zie 3.3.1.3 groepsdynamiek). Binnen het groepsproces onderscheidt Unizo (2018) het relatie- en taakniveau. Bij deze werkvorm ligt de focus op het relatieniveau, waarbij de vraag: 'Welke rollen zijn belangrijk binnen groepswork?' centraal staat. Hierbij geeft Unizo (2018) weer dat een goede interne interactie van groot belang is voor de groepsfeer. Kortom zorgt een goede groepsdynamiek ervoor dat kinderen gemotiveerd blijven om samen te streven naar hun doel.

Vervolgens zijn de kinderen verantwoordelijk voor het innemen van een bepaalde rol. Wanneer terugblikken naar de vaardigheid 'leiderschap' (zie 3.1.1.5), kunnen we afleiden dat het bewust worden van de eigen verantwoordelijkheid van groot belang is. Een ondernemer wil zowel inzetten op het individueel belang als het groepsbelang.

Daarnaast onderscheidt een ondernemer zich van de rest door een extra touch te geven aan het 'eigen' ondernemersprofiel. Omwille van die reden leggen we, bij deze werkvorm, de focus op de talenten en de persoonlijkheid. Hierbij is het van belang dat de kinderen bewust worden van hun eigen identiteit ('Waar ben ik goed in? Waar kan ik nog in groeien?').

Tot slot kunnen we deze werkvorm koppelen aan de 'Zelf-Determinatie Theorie' van E. Deci en R. Ryan (zie 3.1.2.3 energie en motieven). Zoals eerder vermeld zetten we bij deze werkvorm in op een gezonde groepsdynamiek. Hierbij komt de behoefte 'verbondenheid' aan bod. Deze behoefte gaat over het erbij horen en het leggen van contacten. Daarnaast streven we ook naar de behoeftes 'autonomie' en 'competentie'. Dit doen we door hen bewust te laten nadenken over hun talenten. Door in te spelen op de talenten van de kinderen, willen we de motivatie van de kinderen aanwakkeren. Dit kunnen we koppelen aan de deelcomponent van zelfsturing, namelijk 'de wil'. Door rekening te houden met de behoeftes van de 'Zelf-Determinatie Theorie', streven we naar het welbevinden en de totale ontplooiing van ieder kind. Dit krijgt binnen het leerplanconcept Zill een prominente plaats binnen de eerste krachtlijn (zie 1.2.1 krachtlijn 1).

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|--|
| IKid2 | Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen <ul style="list-style-type: none">• 5 - 12 Zich een genuanceerd beeld vormen van de eigen persoonlijke sterkte, mogelijkheden en kenmerken• 5 - 12 Beseffen hoe mensen verschillen in hun talenten, hun mogelijkheden en beperkingen - beseffen waarin men verschilt van en gelijkt op anderen |
| SErv3 | Samenwerken met anderen en zo bijdragen aan het realiseren van een gemeenschappelijk doel <ul style="list-style-type: none">• 9 - 12 Zich samen verantwoordelijk voelen voor iets - gezamenlijke doelen bepalen en nastreven - groep vormen en blijven, ook bij eventuele strubbelingen - bij de samenwerking gedrag en taal op elkaar afstemmen• 9 - 12 Elkaars rol en taakbesef bespreken |
| IVzv3 | Doelgericht en efficiënt handelen door taken te plannen, uit te voeren, erop te reflecteren en waar nodig bij te sturen in functie van zelfredzaam en zelfstandig functioneren <ul style="list-style-type: none">• 8 - 12 De eigen taakbelasting realistisch inschatten en persoonlijke grenzen aangeven |
| TOmn3 | Actief deelnemen aan een gesprek <ul style="list-style-type: none">• Gesprek in kleine kring of groep• 9 - 12 Gesprekken voeren en discussiëren met leeftijdsgenoten en bekende volwassenen over onderwerpen uit de leefwereld, over abstractere schoolse onderwerpen, over bekende of behandelde onderwerpen uit de ruimere omgeving:<ul style="list-style-type: none">• eigen mening vergelijken met die van anderen, onderscheid maken tussen mening en feit, een eigen mening naar voor brengen, kritisch reageren, passende argumenten naar voor brengen ...• zelf gespreksbeurten verdelen, een gesprek inleiden en afronden, oplossingen zoeken als een gesprek vastloopt, de inbreng van alle gesprekspartners respecteren ...• het gesprek samenvatten in eigen woorden |

1.1.2.3.1 Evaluatie

Ons eerste vooropgestelde doel (IKid2) gaat over het opbouwen van een positief en realistisch zelfbeeld. Bij deze werkvorm stonden de leerlingen stil bij hun eigen talenten door middel van een spel. Hierbij viel ons op dat de leerlingen het eerder al een spel zagen waarbij ze om ter meest kaarten moeten in bezit krijgen. Dit viel ons op door de opmerkingen van de leerlingen: "Ik had wel eerst dat kaartje!" Nochtans hebben we bij de uitleg van deze werkvorm voldoende aandacht besteed aan het doel van deze werkvorm. Hierbij gaven we duidelijk aan dat het niet de bedoeling was om zoveel mogelijk kaartjes te bemachtigen, maar dat ze enkel een kaartje nemen als het echt bij hun past. Bovendien lieten we de leerlingen zelf enkele afspraken maken. Tot slot kunnen we concluderen dat de essentie van dit doel wat verloren ging.

Een tweede vooropgestelde doel (SErv3) gaat over het bewust opnemen van een sociale rol en het taakbesef. Net doordat het 'talentenspel' niet voor het gewenst effect zorgde, had dit deels een gevolg op het verdere verloop van deze werkvorm. Doordat de leerlingen niet overlegden met elkaar tijdens het overlopen van de talentenkaarten, stelden de kinderen zich niet kritisch op ten opzichte van zichzelf en de anderen. Dit merkten we doordat de leerlingen niet opkwamen voor hunzelf. We zagen dat elke groep meteen akkoord ging met de leerling die zichzelf herkende in dat bepaald talent. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen niet in aanraking kwamen met het leren omgaan met kritiek op gedrag en prestaties. Hieruit kunnen we concluderen dat de leerlingen onvoldoende stilstonden bij de essentie (nl. groepswerk goed laten verlopen) van het innemen van een sociale rol.

Ons voorlaatste doel (IVzv3) heeft betrekking op het doelgericht handelen. Zoals eerder aangegeven zorgde het talentenspel niet voor een meerwaarde tijdens het bepalen van welke rollen de leerlingen zouden innemen. De leerlingen gingen in het 'wilde weg' op zoek naar mogelijke rollen. Hierdoor stonden ze niet stil bij de taakbelasting en de persoonlijke grenzen. De leerlingen gingen niet doelgericht aan de slag. Uiteindelijk stonden ze onvoldoende stil bij welke rollen een belangrijke rol spelen binnen groepswork.

Tot slot gaat ons laatste vooropgestelde doel (TOmn3) over het communiceren met elkaar. Doordat de kinderen het 'talentenspel' niet serieus namen, legden ze niet de focus op het kritisch reageren en het naar voor brengen van passende argumenten. De leerlingen gingen meteen over naar het volgende talentenkaartje. Hierdoor verdween grotendeels het actief deelnemen aan een gesprek.

Aan de hand van deze kritische bedenkingen hebben we onze werkvorm aangepast. Ten eerste zouden we het talentenspel achterwege laten en vervangen door een bordspel. Op het bordspel zijn er allerlei talenten bevestigd. De kinderen gooien met een dobbelsteen en gaan met een pion (gom, figuurtje...) naar die bepaalde plaats. Daarop staat een talent te lezen (bv. handig). Vervolgens denken de kinderen bij zichzelf na of dit talent op hun lijf is geschreven en kan er gepolst worden naar de mening van de anderen. De groepsleden doen dit op een opbouwende manier. Wanneer de leerling weet van zichzelf dat het talent bij hem/haar past, neemt hij/zij het kaartje weg. Doordat de leerlingen hun beurt moeten afwachten, moeten ze bewust nadenken of het talent bij hem/haar past. Op deze manier de kans dat het een competitiepelletje wordt. Indien een leerling op een leeg vakje komt, gooit hij/zij opnieuw. Bij deze activiteit willen we streven naar het bewust innemen van een sociale rol gebaseerd op talenten en interesses. Hierbij sluit aan dat de leerlingen moeten nadenken over hun persoonlijke grenzen en hier ook voor durven uitkomen. Tenslotte zouden we ook, vooraleer de kinderen hun rollen verdelen, nog eens klassikaal stil staan bij welke rollen er van belang zijn. De leerlingen hebben hier reeds individueel en in groep over nagedacht. Hierbij suggereren we om te vertrekken van de rollen die de leerlingen hebben opgeschreven. Sta samen met de leerlingen bewust stil bij de aangehaalde rollen, zodat ze goed weten wat die bepaalde rol inhoudt. Pas daarna kunnen de leerlingen eventueel de rollen aanpassen en dit onder elkaar.

1.1.2.4 *Werkvorm 9: 'Spionage'*

Bij deze werkvorm spioneren twee leerlingen van elke groep bij de andere groepen. De leerlingen die niet spioneren, blijven zitten om de vragen te beantwoorden. Vervolgens wordt er met een doorschuifstelsel gewerkt. Ten eerste stellen de leerlingen in groep enkele vragen op die ze willen stellen aan de andere groepen. Daarna krijgen de leerlingen x-aantal minuten de tijd om te spioneren. De twee spionnen (per groep) mogen de brainstormen van de andere groepen inkijken en 1 vraag stellen. Na het signaal schuiven de spionnen door naar de volgende groep. Tot slot delen de spionnen hun bevindingen in de groep en noteren ze één vernieuwend idee (die ze eventueel kunnen meenemen). Tot slot wordt er klassikaal stilgestaan bij de ideeën van de verschillende groepen.

Wanneer we deze werkvorm koppelen aan de literatuur dan kunnen we afleiden dat er grotendeels wordt ingezet op de deelcomponent van zelfsturing, namelijk: 'afstand nemen' (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). Doordat de leerlingen tijdens deze werkvorm even afstand nemen van hun idee, krijgen ze de kans om hun plan en aanpak aan te passen. Ondernemende kinderen moeten, in de loop van hun proces, eens uit hun traject kunnen stappen om het geheel van een op een afstand te aanschouwen (Laevers et al., 2004a).

Dit zorgt er voor dat de kinderen nagaan of ze nog steeds doelgericht aan het werken zijn. Hierbij is het van belang dat ze zich flexibel kunnen aanpassen. Het openstaan voor en kunnen veranderen van het vooropgesteld plan, doet beroep op het begrip ‘cognitieve flexibiliteit’ (zie 3.1.1.1.1 ‘wat is zelfsturing?’).

Vervolgens krijgen de groepen de verantwoordelijkheid om zelf de rollen te verdelen (‘Wie zal spioneren? Wie zal de vragen beantwoorden?’). Bovendien mogen de leerlingen maar 1 vraag stellen aan elke groep. Hierdoor staan de leerlingen stil bij wat ze echt willen te weten komen over het idee of de aanpak van de anderen.

Tenslotte duikt ook de kernvaardigheid ‘creativiteit’ op in deze werkvorm. Door de verschillende ‘scenario’s’ van de andere groepen te bekijken, kunnen er eventueel nieuwe ideeën opduiken. Dit weerspiegelt zich in de growth mindset (zie 3.1.2.3 energie en motieven) waarbij de kinderen geïnspireerd kunnen geraken door de ideeën van anderen. Deze werkvorm kan voor nieuwe innovatieve ideeën zorgen bij de leerlingen en verder hebben ze de mogelijkheid om alsnog hun idee/ontwerp en plan bij te sturen of aan te passen. Daarnaast bliken de kinderen kritisch terug op hun eigen afgelegde proces. Dit doen ze door de vragen, van de spionnen, te beantwoorden.

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|---------|--|
| ♡ SEiv1 | <p>Zich inleven in anderen, andere standpunten en situaties, zonder de eigen identiteit te verliezen</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 - 12 Belangstelling tonen voor anderen, hun standpunten en voor andere situaties - oprechte empathie tonen |
| ◀ IVoz1 | <p>Initiatief nemen. Een eigen idee, beweging, project of activiteit enthousiast en volhardend vorm en inhoud geven</p> |
| ◀ IVoc4 | <p>Alleen en met anderen kritisch reflecteren op ervaringen en bevindingen en daaruit leren</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 - 12 Een vooropgestelde planning of aanpak bijsturen waar nodig - voorbereiding en prioritering van taken beoordelen en eruit leren voor de volgende keer - de eigen werkstijl aanpassen waar nodig op basis van de aan de taak gestelde eisen van uitvoering - inschatten wat nodig is aan kennis, vaardigheden en inzichten om een taak uit te voeren - met anderen bespreken hoe men iets heeft aangepakt en samen suggesties formuleren voor inhoudelijke en procesmatige aanpassingen |
| 💬 TOmn2 | <p>Een mondelinge boodschap overbrengen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spontaan vertellen (over gevoelens, ervaringen, gedachten, handelingen, verwachtingen) • 9 - 12 Spreekgemak ervaren • 9 - 12 Boodschappen overbrengen met <ul style="list-style-type: none"> • gepaste formuleringen • inhoudelijke samenhang • aandacht voor spreektechnische aspecten • aandacht voor niet-talige aspecten (zoals mimiek en lichaamstaal) |

1.1.2.4.1 Evaluatie

Ons eerste vooropgestelde doel (SEiv1) gaat over het zich kunnen inleven in anderen. Tijdens de activiteit merkten we dat de leerlingen oprecht geïnteresseerd waren in de brainstorms en de ontwerpen van de anderen. Dit viel ons op doordat de kinderen oogcontact maakten met elkaar en actief bleven luisteren. Bovendien merkten we dat de leerlingen, doordat ze maar 1 vraag aan elke groep mochten stellen, het moeilijk hadden om niet door te vragen. Hieruit kunnen we nogmaals concluderen dat de kinderen erg geïnteresseerd waren.

Vervolgens heeft ons tweede vooropgestelde doel (IVoz1) betrekking op het enthousiast vormgeven van hun idee. We merkten dat de kinderen vol enthousiasme de vragen beantwoorden van de spionnen. Dit konden we afleiden uit de glimlachende blikken van de kinderen. Daarnaast waren er sommige kinderen die een zeer gesloten houding aannamen (armen gekruist). Deze leerlingen vertelden ons dat ze gewoon liever doorwerken aan hun project. Hierbij wezen we de kinderen op het doel van deze activiteit.

Verder kwam het voorlaatste opgestelde doel (IVoc4) aan bod. Uit de gesprekken van de leerlingen kunnen we afleiden dat ze de ideeën van de anderen met een kritische blik benaderden ('Zou je wel dat materiaal gebruiken?'). Verder gaven de kinderen aan dat ze veel inspiratie hebben gehaald uit de ideeën van anderen (vooral op vlak van materiaal).

Tot slot ging ons laatste vooropgestelde doel (TOMn2) over het spontaan vertellen over hun idee en aanpak. De leerlingen konden de vragen van de spionnen op een overzichtelijke manier beantwoorden. De kinderen gaven aan dat ze zich op hun gemak voelden tijdens het beantwoorden van de vragen.

Aan de hand van onze bevindingen pasten we enkele zaken aan in onze fiche. Ten eerste kan een hulpmiddel zijn voor de leerlingen om eens stil te staan bij hoe een goede vraag opgesteld is. Hierbij kan er ook stilgestaan worden bij de soorten vragen (open/gesloten vraag). Nadat de leerlingen hun vragen hebben opgesteld, kan er geopteerd worden om eens stil te staan bij de 'zinvolheid' van de vragen. De vraag: 'Wat is jullie idee?' is bijvoorbeeld te globaal geformuleerd. Daarnaast kan er ook eens nagedacht worden over waar de leerlingen de antwoorden op hun vragen zullen noteren (kladblad, werkbundel...). Tot slot is het van belang om een logische opstelling te voorzien bij deze werkvorm. Concreet kunnen de banken in een cirkel geplaatst worden. Op die manier kunnen de spionnen op een rustige manier doorschuiven en hoeven ze elkaar niet lastig te vallen.

1.1.2.5 Werkvorm 10: 'Het plan bijsturen'

Bij deze werkvorm staan de kinderen, in groep, opnieuw stil bij de vragen (gebaseerd op de 5W1H-methode): 'Wat is jullie idee? Waarom hebben jullie voor dit idee gekozen? Hoe gaan jullie dat idee uitvoeren? Wanneer/hoeveel tijd hebben jullie nodig om jullie idee te realiseren?' Samen noteren ze, in kernwoorden, hun antwoorden op elke vraag. Daarna maken ze een definitieve schets van hun ontwerp. Verder staan de leerlingen nog eens stil bij hun benodigd materiaal. Daarnaast noteren de leerlingen expliciet het doel van hun spel. Tot slot wordt er bij deze werkvorm gebruik gemaakt van een 'hulpblokje'. De kinderen kunnen hulp vragen aan de leerkracht door het blokje zichtbaar op hun werkplek te plaatsen.

We haalden onze inspiratie voor deze werkvorm uit de literatuur. Ten eerste sluit deze werkvorm hoofdzakelijk aan bij de deelcomponent van zelfsturing 'scenario bedenken en uitvoeren' (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). De leerlingen krijgen nogmaals de kans om hun plan bij te sturen alvorens ze hun scenario uitvoeren (speelgoed maken). Voor deze werkvorm hebben we, net zoals bij werkvorm 7, ons gebaseerd op de 5W1H-methode (zie 3.1.1.3.3 creatief denken). De leerlingen staan hierdoor nog eens bewust stil bij hun aanpak en ontwerp. Daarnaast kunnen we deze werkvorm koppelen aan de theorie van Simon Sinek (zie 3.1.1.1.3 belang van zelfsturing). Doordat de leerlingen het doel moeten noteren van hun ontwerp/idee, staan ze stil bij de waarom-vraag.

Verder doen we beroep op de deelcomponenten ‘afstand nemen’ en ‘de wil’. Door even afstand te nemen en terug te kijken op het reeds doorlopen proces, staan ze stil bij het doel van hun ontwerp (‘Zijn we wel nog bezig met wat WIJ belangrijk vinden?’). Doordat de leerlingen de kans krijgen om hun plan nog bij te sturen, doen we beroep op hun flexibiliteit (zie 3.1.1.1 zelfsturing). Bovendien maken de leerlingen een schets van hun ontwerp. Hierdoor wordt hun ontwerp ‘concreet’ gemaakt en zullen de leerlingen eventueel nog mogelijke problemen ontdekken. Hier kunnen ze op inspelen door hun aanpak/idee bij te sturen en aan te passen.

Tot slot hebben we ervoor gekozen om te werken met een ‘hulpsignaal’. Hierbij doen we beroep op het zelfstandig functioneren en zelfregulerend vermogen van de kinderen. Hierbij geven we aan de leerlingen mee dat ze eerst zelf moeten proberen zoeken naar een oplossing of hulp moeten durven vragen aan groepsleden/klasgenoten. Door het blokje op de hoek van de tafel te plaatsen, geven ze aan dat ze hulp nodig hebben. Op deze manier moeten de kinderen hun verantwoordelijkheid opnemen en ervaren ze dat ondernemen met vallen en opstaan gebeurt.

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|--|
| IVzv1 | <p>Keuzes willen, durven en kunnen maken door betekenis te geven aan die keuzes en daar de verantwoordelijkheid voor opnemen</p> <ul style="list-style-type: none"> * 10 - 12 Risico's en gevolgen van bepaalde keuzes herkennen - het gezichtspunt van anderen bij het nemen van beslissingen exploreren - rekening houden met de wensen van een ander bij het maken van een keuze - factoren die een keuze beïnvloeden kritisch beoordelen - groepsbeslissingen nemen en accepteren - bedenktijd vragen bij moeilijke keuzes - verantwoordelijk omgaan met dilemma's |
| IVzv3 | <p>Doelgericht en efficiënt handelen door taken te plannen, uit te voeren, erop te reflecteren en waar nodig bij te sturen in functie van zelfredzaam en zelfstandig functioneren</p> <ul style="list-style-type: none"> * 8 - 12 Zelfstandig meerdere taken, gespreid over één of meerdere dagen plannen en organiseren - de tijd nodig om een taak of meerdere taken uit te voeren realistisch inschatten - het overzicht over het geheel van de taken bewaren |
| IVoz1 | <p>Initiatief nemen. Een eigen idee, beweging, project of activiteit enthousiast en volhardend vorm en inhoud geven</p> |
| SErv3 | <p>Samenwerken met anderen en zo bijdragen aan het realiseren van een gemeenschappelijk doel</p> <ul style="list-style-type: none"> * 10 - 12 Als objectieve waarnemer verschillende gezichtspunten van groepsleden opnemen - verschil van mening accepteren - tot een compromis komen door verschillende oplossingen samen te voegen - de groep stimuleren en motiveren |
| TOmn3 | <p>Actief deelnemen aan een gesprek</p> <ul style="list-style-type: none"> * Gesprek in kleine kring of groep * 9 - 12 Gesprekken voeren en discussiëren met leeftijdsgenoten en bekende volwassenen over onderwerpen uit de leefwereld, over abstractere schoolse onderwerpen, over bekende of behandelde onderwerpen uit de ruimere omgeving: <ul style="list-style-type: none"> • eigen mening vergelijken met die van anderen, onderscheid maken tussen mening en feit, een eigen mening naar voor brengen, kritisch reageren, passende argumenten naar voor brengen ... • zelf gespreksbeurten verdelen, een gesprek inleiden en afronden, oplossingen zoeken als een gesprek vastloopt, de inbreng van alle gesprekspartners respecteren ... • het gesprek samenvatten in eigen woorden |

Ons eerste vooropgestelde doel (IVzv1) gaat specifiek over het kritisch stilstaan bij hun keuze (in deze context hun idee/ontwerp). Doordat de leerlingen nogmaals op een gestructureerde manier stilstonden bij hun idee, kregen ze de kans om hun idee bij te sturen. De leerlingen gaven aan dat ze blij waren dat ze nog eens hun ontwerp/idee mochten 'herbekijken'. Sommige leerlingen stuurden hun ontwerp bij en anderen pasten hun materiaallijst aan. Hierbij gingen de leerlingen kritisch na welke mogelijke risico's/problemen de keuze van hun materiaal met zich konden meebrengen. Doordat de leerlingen een schets maakten van hun ontwerp, kregen ze een beter zicht op welk materiaal ze allemaal nodig hadden en welke mogelijke problemen dit met zich mee kon brengen (bv. sommige leerlingen gingen schilderen, maar toen ze beseften dat ze te weinig tijd hadden om het te laten drogen, zochten ze naar een andere oplossing).

Ons tweede vooropgestelde doel (IVzv3) gaat meer bepaald over het plannen en organiseren van taken. De leerlingen stonden bij deze werkvorm stil bij hun plan en dachten ook na over hoe ze hun van plan verder gingen organiseren (bv. het meebrengen van het materiaal). De leerlingen namen er zelfstandig een kladblad bij en schreven op wie wat van materiaal moest meebrengen. Vervolgens stonden ze ook stil bij hoe ze hun ontwerp nu concreet gingen uitwerken ('Welke stap doen we eerst? Wat doen we dan?').

Wanneer we kritisch reflecteren op de volgende twee vooropgestelde doelen (IVoz1 en SErv3) merkten we dat de leerlingen enthousiast samenwerkten om zo hun idee/ontwerp bij te sturen. Hierbij was het uittekenen (schets) van hun ontwerp een hulpmiddel. Op deze manier konden de leerlingen samen goed nadenken over hun materiaal en hun plan. Dit konden we afleiden uit de opmerking van een leerling: "Door deze tekening te maken, weten we nu precies wat we waar moeten gebruiken en wat we nog nodig hebben". Verder zagen de leerlingen ook in dat het ontwerpen van speelgoed meer dan het speelgoed alleen is. De kinderen gaven aan dat ze graag een handleiding zouden voorzien bij het speelgoed. Hieruit kunnen we concluderen dat de kinderen hun idee vorm en inhoud wilden geven. Ze wilden dan ook voor het complete plaatje zorgen. Hierbij vroegen we aan de kinderen wat er belangrijk is bij het opmaken van een handleiding. De kinderen schreven in groep enkele criteria op en bespraken meteen in groep hoe ze dit gingen opmaken. We vonden het zeer fijn om te zien hoe enthousiast ze hun idee aan het bijsturen waren en hoe goed ze samenwerkten. De leerlingen accepteerden elkaars mening en indien iemand niet akkoord was, gingen ze in gesprek met elkaar en zochten ze naar een compromis (bv. de ene leerling wou een bal uit krant papier maken en de andere leerling wou een bal maken a.d.h.v. een ballon → ze besloten om als 'basis' een ballon te gebruiken en vervolgens te werken met papier marché).

Ons laatste vooropgestelde doel (TOMn3) gaat over het actief deelnemen aan een gesprek. Zoals eerder aangegeven accepteerden ze elkaars mening en gingen ze samen opzoek naar een compromis wanneer er problemen opdoken. Tot slot hadden de leerlingen respect voor elkaars mening en lieten ze elkaar ook uitspreken.

Tot slot willen we kort nog even reflecteren op het 'hulpsignaal' dat we gebruikt hebben tijdens deze werkvorm. We merkten, door te werken met het 'hulpsignaal', dat de kinderen minder vragen stelden aan ons. We zagen dat de leerlingen eerst beroep deden op de hulp van de anderen (binnen en buiten de groep) vooraleer ze naar onze hulp vroegen. We hoorden hierbij de kinderen de volgende vraag stellen aan de anderen: "Zou een andere groep of iemand van jullie een idee hebben of vragen we het aan de juf?"

Door onze bovenstaande bevindingen hebben we één element aangepast in onze fiche. Het is van belang om de leerlingen te wijzen op het feit dat er nog extra dingen komen bij kijken dan enkel en alleen het uitvoeren van hun idee/ontwerp. In ons voorbeeld was dit dan het opmaken van een handleiding en een verpakking. Zoals eerder vermeld in onze evaluatie, gaven sommige leerlingen dit zelf aan (zonder dat we hen erop wezen), maar anderen hadden hier niet bij stilgestaan. Als leerkracht kan je de leerlingen hier laten bij stil staan door gerichte vragen te stellen aan de leerlingen: 'Hoe kunnen we ervoor zorgen dat iedereen met dit speelgoed kan spelen? Op welke manier kunnen we ervoor zorgen dat dit speelgoed goed opgeborgen kan worden?'

1.1.2.6.1 Werkvorm 11: 'Ons idee is...'

Bij deze werkvorm stellen de groepen hun ontwerp voor aan hun klasgenoten. Ten eerste noteren ze in groep enkele kernwoorden die ze tijdens hun 'voorstelling' zeker moeten vermelden (= enkel essentie vertellen). Na elke voorstelling hebben de andere leerlingen de tijd om vragen te stellen of feedback te geven. Wanneer er een klasgenoot een vraag/opmerking/bedenking heeft dan stopt hij/zij zijn hand op. Vooraf maken we duidelijke afspraken en geven we mee dat de leerlingen feedback geven over het ontwerp zelf. Tot slot zitten de oorspronkelijke groepen opnieuw samen en sturen ze, indien nodig, hun ontwerp bij.

We haalden onze inspiratie voor deze werkvorm uit de literatuur. Ten eerste kunnen we deze werkvorm koppelen aan de deelcomponenten 'scenario bedenken en uitvoeren' en 'afstand nemen' van zelfsturing (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). De leerlingen nemen afstand van hun ontwerp door stil te staan bij de 'kern' van hun ontwerp. Ze aanschouwen hun ontwerp vanuit een andere invalshoek. Hierbij denken de leerlingen bewust na over de vragen: 'Wat willen we precies vertellen? Wat moeten de leerlingen zeker weten over ons ontwerp?' Vervolgens kan het nemen van afstand ervoor zorgen dat er nieuwe ideeën opduiken en hun ontwerp deels kan wijzigen.

Verder kunnen deze werkvorm koppelen aan de 'growth mindset' (zie 3.1.2.3 energie en motieven). Doordat de kinderen vragen mogen stellen aan elkaar en suggesties mogen meegeven, is het van belang dat de kinderen openstaan voor feedback. Een 'op groei gerichte mindset' hoort hier dus zeker thuis. Hierbij is het van belang dat de leerlingen opbouwende feedback geven aan anderen. Aansluitend kunnen we afleiden uit de literatuur om als ondernemer open te staan voor feedback en elk idee af te wegen. Kortom, kunnen we uit onze literatuurstudie afleiden dat het krijgen van feedback de kinderen leert om flexibel aan de slag te gaan en hun mogelijkheden bij te sturen (zie 2.3 ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid).

Tot slot kunnen we concluderen dat, door het luisteren naar de ervaringen van anderen, de kinderen hierdoor geïnspireerd geraken. Bovendien kan dit ervoor zorgen dat de kinderen gemotiveerd raken en beter presteren. Daarnaast kan dit voor vernieuwende elementen zorgen bij de leerlingen hun reeds opgestelde plan.

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|---------|---|
| ♥ SErv4 | Bewust sociale rollen opnemen die zowel het individueel als het groepsbelang ten goede komen in diverse situaties en contexten <ul style="list-style-type: none">• Zich kritisch opstellen ten opzichte van zichzelf en de ander > 2.5 - 12 Kritisch zijn voor zichzelf bij het samen spelen, werken, leven - zijn mening geven aan iemand - niet akkoord durven gaan met de mening van een ander - opbouwende feedback geven aan een ander met oog voor werkpunten en verbeterelementen - een sociaal probleem (h)erkennen, analyseren en benoemen |
| ✔ IVoz3 | Noden en uitdagingen detecteren en er mogelijkheden en innovatieve oplossingen voor bedenken <ul style="list-style-type: none">• 2.5 - 12 Op verschillende manieren in contact komen met noden en uitdagingen en deze als dusdanig ervaren - onder begeleiding op zoek gaan naar innovatieve oplossingen |
| ✔ IVzv5 | Op een constructieve manier met feedback omgaan <ul style="list-style-type: none">• 8 - 12 Gepast reageren op feedback - op basis van waardevolle feedback het eigen handelen evalueren en (pro-actief) bijsturen |
| ☺ TOmn2 | Een mondelinge boodschap overbrengen <ul style="list-style-type: none">• Spontaan vertellen (over gevoelens, ervaringen, gedachten, handelingen, verwachtingen)• 9 - 12 Spreekgemak ervaren• 9 - 12 Boodschappen overbrengen met<ul style="list-style-type: none">• gepaste formuleringen• inhoudelijke samenhang• aandacht voor spreektechnische aspecten• aandacht voor niet-talige aspecten (zoals mimiek en lichaamstaal) |

1.1.2.6.2 Evaluatie

Ons eerste doel (SErv4) gaat over het geven van opbouwende feedback. We merkten dat de leerlingen dit heel serieus namen. Ze wilden iets betekenen voor elkaar en elkaar helpen door opbouwende feedback te geven. Dit merkten we door de vele vragen die gesteld werden (“Jullie willen werken met dopjes, maar hoe gaan jullie ervoor zorgen dat de wielen van de auto kunnen rollen? Jullie maken gebruik van een kurk als pion, maar zouden jullie dit nog leuker kunnen maken?”). Op die manier gingen de leerlingen samen op zoek naar ‘verbeterementen’ en stelden ze zich kritisch op ten opzichte van de anderen. Tot slot namen we als leerkracht een begeleidende rol in. We zorgden ervoor dat alle kinderen stilstonden bij hoe de groepen hun idee zouden kunnen bijsturen (“Hoe zouden ze dat anders kunnen aanpakken? Welke andere mogelijkheden zouden er nog zijn? Wat vinden jullie (de groep) van deze aanpak?”). Het stellen van deze gerichte vragen deden we vooral in het begin van deze activiteit. Naarmate de activiteit vorderde, hadden de leerlingen onze ‘hulp’ niet meer nodig en dachten ze zelf na over deze soort vragen.

Ons volgende doel (IVoz3) sluit aan op het vorige doel. Zoals eerder aangegeven, gingen de kinderen samen op zoek naar innovatieve oplossingen voor mogelijke problemen. Hierbij zorgden we als leerkracht opnieuw voor een gerichte vragenstelling, zodat alle leerlingen werden aangespoord om het mee helpen bedenken van vernieuwende oplossingen.

Ons voorlaatste doel (IVzv5) gaat over het leren omgaan met constructieve feedback. We merkten dat de leerlingen op een positieve manier omgingen met de verkregen feedback. Ze apprecieerden het van de andere leerlingen dat ze mee hielpen nadenken over hoe ze hun plan eventueel zouden kunnen bijsturen. Enkele groepen stuurden dan ook, op basis van de feedback, hun ontwerp bij. Sommigen voegden extra materiaal toe, anderen voegden een extra element toe aan het speelgoed (bv. een dobbelsteen).

Ons laatste doel (TOMn2) heeft betrekking op het spontaan voorstellen van hun ontwerp. Hierbij was het van belang dat de leerlingen dit op een korte, maar krachtige manier voorstelden aan de anderen. We kunnen meegeven dat de leerlingen hier zeker en vast in geslaagd zijn. Doordat ze op voorhand even de tijd kregen om hun ontwerp in kernwoorden samen te vatten, stonden ze stil bij de essentie van hun voorstelling. De leerlingen kregen vijf minuten de tijd om hun ontwerp voor te stellen, maar we merkten dat dit te lang was. De leerlingen waren na reeds twee à drie minuten klaar. Verder viel ons wel op dat sommige kinderen moeite hadden met het voorzien van een logische samenhang tijdens hun korte voorstelling. Dit merkten we op door de tussentijdse opmerkingen (“Nu is het wel aan jou!”) en verbale signalen van de kinderen binnen de groep (het doorgeven van het boekje met kernwoorden, het knikken naar elkaar...). Dit kwam enerzijds doordat deze groepen dan ook niet hadden stil gestaan bij een taak/rolverdeling (Wie zegt wat?) en anderzijds doordat ze geen ‘houvast’ hadden. Wanneer we hierop doorvroegen, gaven deze leerlingen aan dat ze het liever uitgebreid hadden neergeschreven. Tot slot merkten we op dat het actief luisteren naar elkaar en het elkaar laten uitpraten tijdens de feedback/vragenronde nog een groeipunt is. De leerlingen praatten vaak door elkaar en lieten elkaar ook niet uitpraten. Enkele leerlingen bleven hun focus houden, anderen verloren dan weer hun aandacht nadat de helft van de groepen hun ontwerp hadden voorgesteld.

Op basis van onze kritische bedenkingen zorgden we voor enkele aanpassingen in onze fiche. Ten eerste kan de leerkracht kiezen hoeveel tijd hij/zij de leerlingen geeft om hun ontwerp voor te stellen (afhankelijk van de klasgroep). Door de kinderen vooraf mee te geven hoeveel tijd ze krijgen om hun ontwerp voor te stellen, leren ze om tot de kern te komen en geen bijzaken te vertellen. Vervolgens is het maken van duidelijke afspraken omtrent het actief luisteren van groot belang. Hierbij kunnen we mogelijke afspraken vanuit de kinderen laten komen. De leerlingen voelen zich hier dan ook verantwoordelijk voor. Daarnaast kan er worden gebruik gemaakt van een praatstok. Op deze manier geef je visueel weer welke leerling aan het woord is en wie er vragen mag stellen/feedback mag geven. Tot slot raden we aan om bij deze werkvorm een tussendoortje te voorzien (na de voorstellingen van de eerste helft van de groepen). Dit kan ervoor zorgen dat de leerlingen hun concentratie en motivatie opnieuw wordt ‘opgewekt’.

1.1.2.7 Werkvorm 12: ‘Samen sterk’

Bij deze werkvorm krijgen de leerlingen de opdracht om een zo’n hoog mogelijke toren te bouwen met 30 satéstokken en 1 rolletje plaklint. De leerlingen worden in groepen verdeeld. De groepsverdeling gebeurt aan de hand van kaartjes waarop er kleuren vermeld staan in verschillende talen. Elke leerling krijgt een kaartje. Het is de bedoeling dat ze met de klas de groepen vormen met de leerlingen die hetzelfde kleur hebben staan op hun kaartje (wel in een andere taal). Daarna gaan de leerlingen aan de slag met het bouwen van hun toren. Achteraf worden de torens en deze werkvorm besproken. Tot slot voorzien we bij deze opdracht een observatielijst (zie bijlage 6) voor de leerkracht (gebaseerd op de kernvaardigheden ‘creativiteit’ en ‘zelfsturing’ en aangevuld door de vaardigheid ‘leiderschap’).

De verantwoording voor deze werkvorm vinden we terug in de literatuur. Ten eerste vormt deze werkvorm een ‘samenvattend’ spel. Door deze werkvorm kan de leerkracht grondig observeren hoe ver het kind staat op vlak van ‘ondernemingszin’. De kernvaardigheden ‘zelfsturing’ en ‘creativiteit’ en de vaardigheid ‘leiderschap’ komen hier duidelijk aan bod. Vervolgens sluit deze werkvorm aan op de leeruitkomsten van het ontwikkelveld ‘ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid’ en het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’ (zie figuur 9 en 19).

Verder streven we naar de zelfredzaamheid en het zelfstand functioneren bij de kinderen. Dit doen we door de leerlingen aan de slag te laten gaan met weinig materiaal en binnen een bepaalde tijd. Door hen de ruimte en vertrouwen te geven om zaken uit te proberen, krijgen de kinderen de kans om de creativiteit en de zelfsturing binnen zichzelf te doen groeien (Laevers, 2004-2005).

Vervolgens doen we bij deze werkvorm ook beroep op de rol van de leerkracht (zie 3.3). Zoals eerder vermeld kan de leerkracht, door middel van de observatielijst, nagaan waar het kind nog kan in groeien en waarin hij/zij uitblinkt ('Wie zal de leiding in handen nemen? Wie kan er realistische doelen opstellen? Wie komt er creatief uit de hoek?'). Doordat de leerkracht zich op de achtergrond houdt, kan hij/zij nadien aandacht besteden aan het begeleiden en stimuleren van de kinderen. Zo begeleid je als leerkracht mee in de leer- en ontwikkelingsprocessen van de kinderen. Daarnaast vormt deze opdracht voor de leerlingen een moment van zelfevaluatie. Door het proces en het product te evalueren, individueel en met de kinderen, met het oog op bijsturing, remediëring en differentiatie, kan je achteraf zorgen voor enkele stimulerende 'interventies' (Focke, 2016).

Tot slot zetten we bij deze werkvorm in op een gezonde groepsdynamiek (zie 3.3.1.3). Hierbij kan de leerkracht observeren hoe de leerlingen met elkaar omgaan, maar ook met de opdracht (relatie- en taakniveau) ('Hoe gaan de kinderen om met elkaar binnen de groep?' (relatieniveau) en 'Welke rollen nemen de kinderen in binnen de opdracht?' (taakniveau)). Hierbij speelt de vaardigheid 'leiderschap' (zie 3.1.1.5) een grote rol. Uit de literatuur kunnen we afleiden dat het bewustzijn van de verantwoordelijkheid (van een leider) van groot belang is. Een ondernemer wil zowel dat het individueel als het groepsbelang ten goede komt. Aansluitend hoort het opnemen van de verantwoordelijkheid, die niet enkel behoort tot zijn/haar opgelegde opdracht, bij de kwaliteiten die het leiderschap versterken (Laevers et al., 2018). Kortom, willen we binnen deze werkvorm nagaan wie de ondernemers zijn.

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|--|
| IVoz2 | <p>Creatief denken en daarbij nieuwe paden durven bewandelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 - 12 Samen met anderen of zelfstandig op een creatieve wijze zoeken naar oplossingen voor een spel- of bewegingsprobleem |
| SErv3 | <p>Samenwerken met anderen en zo bijdragen aan het realiseren van een gemeenschappelijk doel</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 - 12 Meewerken aan een grotere groepsopdracht - kunnen samenwerken met anderen rond een gemeenschappelijk idee of doel - samenwerken met anderen ondanks verschillen • 10 - 12 De talenten van individuele groepsleden complementair inzetten bij groepswerk - zelf groepen samenstellen in functie van een vooropgestelde taak of doel - binnen de samenwerking met anderen een specifieke rol opnemen |
| OWte6 | <p>In de toepassingsgebieden van techniek eenvoudige technische systemen, het technisch proces, hulpmiddelen en keuzes herkennen</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2.5 - 12 Actief kennismaken met verschillende toepassingsgebieden van techniek |

1.1.2.7.1 Evaluatie

Ons eerste vooropgestelde doel (IVoz2) gaat over het zoeken naar innovatieve oplossingen voor een probleem. Doordat de leerlingen elkaars talenten benut hebben tijdens deze opdracht zijn ze tot vernieuwende oplossingen gekomen. De ene leerling wist al vlug hoe je een stevige basis kon maken waar men de toren op verder kon bouwen, terwijl de andere dan weer wist hoe je er kon voor zorgen dat de stokken niet braken. Verder hadden we onze bedenkingen over het materiaal.

Bij deze activiteit is het van belang dat ze met zo weinig mogelijk materiaal een zo hoog mogelijke toren proberen te bouwen. Ze kregen aan het begin van de activiteit allemaal x-aantal materiaal. Wanneer de leerlingen, tijdens het uitvoeren van de activiteit, vroegen om nog wat extra te krijgen van dat bepaald materiaal, dan lieten we dit toe. Dit is niet de bedoeling. De leerlingen moeten allemaal evenveel materiaal krijgen. Dit zorgt er voor zorgen dat de leerlingen creatiever uit de hoek zullen komen.

Een tweede doel (SErv3) gaat over het samenwerken en bijdragen aan het realiseren van een gemeenschappelijk doel. Wanneer we aan de leerlingen vroegen om deze activiteit in één woord te beschrijven, gaf iedereen hetzelfde antwoord, namelijk 'samenwerken'. De leerlingen hadden allemaal hetzelfde doel, namelijk een zo hoog mogelijke toren bouwen. Door elkaars talenten te benutten, nam elk groepslid een rol in. Dit zorgde ervoor dat de samenwerking vlot verliep. De leerlingen gaven aan, tijdens een korte reflectie, dat ze beseften dat ze elkaars hulp nodig hebben om deze opdracht goed te doen slagen. Echter merkten we wel op dat het begrip 'verdraagzaamheid' ver te zoeken was. Toen de tijd om was, deden nog enkele leerlingen verder (kleine aanpassing). Een ander groepje vond dit niet kunnen en gaven hier dan ook een opmerking over. We merkten dat de leerlingen meer gefocust waren op het product (= eindresultaat) dan op het proces. Dit kwam (misschien) doordat we geen duidelijke afspraken/regels hebben gemaakt met de leerlingen. De leerlingen wisten niet of hun toren ergens mocht tegen aanleunen of ze hun toren mochten vasthouden. Al deze zaken zorgden ervoor dat het voor de leerlingen verwarrend werd en ze onverdraagzaam reageerden tegen over elkaar. Hierdoor ging het doel van deze opdracht (samen staan we sterk) wat verloren.

Tot slot hebben we de leerlingen laten kennis maken met technische systemen. Binnen dit doel (OWte6) moesten de leerlingen nadenken over hoe ze ervoor konden zorgen dat hun toren niet omviel, maar ook hoe ze ervoor konden zorgen dat hun stokken niet braken. De leerlingen waren onbewust bezig met het bedenken van allerlei technische 'systemen' en maakten actief kennis met de wereld van techniek.

Aan de hand van onze kritische bedenkingen hebben we enkele zaken aangepast. Ten eerste is het van belang om aandacht te hebben voor het maken van duidelijke afspraken. Dit kan een oplossing zijn voor de onverdraagzaamheid bij de leerlingen. Wanneer de leerlingen goed weten wat er van hen verwacht wordt en wat ze mogen of niet mogen doen, bestaat de kans dat er minder conflicten/discussies opduiken. Alsook kan de leerkracht de afspraken vanuit de leerlingen laten komen. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen zich verantwoordelijk zullen voelen over hun 'eigen' afspraken. Daarnaast hebben we er ook voor gekozen om een duidelijke afspraak te maken omtrent het materiaal. Elke groep leerlingen krijgt 30 saté-stokken, 8 kurken en 1 rolletje plaklint. Door het beperkt aantal materiaal wordt het 'creatief denken' van de leerlingen gestimuleerd. Ze moeten de opdracht uitvoeren met het materiaal dat ze 'maar' hebben. Tot slot geven we deze werkvorm een andere plaats binnen onze toolkit. In ons overzicht van de ontwerpen planden we deze werkvorm in voor werkvorm 13 en 14. Doordat we onvoldoende tijd hadden en onze tijd nuttig moesten besteden, konden we niet anders dan onze werkvorm daar te plaatsen. We suggereren wel om deze werkvorm als laatste activiteit uit te voeren. Het vorm tenslotte een 'samenvattend' spel waarbij de leerkracht grondig kan observeren hoe de leerlingen staan op vlak van ondernemingszin.

1.1.2.8 Werkvorm 13: 'Roterende reflectiekring'

Bij deze werkvorm worden de leerlingen verdeeld in een groepen. Elke groep krijgt een reflectiekring (zie toolkit werkvorm 'roterende reflectiekring') en een dobbelsteen. De jongste leerling van de groep gooit de dobbelsteen en beantwoordt de vraag die bij dat cijfer vermeld staat op de reflectiekring. Het is de bedoeling dat de leerlingen hun ervaringen over het afgelopen project vertellen aan elkaar. Bovendien kunnen de leerlingen van de groep inspelen op de antwoorden door opbouwende feedback of mogelijke suggesties mee te geven. De leerlingen staan hierdoor stil bij hun groeipunten en talenten. Tot slot wordt er bij deze werkvorm met een doorschuifstelsel gewerkt. Na het signaal schuift de leerling, die het laatst gedubbeld heeft, door naar de volgende groep.

We haalden onze inspiratie voor deze werkvorm uit de literatuur. Om te beginnen staat de deelcomponent 'afstand nemen' van zelfsturing hier centraal (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). De leerlingen nemen afstand van hun ontwerp en staan stil bij hun afgelegde proces. Daarnaast willen we streven naar en beroep doen op de 'growth mindset' (zie 3.1.2.3 energie en motieven). Doordat de leerlingen hun ervaringen meedelen aan de anderen, kunnen ze leren uit de 'succeservaringen' van anderen.

Verder besteden we ook aandacht aan het actief luisteren naar elkaar en een gezonde groepsdynamiek (zie 3.3.1.3 groepsdynamiek). Dit doen we door de kinderen de kans te geven om opbouwende feedback mee te geven aan de anderen. De leerlingen mogen hierbij ook suggesties formuleren op de groeipunten van de kinderen.

Tot slot speelt de leerkracht een grote rol tijdens deze werkvorm (zie 3.3 rol van de leerkracht). De leerkracht neemt tijdens deze activiteit een coachende rol in. Door de leerlingen te stimuleren en te begeleiden, kan er gewerkt worden aan de groeipunten van de leerlingen. Hierbij helpt de leerkracht de actieve zelfsturing van de leerlingen 'eigen' te maken.

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|---------|--|
| ◀ Voc4 | Aleen en met anderen kritisch reflecteren op ervaringen en bevindingen en daaruit leren <ul style="list-style-type: none">• 8 - 10 Vertellen waarom iets wel of minder goed ging en hoe men al dan niet rekening heeft gehouden met eerdere ervaringen - op basis van reflectie de eigen planning en uitvoering van taken evalueren• 10 - 12 Een vooropgestelde planning of aanpak bijsturen waar nodig - voorbereiding en prioritering van taken beoordelen en eruit leren voor de volgende keer - de eigen werkstijl aanpassen waar nodig op basis van de aan de taak gestelde eisen van uitvoering - inschatten wat nodig is aan kennis, vaardigheden en inzichten om een taak uit te voeren - met anderen bespreken hoe men iets heeft aangepakt en samen suggesties formuleren voor inhoudelijke en procesmatige aanpassingen |
| ☺ T0mn3 | Actief deelnemen aan een gesprek <ul style="list-style-type: none">• Gesprek in kleine kring of groep• 9 - 12 Gesprekken voeren en discussiëren met leeftijdsgenoten en bekende volwassenen over onderwerpen uit de leefwereld, over abstractere schoolse onderwerpen, over bekende of behandelde onderwerpen uit de ruimere omgeving:<ul style="list-style-type: none">• eigen mening vergelijken met die van anderen, onderscheid maken tussen mening en feit, een eigen mening naar voor brengen, kritisch reageren, passende argumenten naar voor brengen ...• zelf gespreksbeurten verdelen, een gesprek inleiden en afronden, oplossingen zoeken als een gesprek vastloopt, de inbreng van alle gesprekspartners respecteren ...• het gesprek samenvatten in eigen woorden |

Ons eerste opgestelde doel (IVoc4) gaat over het kritisch reflecteren alleen en met anderen. We merkten dat sommige leerlingen dit serieus namen en anderen dan weer niet. Dit viel ons op door de antwoorden die de kinderen gaven op de verschillende vragen (bv. 'Vertel in drie woorden jouw ervaringen op de afgelopen twee weken. Waarom?' "Alles was leuk!"). Deze leerlingen gaven aan dat ze niet graag reflecteren en dat ze het niet zinvol vinden. Toen we samen met de leerlingen stilstonden bij het doel van deze les, begrepen ze waarom we deze activiteit uitvoerden. Bij de anderen verliep het kritisch reflecteren erg vlot. De kinderen haalden eigen groeipunten aan tijdens het reflecteren op het afgelegde proces.

Het tweede doel (TOmn3) gaat over het actief deelnemen aan een gesprek. De leerlingen hadden aandacht voor elkaar en gingen ook in op elkaars ervaringen. Tenslotte gaven de leerlingen suggesties mee aan elkaar om hun groeipunten weg te werken.

Aan de hand van onze kritische bedenkingen hebben we enkele zaken aangepast in onze fiche. Ten eerste is het van belang om in te spelen op de individuele noden van de leerlingen. Hierbij kan de leerkracht gerichte vragen stellen aan de leerlingen om hen op weg te helpen tijdens het reflecteren. Verder kan er gekozen worden om de leerlingen zelf de vragen te laten opstellen. Tot slot is het belangrijk om aandacht te hebben voor de klasinrichting. Bij deze werkvorm opteren we de activiteit te laten doorgaan in een grote cirkel, waarbij de kinderen voldoende beweegruimte hebben en rustig kunnen reflecteren.

1.1.2.9 Werkvorm 14: Praatbeeld

Bij deze werkvorm reflecteren de leerlingen op het afgelegde proces. Ze geven aan de hand van een foto weer wat ze geleerd hebben tijdens het project. Ten eerste brainstormen de leerlingen individueel over hoe zij hun ervaring zouden weergeven. Daarna bespreken ze dit in groep. Tot slot nemen de leerlingen een foto. Daarna bekijken we de foto's en voorzien we een korte bespreking.

We haalden onze inspiratie voor deze werkvorm uit onze literatuurstudie. Ten eerste staan we nadrukkelijk stil bij de deelcomponent 'afstand nemen' van zelfsturing (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). 'Wat hebben we nu eigenlijk (bij)geleerd en wat nemen we mee?' is de vraag die bij deze werkvorm centraal staat. De leerlingen nemen afstand van hun ontwerp en staan stil bij hun afgelegde proces. Door de leerlingen eerst individueel te laten reflecteren krijgt iedereen de kans om zijn/haar ervaringen te delen met de groep. Hierbij zetten we dus expliciet in op de kernvaardigheid 'zelfsturing', waarbij de leerlingen nagaan wat ze (voor hen persoonlijk) geleerd hebben.

Verder is het van belang dat de leerlingen in één beeld moeten kunnen weergeven wat ze meenemen omtrent dit thema. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen op een creatieve manier omgaan met deze opdracht. Daarnaast staat de vraag: 'Hoe kunnen we anderen warm maken om mee te gaan in ons verhaal?' centraal. Vervolgens spelen we in op de leeruitkomst van het ontwikkelthema 'ondernemingszin', namelijk: "Ik zoek naar creatieve oplossingen. Ik neem initiatief en durf iets teweeg brengen dat voor mezelf vernieuwend en grensverleggend is" (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). Het teweeg brengen wijst, binnen deze werkvorm, op het motiveren van de kinderen om ook ondernemend aan de slag te gaan of om anderen te prikkelen voor een bepaald project.

Tot slot voorzien we een bespreking waarbij we de foto's van de kinderen bespreken. Hierdoor geven we de kinderen de kans om te leren uit de (succes)ervaringen van anderen. Aansluitend leggen we de focus op de 'growth mindset' (zie 3.1.2.3 energie en motieven) en willen we de intrinsieke motivatie bij de kinderen aanwakkeren voor latere projecten/activiteiten in hun leven.

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|---|
| IVzv2 | Op een efficiënte manier informatie en leerervaringen opnemen, verwerken, weergeven (delen) en deze onthouden en inzetten bij nieuwe ervaringen en in complexere situaties • 5 - 12 Zich met hulp bewust worden van de kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes die men gaandeweg verwerft - verworven en nieuwe leerinhouden met elkaar verbinden - hierover met anderen communiceren |
| IVzv4 | Specifieke strategieën inzetten om vragen, opdrachten, uitdagingen en problemen efficiënt aan te pakken • 10 - 12 In onderling overleg met andere leerlingen of individueel zoeken naar de meest geschikte strategie om een vraag, een opdracht, een uitdaging of een probleem op te lossen - tijdens het oplossingsproces nagaan in welke mate de gekozen strategie effectief is - indien gewenst de gekozen strategie bijsturen |
| MEmw1 | Media enthousiast en positief aanwenden • 2.5 - 12 Nieuwsgierig zijn naar media en genieten om ermee bezig te zijn - de wereld van de media met een open houding exploreren |

1.1.2.9.1 Evaluatie

Ons eerste vooropgestelde doel (IVzv2) gaat over het weergeven en delen van leerervaringen. We ervaren dat deze werkvorm passend was om dit doel na te streven. Doordat de leerlingen aan de hand van een foto moesten duidelijk maken wat ze meenamen, deelden ze met anderen hun ervaring. Door kritisch stil te staan bij de voorbije twee weken, wisten de leerlingen al vlug wat ze wilden uitbeelden. Bovendien namen ze ook de ideeën van anderen in twijfel/bespreking ("Zouden we onze ideeën niet kunnen bundelen in één idee?"). Daarnaast konden we meteen aan de hand van de foto's afleiden wat de groepen geleerd hebben en meenemen. Bij sommigen bleef het samenwerken hen vooral bij en bij anderen het kritisch reflecteren. Ook het de creativiteit en het durven falen kwam aan bod.

Het volgende doel (IVzv4) gaat over het inzetten van een strategie om de opdracht op een duidelijke manier aan te pakken. De leerlingen gingen zelfstandig na hoe ze deze opdracht zouden kunnen aanpakken. Dit zagen we doordat de leerlingen niet meteen van start gingen met de opdracht, maar ze eerst de verschillende mogelijkheden kritisch bespraken. Sommige leerlingen maakten zelfs eerst een schets van hun idee, vooraleer ze de foto namen.

Ons laatste doel (MEmw1) gaat over het enthousiast aan de slag gaan met media. De leerlingen wisten reeds hoe ze met een fototoestel/tablet moesten werken. Dit zorgde ervoor dat ze goed wisten hoe ze die media moesten hanteren. Aan de glimlach van de leerlingen konden we afleiden dat ze ervan genoten om foto's te nemen. Verder gaven ze aan dat ze het leuk vonden dat ze eens zelf foto's mochten nemen. Tot slot speelden we bij deze werkvorm in op de kinderen die niet graag schriftelijk reflecteren. De kinderen zeiden zelf: 'Een beeld zegt meer dan 1000 woorden'.

Bij deze werkvormen hebben we geen aanpassingen voorzien, omdat we dit niet nodig vonden. We hebben tenslotte bij deze werkvorm onze doelen bereikt. We suggeren wel dat het ook mogelijk is om de leerlingen hun persoonlijk doel te laten vastleggen.

1.2 Reflectie van de dag

Kritisch reflecteren is van groot belang om ondernemend aan de slag te gaan. Naast de reeds besproken werkvormen (zie 1.1 werkvormen) reflecteren de leerlingen elke dag in hun reflectieboekje (zie toolkit bijlage 9: reflectiebundeltje). Hierbij blikken ze individueel terug op het 'eigen' proces en het eigen kunnen. Dit varieert van het maken van een tekening van de ervaringen, het beantwoorden van reflectievragen tot het opstellen van eigen vragen. De leerlingen kiezen zelf of ze zich afzonderen van de anderen om te reflecteren of niet. Alsook krijgen ze de keuze om binnen of buiten te reflecteren. Aangezien de leerlingen van de tweede en derde graad het niet gewoon zijn om regelmatig en vrijwillig te reflecteren, zetten we hier gedurende de twee weken sterk op in.

De reden waarom het van belang is om voldoende te reflecteren vinden we terug in onze literatuurstudie. Ten eerste kunnen we de link leggen met de deelcomponent van zelfsturing, namelijk 'afstand nemen' (zie 3.1.1.2 4 deelcomponenten). Door de leerlingen kennis te laten maken met verschillende reflectievormen, krijgen ze de kans om afstand te nemen van hun ontwerp en bewust stil te staan bij het proces. Bovendien zetten we in op het stimuleren van de zelfredzaamheid bij kinderen. Hierbij is het van belang dat de leerlingen zichzelf leren bijsturen na het stilstaan bij het 'eigen' kunnen. Daarnaast streven we naar het 'zelf in handen nemen' van het leerproces. We willen de kinderen warm maken om zelfstandig te reflecteren op opdrachten.

Vervolgens hebben we ervoor gekozen om de kinderen eerst te sturen en daarna hen enige vrijheid te geven, omdat de leerlingen het niet gewoon zijn om te reflecteren. De leerlingen krijgen bijvoorbeeld de vrijheid bij de opdracht waar ze zelf reflectievragen mogen formuleren.

Bovendien kan de leerkracht, aan de hand van de reflecties van de kinderen, inspelen op de noden en behoeften van de leerlingen ('Waar heeft de leerling nog nood aan? Wat zijn zijn/haar talenten? Wat vindt de leerling nog moeilijk?...'). De leerkracht speelt tenslotte een belangrijke rol bij het begeleiden en stimuleren van ondernemingszijn bij kinderen (zie 3.3.1.1. begeleiden en stimuleren). Het actief luisteren naar de kinderen staat hier centraal.

Tot slot geven we nog kort even de opbouw van het reflectiebundeltje weer. De leerlingen vullen eerst de ontwikkelcirkel (IK-rapport) in. Op basis van hun antwoorden noteren ze vervolgens een persoonlijk doel ('Waar wil ik graag in groeien gedurende de twee weken?'). Daarna vinden er verschillende reflectievormen plaats. Vervolgens vullen de leerlingen, op het einde van de ontwerpweken, de ontwikkelcirkel nogmaals in. De leerlingen kunnen op basis van hun eerste ontwikkelcirkel nagaan of ze hun persoonlijk doel hebben behaald, maar ook wat nog hun groeipunten en sterke punten zijn. De leerlingen noteren uiteindelijk één groeipunt en één sterk punt.

Bij deze werkvorm wordt er gewerkt rond hieronder bijgevoegde doelen.

| | |
|-------|---|
| IVzv3 | Doelgericht en efficiënt handelen door taken te plannen, uit te voeren, erop te reflecteren en waar nodig bij te sturen in functie van zelfredzaam en zelfstandig functioneren <ul style="list-style-type: none">• 4 - 12 Erop gericht zijn het zelfsturend functioneren te verhogen - zelfstandig kunnen functioneren• 8 - 12 Vanuit eigen criteria reflecteren over eigen aanpakgedrag en daarbij aandacht hebben voor product en proces - bijsturen waar nodig |
| IVoc4 | Alleen en met anderen kritisch reflecteren op ervaringen en bevindingen en daaruit leren <ul style="list-style-type: none">• 8 - 10 Vertellen waarom iets wel of minder goed ging en hoe men al dan niet rekening heeft gehouden met eerdere ervaringen - op basis van reflectie de eigen planning en uitvoering van taken evalueren• 10 - 12 Een vooropgestelde planning of aanpak bijsturen waar nodig - voorbereiding en prioritering van taken beoordelen en eruit leren voor de volgende keer - de eigen werkstijl aanpassen waar nodig op basis van de aan de taak gestelde eisen van uitvoering - inschatten wat nodig is aan kennis, vaardigheden en inzichten om een taak uit te voeren - met anderen bespreken hoe men iets heeft aangepakt en samen suggesties formuleren voor inhoudelijke en procesmatige aanpassingen |
| IKid2 | Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen <ul style="list-style-type: none">• 9 - 12 Reflecteren op eigen mogelijkheden en beperkingen en daaruit leren over zichzelf - over eigen mogelijkheden en beperkingen communiceren• 9 - 12 Nadenken over wie men wil en kan worden - ontdekken wat hen in hun groei beperkt en stimuleert |

1.2.1 Evaluatie

Het dagelijks reflecteren vergde heel wat inspanning voor de kinderen. De leerlingen gaven dan ook opmerkingen zoals: "Ik vind het niet gemakkelijk om over mezelf na te denken" of "Ik weet niet wat ik hierover kan vertellen." Hieruit konden we nogmaals afleiden dat de leerlingen onvoldoende reflecteren in de klas. We merkten wel dat de leerlingen hun best deden om te reflecteren. Dit konden we merken doordat ze de leerlingen goed nadachten over waar en hoe ze gingen reflecteren (binnen, buiten, alleen, met anderen...). Vervolgens merkten we dit ook doordat de kinderen, wanneer ze een vraag/opdracht niet meteen begrepen, hulp vroegen aan elkaar. Tot slot kunnen we concluderen dat we onze vooropgestelde doelen een bijdrage leverde doorheen het project. Hieronder reflecteren we op elk doel.

Ons eerste doel (IVzv3) gaat over het reflecteren en indien nodig zichzelf bij te sturen in functie van het zelfstandig functioneren en de zelfredzaamheid. In het begin gaven ze aan dat een eerste maal brainstormen (zie werkvorm 3: woordweb) wat moeizaam verliep. De kinderen waren voortdurend aan een bepaald eindresultaat aan het denken. Bij de volgende brainstorm (zie werkvorm 5: associatieketting) vertelden de leerlingen dat ze meer inspiratie hadden doordat ze niet meer zo zeer nadachten over het eindresultaat. Doordat de leerlingen voldoende reflecteerden op de verschillende activiteiten, zorgde dit ervoor dat ze zichzelf bijstuurden. Tot slot geven we mee dat de leerlingen op het einde van de ontwerpweken vrijwillig zelfstandig hun reflectieboekje erbij namen en zelfstandig reflecteerden. Net dat is wat we wilden bereiken!

Een tweede vooropgestelde doel (IVoc4) gaat meer bepaald over het ‘leren uit’ de kritische reflecties en hier ook iets mee doen. Uit onze vorige bevinding kunnen we meegeven dat de leerlingen wel degelijk iets deden met hun kritische reflecties. De leerlingen gaven zelf aan dat ze dit ook belangrijk vinden. Verder viel op ons dat, wanneer bepaalde leerlingen samen reflecteerden, ze tips en suggesties formuleerden voor elkaar (“Misschien kan je de volgende keer...”).

Tot slot gaat ons laatste doel (IKid2) over het opbouwen van een positief en realistisch zelfbeeld. Door middel van het IK-rapport stonden de leerlingen stil bij hun eigen kwaliteit en groeipunten. De leerlingen gaven dan ook eerlijk aan waar ze goed in zijn en waar minder goed. De leerlingen zagen hun groeipunten dan ook als een uitdaging en probeerden hier ook aan te werken. Doordat de leerlingen twee maal het IK-rapport moesten invullen (in het begin en op het einde) zagen ze duidelijk waarin ze gegroeid waren. Dit gaf hen een extra stimulans om de overige groeipunten weg te werken.

Aan de hand van bovenstaande bevindingen hebben we bij deze ‘reflectie van de dag’ enkele verdere suggesties voorzien. Ten eerste kunnen de verschillende reflectievormen (zie toolkit bijlage 9) weergegeven worden op fiches en kunnen de leerlingen zelf een gepaste reflectievorm uitkiezen. Dit is afhankelijk van de klasgroep en van het feit of de leerling gewoon zijn om grondig te reflecteren of niet. Tot slot kan de leerkracht inspelen op de individuele noden van de kinderen door te werken met een reflectieschriftje. Hierdoor kan de leerling dit enerzijds er vrijwillig bij nemen om te reflecteren of anderzijds kan de leerkracht tussendoor de opdracht geven om hun reflectieschriftje erbij te nemen en terug te blikken op een bepaalde activiteit. Hierbij kan er gewerkt worden met de fiches, die eerder aan bod kwamen of met een verplichte reflectievorm, die aangepast kan worden op het kind.

1.3 Tips

Binnen ons onderzoeksboek en specifiek binnen onze toolkit, voorzien we naast de opgestelde werkvormen, tips die de ondernemingszin van de kinderen kunnen stimuleren. Vervolgens hebben we deze tips afgeleid uit onze literatuurstudie (zie 3.3 rol van de leerkracht), ons interview met de begeleiders van het freinetonderwijs (zie bijlage 5) en uit onze eigen praktijkervaringen. Deze tips hebben we concreet beschreven in onze toolkit. Ten eerste hebben we tips voorzien die stil staan bij het aanbieden van een krachtige leer-en leefomgeving en de leerkrachtstijl. Binnen de leerkrachtstijl hebben we een onderscheid gemaakt tussen het geven van instructies en het bijsturen. Ten tweede geven we enkele ‘do’s and don’ts’ mee om de creativiteit van de kinderen te stimuleren. Tot slot voorzien we in onze toolkit nog enkele ondernemingsgezinde tussendoortjes die men kan inzetten als rustmoment/afwisseling.

Bovendien hebben we de tips opgenomen in onze werkvormfiches en willen we zo aantonen dat de tips toegepast kunnen worden in meerdere lesarrangementen. De tips, die we niet expliciet hebben opgenomen in de werkvormfiches, hebben we toegepast doorheen onze ontwerpweken. Verder kunnen deze tips een leidraad vormen voor de leerkrachten uit de verschillende graden. Door samen in overleg te treden, kan er nagegaan worden welke tips ze consequent kunnen doorvoeren doorheen de verschillende klasgroepen. Vervolgens geeft Diana Smidts (2018) aan dat de mate van het compenseren en het stimuleren afhankelijk is van het kind en de activiteit zelf. Door de tijd te nemen om de kinderen grondig te observeren, kan de leerkracht concreter inspelen op de individuele noden van de kinderen. Een tip die we meenemen doorheen de verschillende werkvormen.

Binnen dit onderdeel (tips) kunnen we de link leggen met onze literatuurstudie. Ten eerste is het van belang dat de leerkracht voldoende ervaringskansen creëert voor de leerlingen (zie 1.3.4.2 stap 2: ervaringskansen inschatten). De leerkracht moet een aanpak kiezen waarbij de leerlingen de kans krijgen om voldoende ervaringen op te doen. Deze ervaringskansen komen aan bod binnen onze opgestelde tips. We spitsen ons in grote lijnen toe op een positieve sfeer in de klas (krachtige leer- en leefomgeving). Dit weerspiegelt zich in de ervaringskans 'ontmoeten', waarbij er een sfeer van samenhang wordt gecreëerd en waar de leerlingen in dialoog treden met elkaar. Dit doen we door de kinderen quotes laten schrijven, het geven van complimenten, het geven van opbouwende feedback (zowel verbaal als non-verbaal) en door de kinderen individueel te begroeten. Verder geven we de kinderen de tijd om grondig en langzaam na te denken over alles. Alsook voorzien we voldoende reflectiemomenten (leerkrachtstijl/bijsturen). Hierbij doen we deels beroep op de ervaringskans 'zelfstandig spelen en leren'. Dit sluit aan bij het feit dat de leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces in handen te nemen. Vervolgens weerspiegelt de ervaringskans 'geleid spelen en leren' zich in het innemen van een coachende rol als leerkracht (leerkrachtstijl/bijsturen). De leerkracht begeleidt deels de activiteit en voorziet ruimte voor het initiatief van de leerlingen. Tot slot spelen we alsook in op de laatste ervaringskans, namelijk: 'begeleid exploreren en beleven'. Dit vinden we terug in de 'do's and don'ts' om de creativiteit te stimuleren. Het uit hun comfortzone treden en verkennen en ontdekken staat hier centraal.

Vervolgens geeft Diana Smidts (2018) mee dat het van belang is bij de kinderen, die hun weg niet meteen vinden in de kernvaardigheid 'zelfsturing', om in het begin voorspelbaarheid te creëren. Omwille van die reden spelen de tips een belangrijke rol. Door een rustgevende en sobere klas- en schoolklimaat te voorzien, heeft ondernemingszin voldoende kans om te groeien (zie 3.3.2 componenten van een krachtige leeromgeving). Hierbij werken we met doorzichtige boxen (stiften, scharen, lijm...), voorzien van een label en binnen handbereik voor de leerlingen. Daarnaast streven we naar structuur en duidelijk voor de leerlingen door de dagplanning te visualiseren. Op die manier kunnen de leerlingen zelf vooruit- en terugblikken op de dag en leren ze om flexibel om te springen met deze dagplanning ('Wat als een activiteit uitloopt of een activiteit verplaatst wordt?'). Verder bouwen we in het begin van onze lesactiviteiten een routine in. Dit gaat meer bepaald om het overlopen van de dagplanning met een het bijhorend 'lesdoel'. Hierbij duiden we de huidige activiteit aan met een pijl. Tot slot trekken we de tips ook door naar het overlopen en het herformuleren van de opdracht. Hierbij letten we op het geven van maximum 3 opdrachten. Door de taken zo kort mogelijk te houden, leggen we de nadruk op het versterken van de focus.

Tenslotte is het van belang om voldoende afwisseling te voorzien tussen de activiteiten. Dit doen we doormiddel van de tussendoortjes (zie toolkit). Hierbij vormden de kernvaardigheden 'creativiteit' en 'zelfsturing' een rode draad. Door regelmatig een tussendoortje in te plannen, wordt de betrokkenheid van de leerlingen versterkt. Doorheen onze literatuurstudie hebben we gemerkt dat gemotiveerde leerlingen sneller te vinden zijn om iets teweeg te brengen en initiatief te nemen.

1.2.1 Evaluatie

In dit deel blikken we terug op de tips die we gedurende de twee weken hebben toegepast. Ten eerste reflecteren we op de tips die inspelen op het stimuleren van een krachtige leer- en leefomgeving, specifiek op het creëren van een positieve sfeer. Hierbij stelden de kinderen zelf quotes op en werden deze opgehangen in de ruimte. Bij deze opdracht stonden ze stil hoe ze, door middel van de quotes, zichzelf en anderen konden motiveren. We merkten dat de leerlingen, tijdens het uitvoeren van een activiteit, vaak keken naar hun zelfgemaakte quotes.

De leerlingen gaven zelf aan dat ze, wanneer het wat tegenzat, er gemotiveerder door werden. Daarnaast hadden we ook oog voor het geven en ontvangen van complimentjes. We merkten dat de leerlingen het niet gewoon waren om regelmatig een compliment te geven aan de andere. De leerlingen gaven complimenten als: "Jij kan goed tekenen." We merkten dus dat de leerlingen zeer ruim en globaal bleven tijdens het geven van complimenten. We speelden hier dan ook op in en wezen hen erop dat de verantwoording van belang is bij het geven van een compliment. De leerlingen pasten dit dan onmiddellijk toe bij het formuleren van een volgend compliment.

Ten tweede hebben we de tips toegepast die inzetten op het bieden van een ordelijke, overzichtelijke en prikkelende omgeving te bieden. Deze tips probeerden we dan ook zoveel mogelijk te integreren. Bij de start van onze ontwerpweken zorgden we ervoor dat het materiaal overzichtelijk werd weergegeven (in boxen met labels) en binnen handbereik van de leerlingen. In het begin vroegen de leerlingen steeds of ze het materiaal mochten gebruiken. Naargelang de twee weken vorderde, namen de leerlingen zelfstandig het materiaal en legden ze het ook terug. Daarnaast is het van belang dat de leerlingen voldoende beweegruimte hebben. Doordat de klassen relatief klein zijn, hebben we de eetzaal gebruik. Deze hebben we dan ook steeds flexibel aangepast naargelang de werkvorm. Hierbij hebben we gemerkt dat verplaatsbaar meubilair een must is. De leerlingen hielpen wel met de banken te verschuiven, maar door de zware tafels en de beperkte ruimte verliep dit moeizaam. Wanneer het goed weer was, lieten we enkele opdrachten buiten doorgaan. We merkten op dat de kinderen meer gefocust en rustiger waren.

Verder hebben we aandacht besteed aan het gebruik maken van een duidelijke dagplanning. We startten elke dag met het overlopen van de dagplanning en het bespreken van de bijhorende 'lesdoelen'. Deze hadden we, zonder tijdstippen, visueel weergegeven op een eenvoudig verplaatsbaar krijtbord. Hierbij viel ons op dat de kinderen in het begin zich niet echt iets aantrokken van het krijtbord, waardoor de vraag 'Wat gaan we nog doen?' vaak gesteld werd. Naarmate de eerste week vorderde, gingen enkele kinderen zelfstandig vooruit- en terugblikken. Dit viel ons op wanneer enkele leerlingen per twee aan het praten waren over de volgende activiteiten die gepland stonden ('Wat doen we na de pauze? Welk doel had juf weer gekoppeld aan die activiteit?'). Hieruit kunnen we afleiden dat de kinderen toch stilstonden bij de gevisualiseerde dagplanning. Daarnaast werkten we met een pijl om de huidige activiteit aan te duiden. We merkten op dat de pijl voor duidelijkheid zorgde voor de leerlingen ("Ah het is juist, we zijn met die activiteit bezig, dus straks zal het die activiteit zijn").

Vervolgens hebben we aandacht besteed aan het creëren van duidelijkheid. We merkten dat het demonstreren van bepaalde activiteiten (bv. woordweb, associatieketting...) ervoor zorgde dat de kinderen een globaal beeld kregen waar ze ongeveer naar toe moesten. We gaven wel mee aan de kinderen dat ze hun eigen inbreng hadden. Daarnaast maakten we ook duidelijke afspraken. Deze lieten we vanuit de kinderen komen. We merkten dat ze zich dan ook beter aan de afspraken hielden, doordat ze verantwoordelijk waren over hun 'eigen' afspraken ("Je mag wel maar 1 keer gooien hé, dat was onze afspraak."). Tot slot hebben we gekozen om de opdracht op te splitsen in deelopdrachten. We legden de eerste opdracht uit en daarna gingen de kinderen aan de slag. Vervolgens legden we de tweede opdracht uit enz. We merkten dat de leerlingen hierdoor goed wisten wat ze moesten doen en ze vlot aan de slag gingen. Hierbij lieten we telkens de kinderen de opdracht herhalen, zodat we zeker waren of ze alles hadden begrepen.

Daarnaast hebben we tips toegepast om de focus van de leerlingen te versterken. Ten eerste hechtten we veel belang aan het inplannen van tussendoortjes. We merkten dat de kinderen hierdoor even al hun 'energie' kwijt konden, om vervolgens terug op een rustige en geconcentreerde manier verder te gaan met de activiteit. Het is wel zo dat niet elk tussendoortje voor iedereen hetzelfde effect heeft. De ene leerling geniet van een rustig tussendoortje, terwijl de andere liever een actief tussendoortje uitvoert. Hierbij is het van belang om in te spelen op de noden en de interesses van de kinderen. Dit kan je doen door te werken met een 'tussendoortjesbus' waar alle leerlingen hun ideeën (tussendoortjes) kunnen instoppen. De leerkracht kan er dan een tussendoortje uit nemen.

Tot slot duiden we op het feit dat het belangrijk is om flexibel om te gaan als leerkracht met de tips, werkvormen en de situaties die zich voordoen. Door verder een flexibel uurrooster op te stellen, leren de kinderen ervaren dat niet altijd kan verlopen als gepland. Onverwachtse wendingen in de dagplanning kunnen voor nieuwe leerervaringen zorgen.

2. Samenwerking met externe partners

"Het begint met de directie, waarbij de leerkrachten, ouders en leerlingen volgen." Deze woorden van Dirk Braeckvelt, voorzitter van Unizo (Onderwijs & Ondernemen) regio Tielst wijzen op het feit dat iedereen zich moet openstellen om ondernemend aan de slag te gaan. Zoals we hebben aangehaald binnen de waarde van ondernemingszin (zie 3.2), is het noodzakelijk om in te zetten op de duurzame ontwikkeling en de 21^e-eeuwse vaardigheden. Ondernemende en coachende leerkrachten zijn een must voor de integratie van ondernemen in het onderwijs. Hierbij is het van belang dat de houding/visie van een leerkracht overeenstemt met de handelingen van de leerkracht.

Omwille van deze reden hebben wij ons dan ook zelf volledig open gesteld voor ons centrale ontwikkelthema 'ondernemingszin.' Verder vinden we het belangrijk om ons onderwerp eens vanuit verschillende standpunten te bekijken. Daarnaast werken we hier aan één van tien basiscompetenties van de leraar, specifiek 'de leraar als partner van externen' (Focke, 2016). Kortom, halen we binnen dit deeltje aan welke rol de organisaties 'Unizo en Creatool' inneemt. Verder speelt de organisatie 'Voedselbank' van Deinze een rol binnen onze ontwerpweken.

2.1 Unizo en Creatool

In de beginfase van onze bachelorproef hebben we contact opgenomen met de organisatie 'Unizo' (Onderwijs & Ondernemen). In een gesprek met Dirk Braeckvelt, voorzitter van Unizo regio Tielst, stonden we stil bij de waarde van ondernemingszin (zie 3.2). Vervolgens gaf hij mee dat hij heel wat potentieel zag in onze ontwerpen en hij daarom graag zijn steentje wilde bijdragen.

Unizo is volop bezig met een tool te ontwerpen om leerkrachten en leerlingen ondernemender te maken. Alsook willen ze met deze tool de talenten van elk kind ontdekken. Dirk vroeg aan ons of onze bachelorproefschool het zag zitten om deel te nemen aan dit project. Dit zag het leerkrachtenteam direct zitten. Voor dit project werkt Unizo samen met Creatool. Met dit project willen ze de instroom van technische profielen naar secundaire scholen vergroten. Hierbij willen ze de leerkrachten, leerlingen en de ouders erbij betrekken om zo de aandacht te kunnen trekken (zie bijlage 7).

Dit 'oefenproject' wordt de laatste dag van onze ontwerpweken ingepland. Hierbij voorzien Dirk Braekevelt (Unizo) en Peter Dewever van Creatool een samenhangende slotdag omtrent ons centrale ontwikkelthema 'ondernemingszin'. Verder worden de kernvaardigheden 'creativiteit' en 'zelfsturing', en de bijhorende deelcomponenten hierbij op de proef gesteld. Dit ondersteunend door de vaardigheid 'leiderschap'. Concreet zullen de leerlingen aan de slag gaan met materiaal (zie figuur 46) en gebruiken ze deze bij het uitvoeren van verschillende opdrachten (bv. een zo'n hoog mogelijk toren die blijft staan, een rijdend voorwerp maken, volksspel nabouwen). Hierbij gaan de leerlingen in groep brainstormen, een bepaalde richting van hun ontwerp kiezen, een scenario bedenken en dit vervolgens uitvoeren. Daarnaast nemen de leerlingen ook af en toe afstand van hun ontwerp. Tot slot komen de kinderen bij deze opdracht in aanraking met verschillende problemen. Hierbij is het van belang dat de leerlingen samen op zoek gaan naar creatieve oplossingen en blijven doorzetten.



Figuur 46: materiaal ontworpen tool (Creatool, 2019)

Deze activiteit vindt plaats op vrijdagvoormiddag 24 mei 2019 van 8u30 tot 11u40 in de klas van de derde graad. Hierbij nemen wij een begeleidende rol in. Verder kan ervoor gekozen worden om deze tool in te zetten bij het begin van een project/schooljaar. Dit biedt de leerkracht de kans om de kinderen en hun talenten/struikelblokken grondig te observeren en hierop in te spelen door individuele variatie te voorzien. Bovendien vinden we het een meerwaarde dat ouders hierbij aanwezig kunnen zijn. Daarom nodigen we hen uit om de talenten van hun kinderen waar te nemen (zie bijlage 7).

Hierbij zullen deze volgende generieke doelen aangekaart worden:

| | |
|-------|--|
| IVoz2 | Creatief denken en daarbij nieuwe paden durven bewandelen <ul style="list-style-type: none">• 4 - 12 Vertrouwde oplossingswijzen gebruiken als opstap naar nieuwe mogelijkheden - onder begeleiding nieuwe paden bewandelen - na uitnodiging daartoe of spontaan iets creatiefs toevoegen aan wat gewoon is• 6 - 12 Samen met anderen of zelfstandig op een creatieve wijze zoeken naar oplossingen voor een spel- of bewegingsprobleem |
| IVzv4 | Specifieke strategieën inzetten om vragen, opdrachten, uitdagingen en problemen efficiënt aan te pakken <ul style="list-style-type: none">• 10 - 12 In onderling overleg met andere leerlingen of individueel zoeken naar de meest geschikte strategie om een vraag, een opdracht, een uitdaging of een probleem op te lossen - tijdens het oplossingsproces nagaan in welke mate de gekozen strategie effectief is - indien gewenst de gekozen strategie bijsturen |
| SErv3 | Samenwerken met anderen en zo bijdragen aan het realiseren van een gemeenschappelijk doel <ul style="list-style-type: none">• 5 - 12 Meewerken aan een grotere groepsopdracht - kunnen samenwerken met anderen rond een gemeenschappelijk idee of doel - samenwerken met anderen ondanks verschillen |
| OWte6 | In de toepassingsgebieden van techniek eenvoudige technische systemen, het technisch proces, hulpmiddelen en keuzes herkennen <ul style="list-style-type: none">• 2.5 - 12 Actief kennismaken met verschillende toepassingsgebieden van techniek |

2.1.1 Evaluatie

Wanneer we terugblikken op deze slotactiviteit merkten we op dat de directie, de leerkrachten en de leerlingen van de derde graad zich volledig openstelden voor deze 'onbekende' tool. Bovendien kunnen we meegeven dat we onze vooropgestelde doelen bereikt hebben. Hieronder reflecteren we op elk doel afzonderlijk.

Ons eerste doel (IVoz2) gaat over het zoeken naar innovatieve oplossingen voor een probleem. We merkten dat de leerlingen, vooraleer ze aan de slag gingen, eerst bespraken hoe ze de opdracht zouden aanpakken. De leerlingen namen er vrijwillig een kladpapier en noteerden gezamenlijk enkele mogelijke oplossingen. De leerlingen zochten samen naar innovatieve oplossingen om de opdracht tot een goed einde te kunnen brengen.

Ons tweede vooropgestelde doel (IVzv4) gaat over het zoeken naar een meest geschikte strategie om de opdracht te voltooien. We merkten dat de leerlingen samen hun aanpak bespraken. Doordat de leerlingen geconfronteerd werden met verschillende problemen namen ze afstand van hun idee en merkten we op dat de leerlingen hun gekozen strategie bijstuurden. In een mum van tijd pasten de leerlingen hun scenario aan tot het gewenste doel, die ze wilden bereiken.

Het voorlaatste doel (SErv3) gaat over samenwerken aan een gemeenschappelijk doel. We merkten dat de leerlingen goed samenwerkten en inspeelden op elkaar. Doordat ze voldoende stilstonden bij wie wat moest doen, verliep het groepswork erg vlot. De leerlingen wisten wat er van hen verwacht werd. Wanneer er een probleem opdook, zochten ze samen naar een oplossing. Ze bespraken dan ook kritisch de mogelijke oplossingen ("Ik vind jouw idee wel goed, maar zou de toren dat niet te veel naar rechts hellen? Hoe zouden we dat kunnen aanpakken?").

Voor sommige opdrachten kregen de leerlingen maar een beperkte tijd om de opdracht te voltooien en moesten ze met weinig materiaal aan de slag. Dit zorgde ervoor dat de kinderen goed moesten samenwerken om in die tijd en met het weinige materiaal creatief aan de slag te gaan.

Tot slot gaat ons laatste doel (OWte6) over het kennis maken met de wereld van techniek. Tijdens het bedenken en uitvoeren van hun scenario was het bij deze tool van belang om stil te staan bij het technisch proces ('Hoe kunnen we ervoor zorgen dat dit voorwerp rijdt en stevig is? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat deze toren niet omvalt?...').

Kortom was dit 'proefproject' een meerwaarde voor onze bachelorproef. Verder raden we deze tool aan om de kernvaardigheden 'creativiteit' en 'zelfsturing' te stimuleren bij de kinderen. Het is wel zo dat aan deze tool een kostplaatje verbonden is. Dit is dan ook voor het schoolteam van onze bachelorproef iets wat hen tegenhoudt om mee te stappen in het verhaal van in het verhaal van Unizo en Creatool. Hierbij suggereren we om samen te werken met de gemeente/het stad om deze tools aan te kopen en te voorzien in een uitleendienst voor scholen.

2.2 Voedselbank Deinze

Zoals eerder vermeld (zie praktijkanalyse) kregen we van de leerkrachten de vraag om het begrip 'ondernemingszin' te koppelen aan het thema 'diversiteit'. We legden reeds de aanpak van dit thema uit in de praktijkanalyse (zie 2.2 casus diversiteit). Uit de brainstormen konden we afleiden dat de leerlingen iets wilden betekenen voor kansarme kinderen. Hierbij stemde iedereen toe om zelf speelgoed te ontwerpen voor hen. Daarnaast willen we meegeven dat het speelgoed het product vormt van ons project, maar dat het proces, die de kinderen afleggen tijdens het ontwerpen, in de schijnwerpers wordt gezet. Omwille van die reden hebben we dan ook onze focus gelegd op het proces en de werkvormen die hieraan gekoppeld zijn.

Vervolgens bespraken we samen met de leerlingen hoe we dit best zouden aanpakken. De leerlingen gaven al snel mee dat ze iemand zouden moeten contacteren die het speelgoed komt ophalen. Hierbij kwam er een leerling op het idee om contact op te nemen met de Voedselbank van Deinze. De leerlingen van de derde graad hadden reeds voedsel ingezameld voor deze organisatie, waardoor ze meteen de link konden leggen. Vervolgens namen ze contact op met Sociale Dienst van Deinze. Deze dienst gaf de leerlingen de contactgegevens van Marc Kindt, verantwoordelijke van de Voedselbank, door. De leerlingen namen via mail contact op met deze persoon en regeleden zelfstandig alle praktische zaken (Wanneer? Hoe?..). Door de leerlingen zelf contact te laten opnemen, leren ze het eigen proces in handen nemen en krijgen ze de volledige verantwoordelijkheid van in het begin.

Tot slot kwam Marc Kindt op vrijdag 24 mei 2019 om 13.15 uur het speelgoed ophalen op de speelplaats van de school. Verder feliciteerde deze man de leerlingen met hun project en werd dit speelgoed overhandigd aan kansarme kinderen in de regio van onze bachelorproefschool (Deinze). Hierbij hebben we respect voor de privacy van deze mensen en was direct contact niet mogelijk met deze kinderen.

Gedurende het contact leggen met deze externe organisaties komen onderstaande generieke doelen aan bod.

| | |
|-------|---|
| IVoz1 | Initiatief nemen. Een eigen idee, beweging, project of activiteit enthousiast en volhardend vorm en inhoud geven |
| MEva4 | Digitale communicatievaardigheden ontwikkelen <ul style="list-style-type: none">• 6 - 12 Geschikte mediamiddelen selecteren en gebruiken om met anderen te communiceren - daarbij selecteren uit voor hen bestemde en beschikbare mediamiddelen |
| TOsn3 | Een schriftelijke boodschap overbrengen <ul style="list-style-type: none">• Informatie overzichtelijk neerschrijven (in aantekeningen, antwoorden, oproepen, instructies, formulieren, correspondentie)• 9 - 12 Boodschappen schrijven met<ul style="list-style-type: none">• gepaste woordkeuze en correcte zinsbouw• inhoudelijke samenhang• beeldende elementen ter ondersteuning van de boodschap |

2.2.1 Evaluatie

Binnen deze evaluatie blikken we kort terug op de vooropgestelde doelen.

Het eerste doel (IVoz1) gaat over het enthousiast vormgeven van een project. De leerlingen namen zelf initiatief om contact te leggen met Marc Kindt. Ze waren erg enthousiast om dit te doen en voelden zich ook verantwoordelijk om alles in goede banen te leiden. Wanneer hij niet zou antwoorden op hun mail, hadden ze het telefonisch contact opnemen als plan B in hun achterhoofd.

Ons voorlaatste doel (MEva4) gaat over het kiezen van een geschikt mediamiddel. De leerlingen kozen ervoor om eerst via mail contact op te nemen met Marc Kindt. Indien hij niet zou antwoorden hadden de leerlingen, zoals eerder aangegeven, een plan B in hun achterhoofd.

Ons laatste opgestelde doel (TOsn3) gaat over het formuleren van een boodschap. Tijdens het opstellen van de mail nam één leerling van elk leerjaar, binnen de tweede en derde graad, de verantwoordelijkheid op zich om een duidelijke mail op te stellen. Hierbij verliep het samenwerken tussen de leerlingen van de verschillende leerjaren vlot. De jongste leerling wist wat er in de mail aan bod moest komen, maar kon dit niet goed onder woorden brengen. In samenspraak met de andere leerlingen zorgden ze voor een duidelijke vraag en een correcte zinsbouw. Vooraf werd er wel klassikaal besproken wat er allemaal in de mail aan bod moest komen (*'Staat alles er duidelijk in vermeld? Wat willen we doen? Waarom willen wij dit doen? Wanneer vindt alles plaats? Voor wie is deze mail? Kennen wij deze persoon (formeel/informeel)?...'*).

Eindconclusie

Gedurende onze bachelorproef werkten we rond de ‘persoonsgebonden ontwikkeling’. Op vraag van de basisschool, ‘Onze-Lieve-Vrouw’ in Gottem, verdiepten we ons in het ontwikkelveld ‘ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid’. Binnen dit ontwikkelveld stond het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’ centraal.

In de literatuurstudie verdiepten we ons eerst in het nieuwe leerplanconcept ‘Zin in leren! Zin in leven! Vervolgens zoomden we in op het ontwikkelthema ‘ondernemingszin’. Vertrekkende vanuit het schema van Laevers en Bertrands (zie figuur 12) analyseerden we dit thema. Uit het schema konden we afleiden dat de twee kernvaardigheden ‘zelfsturing’ en ‘creativiteit’ de protagonisten zijn binnen dit ontwikkelthema.

Op basis van de literatuurstudie en de praktijkanalyse verdiepten we ons in de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe kunnen werkvormen, gebaseerd op creativiteit en zelfsturing, bijdragen tot de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid bij kinderen van de tweede en derde graad?”

Om een antwoord te bieden op deze onderzoeksvraag werkten we werkvormen uit die de twee kernvaardigheden ‘creativiteit’ en ‘zelfsturing’ stimuleren. Echter willen we duiden op het feit dat de begrippen, uit het schema van Laevers en Bertrands (2002-2003), elkaar beïnvloeden. Tijdens de twee ontwerpweken voerden we deze werkvormen uit samen met de leerlingen van de tweede en derde graad. Vervolgens hebben we de verschillende tips, die de leerkracht kan toepassen om ondernemingsgezind aan de slag te gaan, geïntegreerd in ons project.

Om na te gaan of we een antwoord hebben kunnen bieden op onze onderzoeksvraag, hebben we ons gebaseerd op de evaluaties van de werkvormen en het IK-rapport (zie 1.2 reflectie van de dag). Wanneer we terugblikken op de werkvormen merkten we op dat de kinderen zowel een vooruitgang boekten op vlak van ‘creatief denken’ als het grondig doorlopen van hun eigen leerproces. Doorheen het project gaven de kinderen elk idee een kans tijdens het brainstormen en legden ze zelfstandig de focus op het volhardend vorm geven van hun idee door middel van de deelcomponenten van zelfsturing (wilsfactor, richting kiezen, scenario bedenken en uitvoeren, afstand nemen). Daarnaast kunnen we ook onze onderzoeksvraag kritisch beantwoorden door terug te kijken op het IK-rapport, die de kinderen in het begin van het project en op het einde invulden. Tijdens het analyseren van de IK-rapporten merkten we op dat de kinderen kritisch stilstonden bij hun eigen groeipunten en talenten. Hierbij konden ze enerzijds nagaan of ze gegroeid waren doorheen het proces en anderzijds of ze op bepaalde competenties minder scoorden dan ze eerst dachten.

Uit bovenstaande bevindingen kunnen we afleiden dat werkvormen, gebaseerd op de kernvaardigheden 'creativiteit' en 'zelfsturing', kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid bij kinderen van de tweede en derde graad. Dit kan concreet gebeuren door ten eerste in te spelen op het zelfstandig creatief denken. Ten tweede kan dit ook door het (creatief) proces uit te diepen door middel van de deelcomponenten van zelfsturing. Hierbij is het van belang om de toolkit flexibel aan te wenden. Aansluitend willen we de nadruk leggen dat de leerkracht zich kritisch moet opstellen tegenover onze toolkit en moet inspelen op de individuele noden van de kinderen.

Ondanks het feit dat we een antwoord hebben kunnen bieden op onze onderzoeksvraag, hebben we echter enkele kritische bedenkingen. Een antwoord op de vragen: 'Zijn de leerlingen nu effectief ondernemender geworden? Stellen ze hun mindset open voor nieuwe ideeën en willen ze zelf hun talenten benutten en beter presteren? Zijn de leerlingen nu ondernemender geworden?' blijft voor ons nog wat zoek. Het stimuleren en ontwikkelen van een ondernemingszin is een langdurig proces die de leerlingen elk op hun eigen manier afleggen. Bovendien gaat een ondernemende leerling zijn ondernemingsgezinde competenties niet alleen bovenhalen binnen een project, maar zal dit doortrekken doorheen de verschillende activiteiten binnen het 'leren en leven'.

Tot slot suggereren we om het ontwikkelthema 'ondernemingszin' niet enkel toe te passen tijdens projecten/thema's, maar ook binnen alledaagse activiteiten. Kortom, je moet het als leerkracht niet altijd 'groots' willen zien. Ondernemingszin krijgt pas een kans als je als leerkracht er voor openstaat en dit weerspiegelt in jouw aanpak in de klas. We sluiten deze bachelorproef af met de volgende quote.

"Het is aan ons om ondernemende talenten te stimuleren zodat ze op jonge leeftijd al ontbolsteren" (Vlajo, 2019).

Bibliografie

Anderson's, M. (2012). *Bruisende breinen: Kansdenken kaartboek*. Geraadpleegd op 13/03/2019, van <https://www.managementboek.nl/code/inkijkexemplaar/9789081424301/bruisende-breinen-kansdenken-kaartboek-spel-martijn-anderson.pdf>

BlooviRedactie. (2017). *Waar Vlaamse ondernemers naar opkijken? Flandrienmentaliteit: doorzetten, incasseren en toch doorgaan*. Geraadpleegd op 12/02/2019, van <https://www.bloovi.be/artikels/innoveren/2017/waar-vlaamse-ondernemers-echt-naar-opkijken-mensen-met-flandrienmentaliteit>

Creatool. (2019). *Producten: Xlarge Case*. Geraadpleegd op 03/04/2019, van <https://www.creatool.be/producten/>

de Bode, J., & Nijman, L. (2014). *Hoe bedenk je het?! Creatief denken in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Declerq, B. (2002-2003). "Juf, ondernemen wat is dat?" Tips om zelfsturing en creativiteit bij kleuters te stimuleren. *Kleuters en ik*, 19(4), 6-9.

Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel! Maak leerlingen betrokken. *Jeugd in school en wereld*, 101(2), 32-35.

Deleu, A., Dossche, S., & Wante, D. (2016). *Puzzelen aan een uitdagende leeromgeving. Basisdidactiek voor de leraar lager onderwijs*. Mechelen: Plantyn.

De Ruyscher, K. (2015). Zin in leren! Zin in leven! Raamwerk voor een leerplan in ontwikkeling. Geraadpleegd op 05/02/2019, van <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/CUR-2015-V-Raamwerk%20voor%20een%20leerplan%20in%20ontwikkeling%20versie%2017>

De Ruyscher, K. (2018). Eigenaarschap over het leerplan: Onderwijsarrangementen ontwerpen in de basisschool op maat van de leerlingen, de context en Zin in leren! Zin in leven! *In dialoog*, 2(5), 6-11.

De Semt, E. (2016). Zin in educaties. *School + visie*, 8(6), 23-26.

Devos, B. (2018). Het belang van communiceren... *Sint-Canisiusblad*, 116(2), 5A-7A.

Djapo vzw. (2016). *Methode Creatief Denken: Een Denk- En Werkwijze Voor Het Basisonderwijs: Meer Dan 20 Lessen En 100 Werkvormen*. Les îles: Ellezelles.

Focke, S. (2016). *De 10 basiscompetenties van de leraar. Het beroepsprofiel van de leraar kleuter-, lager en secundair onderwijs*. Mechelen: Plantyn.

Goltstein, A. (2008). *Drie brainstormtechnieken om te divergeren*. Geraadpleegd op 15/03/2019, van <http://www.vinca.nl/wp-content/uploads/2013/06/Drie-brainstormtechnieken-voor-divergeren-Annet-Goltstein.pdf>

Haeck, M. (2012). Ondernemingszin... dromen, denken en doen! *School + visie*, 4(4), 24-26.

KareldeGroteHogeschool. (2013). *Ervaringsgericht werken: welbevinden & betrokkenheid*. Geraadpleegd op 5/03/2019, van <https://www.slideshare.net/Karel-de-Grote-Hogeschool/ppt-welbevinden-betrokkenheid>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2018). *Zin in leren! Zin in leven!* Geraadpleegd op 4/02/2019, van <http://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2018a). *Zin in leren! Zin in leven!: leerplanboek* (2^{de} druk ed.). Brussel: Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2018b). *Zill? Ziezo! Een exploratief onderzoek rond één jaar implementatieproces Zin in leren! Zin in leven! In proeftuinscholen*. Brussel: DOKO vzw.

Kerpel, A. (2014). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Geraadpleegd op 13/03/2019, van <https://wij-leren.nl/mindset-talent.php>

Kiddo. (2013). *Jonge kinderen en zelfsturing*. Geraadpleegd op 10/03/2019, van <https://www.kiddo.net/jonge-kinderen-en-zelfsturing/1025324>

KU Leuven – Faculteit Theologie & Religiewetenschappen Thomas. (2002-2019). *Persoonsvorming: Ingrediënt 'Uniciteit en verbondenheid'*. Geraadpleegd op 14/02/2019, van <https://www.kuleuven.be/thomas/page/leerplan-secundair/ingredient/11532/>

Laevers, F., & Bertrands, E. (2002-2003). De vernieuwers, managers, leiders en avonturiers uit je klas. Kleuters met ondernemingszin. *Kleuters en ik*, 19(4), 2-5.

Laevers, F. (2004-2005). *EE-m@gazine: Echo's uit het Ervaringsgericht Onderwijs. Ervaringsgericht Onderwijs als antwoord*. Geraadpleegd op 10/03/2019, van https://vorming.cego.be/images/downloads/Ond_DP_EE_2004-2005-1-3_Ervaringsgericht_onderwijs_als_antwoord_1.pdf

Laevers, F., Bertrands, E., Declercq, B., & Daems, M. (2004a). *Instrumenten voor de screening van 6-12 jarigen en observatie van de leeromgeving – Ondernemingszin (h)erkennen*. Leuven: CEGO Publishers.

Laevers, F., & Bertrands, E. (2004b). *Ondernemingszin (h)erkennen*. Leuven: CEGO Publishers.

Laevers, F., Aarden, I., & Wassink, D. (2018). *Ondernemingszin herkennen en waarderen*. KU Leuven.

Lepoutre, J.; Meuleman, M.; Van den Berghe, W., & Vermeire, J. (2012). *Onderzoeksrapport: stimuleren van ondernemerschap in het secundair onderwijs. Een verdieping van effecto*.

Geraadpleegd op 10/03/2019, van <https://flandersdc.be/uploads/media/5893a4c80b1ad/2012-12-vlerick-stimulerenvanondernemerschapinhetscundaironderwijs.pdf?production-23e709f>

Lucassen, M. (2015a). *Onderwijsonderzoek: Convergent denken: het kiezen van de beste optie*. Geraadpleegd op 13/03/2019, van <https://www.vernieuwenderwijs.nl/convergent-denken-kiezen-beste-optie/>

Lucassen, M. (2015b). *Onderwijsonderzoek: Divergent denken: Zo maak je leerlingen creatiever!* Geraadpleegd op 13/03/2019, van <https://www.vernieuwenderwijs.nl/divergent-denken-zo-maak-je-leerlingen-creatiever/>

Lucassen, M. (2015c). *Onderwijsonderzoek: Creativiteit, wat is het nu eigenlijk?* Geraadpleegd op 13/03/2019, van <https://www.vernieuwenderwijs.nl/creativiteit-wat-is-het-nu-eigenlijk/>

Mathyssen, M. (2010). *Een school op mensenmaat*. Antwerpen: Garant.

Mulder, P. (2017). *Wheel of Life (Levenswiel)*. Geraadpleegd op 15/03/2019, van <https://www.toolshero.nl/psychologie/persoonlijk-geluk/wheel-of-life-levenswiel/>

Muyters, P., Peeters, K., & Smet, P. (2011). *Actieplan Ondernemend Onderwijs 2011-2014: Actieplan voor het stimuleren van Ondernemingszin en Ondernemerschap via het onderwijs*. Geraadpleegd op 11/03/2019, van <http://www.hogeronderwijsonderneemt.be/sites/default/files/atoms/files/Actieplan%20Ondernemend%20Onderwijs%202011-2014.pdf>

OMJS. (2002-2019). *Prikkelende posters*. Geraadpleegd op 11/03/2019, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/pp/>

Rekelhof, B. (2017). *Nieuwe vaardigheden, ander onderwijs*. Geraadpleegd op 12/02/2019, van <https://www.vernieuwenderwijs.nl/nieuwe-vaardigheden-onderwijs/>

Schill, R., (2018). *Quote van de dag*. Geraadpleegd op 3/04/2019, van <https://touteslavie.com/quote-van-de-dag-275/#>

Smidts, D. (2017). Executieve functies in ontwikkeling. *Wereld van het jonge kind*, 44(7), 23.

Smidts, D. (2018). *Zelfsturing in de klas: over aandacht, executieve functies en rust*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Sinek, S. (2009). *Hoe grote leiders tot actie inspireren*. Geraadpleegd op 12/02/2019, van https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?language=nl#t-5033

Startupkidsclub. (2017). *Defining Entrepreneurship to Kids*. Geraadpleegd op 11/02/2019, van <https://www.startupkidsclub.com/new-blog/2017/12/29/defining-entrepreneurship-to-kids>

SLO. (2019). *21^e eeuwse vaardigheden*. Geraadpleegd op 13/03/2019, van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden>

SLO. (2017). *Creatief denken en handelen: een voorbeeldmatig leerplankader*. Geraadpleegd op 13/03/2019, van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/creatief-denken-en-handelen/voorbeeldmatig-leerplankader>

Toren, A. (2018a). *How Role-Modeling Help Kidpreneurs Excel*. Geraadpleegd op 02/03/2019, van <https://kidpreneurs.org/how-role-modeling-helps-kidpreneurs-excel/>

Toren, A. (2018b). *Stop Micromanaging Kids, Start Empowering Them*. Geraadpleegd op 02/03/2019, van <https://kidpreneurs.org/stop-micromanaging-kids-start-empowering-them/>

Unizo. (2018). *Onderwijs & ondernemen: leeronderneming 2.0*. Brussel: UNIZO.

VanDale. (2019). *Gratis woordenboek*. Geraadpleegd op 18/02/2019, van https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/ondernemen#.XlqRnafWA_U

Vandekerckhove, B. (2018). Ferdinand Verbiest heeft een sterk draagvlak: een collectief leerproces. *Sint-Canisiusblad*, 116(2), 3A-4A.

van den Berg, I. (2012). *Ondernemende kinderen op komst! Inspiratieboek. Leren ondernemen in het basisonderwijs*. Drachten: Eduforce.

Van der Haak, P. (2018). *Wie zorgt dat het goed komt? Eigenaarschap vergroten in elk team*. Amsterdam: Business Contact.

van Erp-Gerrits, M. (z.d.). *Zelfsturing bij jonge kinderen*. Geraadpleegd op 18/02/2019, van <https://www.cedinonderwijs.nl/artikel/zelfsturing-bij-jonge-kinderen/>

Verrue, J. (2014). *Screeningstest ondernemingszin*. Geraadpleegd op 11/02/2019, van <http://ondernemingszin.ugent.be/>

Venturelab. (2018). *Intro to entrepreneurship A*. Geraadpleegd op 11/02/2019, van <https://venturelab.org/elementary-curriculum-upper/>

Vlajo. (2019). *Vlajo ondernemers voor de klas: hét grootste onderwijsproject tussen scholen en bedrijven in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 5/03/2019, van <https://www.vlajo.org/programmas/ondernemers-voor-de-klas/ondernemers-voor-de-klas>

Wongrago. (2018-2019). *Brochure met info en schoolreglement om je vlugger thuis te voelen op onze school*. Geraadpleegd op 4/02/2019, van <http://www.wongrago.be/GOTTEM/?q=node/43>

Bijlagen

1. Vragenlijst leerlingen
























Naam:



Klas:

























Leeftijd:










Geslacht: jongen / meisje

Vragenlijst: 'ondernemingszin'

| | | | |
|---|---|--|---|
| 1. Ik word snel enthousiast bij het horen van nieuwe projecten /opdrachten /initiatieven. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 2. Ik hou ervan om zelf initiatief te nemen. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 3. Ik wil zonder twijfel mijn doel bereiken. Ik hou vol wanneer iets niet meteen lukt. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 4. Ik kan gemakkelijk kiezen tussen verschillende mogelijkheden die ze aanbieden. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 5. Wanneer ik bezig ben met een opdracht, dan ben ik met het project voortdurend bezig in mijn hoofd. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 6. Wanneer de juf een nieuwe opdracht uitlegt, weet ik graag hoe ik te werk moet gaan. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 7. Wanneer ik aan een opdracht begin, weet ik meteen wat het eindresultaat precies is. | ja  | bijna/ soms  | neen  |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 8. Ik zie verschillende manieren om iets aan te pakken. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 9. Na een opdracht kan ik snel opsommen wat er goed of minder goed verliep. | ja  | bijna/ soms  | neen  |

| | | | |
|--|---|--|---|
| 10. Ik krijg graag veel vrijheid bij het uitwerken van een opdracht. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 11. Ik laat anderen meestal het initiatief nemen. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 12. Ik heb vaak originele oplossingen voor problemen. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 13. Ik heb veel fantasie bij het uitwerken van een opdracht. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 14. Als een opdracht niet meteen lukt, kijk ik waar het probleem zit en neem ik een andere aanpak. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 15. Ik blik altijd terug op hoe ik een opdracht heb gedaan. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 16. Wanneer er groepswork is, neem ik graag de leiding. | ja  | bijna/ soms  | neen  |
| 17. Anderen aanmoedigen, begeleiden en advies geven, vind ik leuk. | ja  | bijna/ soms  | neen  |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>18. Wanneer ik bezig ben met een taak, dan ben ik geconcentreerd bezig en ben ik niet vlug afgeleid.</p> | <p>ja</p>  | <p>bijna/ soms</p>  | <p>neen</p>  |
| <p>19. Ik ben goed in het plannen van opdrachten.</p> | <p>ja</p>  | <p>bijna/ soms</p>  | <p>neen</p>  |
| <p>20. Ik neem graag nieuwe uitdagingen aan.</p> | <p>ja</p>  | <p>bijna/ soms</p>  | <p>neen</p>  |

2. Observatielijst 'krachtige leeromgeving'?

| | 2 ^{de} graad | 3 ^{de} graad |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Positief klas- en schoolklimaat | | |
| Hangt er een ontspannen sfeer in de klas? | | |
| Is er tijd voor wat humor tussendoor? | | |
| Durven de leerlingen vragen stellen over de inhoud, andere onderwerpen (afhankelijk van het moment/doel)? | | |
| Luistert de leerkracht hierbij actief naar de leerlingen? | | |
| Laat de leerkracht de leerlingen voldoende zelfstandig werken? | | |
| Een school die initiatief ondersteunt | | |
| Zijn de er duidelijke regels aanwezig in de klas? Worden deze visueel regels weergegeven? | | |
| Wordt er reeds gewerkt met een gevisualiseerd takenbord? | | |
| Wordt het dagverloop gevisualiseerd? | | |
| Is het materiaal overzichtelijk opgesteld? Worden de materialen weergegeven binnen een bepaalde structuur (labelen)? | | |
| Zijn er voldoende opbergbakken voor het materiaal? | | |
| Worden de boeken met de kaften gepresenteerd? | | |
| Is het materiaal binnen handbereik voor alle kinderen (ooghoogte kinderen)? | | |
| Is de ruimte gemakkelijk om te bouwen? | | |
| Is er sprake van verplaatsbaar meubilair? | | |
| Hoe is de klasruimte momenteel opgebouwd? Kunnen de kinderen hulp vragen aan elkaar, zonder anderen te storen (dit kan afhankelijk zijn van de dag en het doel)? | | |
| Zelfsturingsvriendelijk klaslokaal | | |
| Is er voldoende ruimte om binnen te komen in het lokaal? | | |
| Kan iedereen het bord zien? | | |
| Is er voldoende plaats om zich te bewegen in het lokaal tussen te banken? | | |
| Hangen er enkel functionele afbeeldingen aan de muur? | | |
| Zijn de afbeeldingen/teksten allemaal leesbaar voor ieder kind? | | |
| Is er voldoende natuurlijk licht? | | |
| Is de temperatuur aangenaam? | | |
| Hebben de kinderen voldoende plaats om hun materiaal op te bergen? | | |
| Hebben de klaslokalen lichte kleuren (lichte kleuren vergroten de ruimte, donkere kleuren hebben een averechts effect)? | | |

3. Interview leerkrachten bachelorproefschool

Dit interview met de leerkrachten vond plaats op maandag 18 februari 2019 in onze bachelorproefschool.

Studenten Waarom vinden jullie het belangrijk om te werken rond ondernemingszin?

Leerkrachten Het is een belangrijk element voor de toekomst van de kinderen. Er gebeuren steeds meer en meer vernieuwingen binnen onze maatschappij. De leerlingen moeten streven naar een duurzame ontwikkeling voor het heden en de komende generaties. Daarnaast moeten de leerlingen ook leren doorzetten. Wanneer het even tegen zit, mogen de leerlingen niet opgeven. Vervolgens zijn we momenteel volop bezig met het integreren van de Zill-doelen. Hierbij proberen we zo veel mogelijk te werken rond de harmonische ontwikkeling van elk kind en willen we inzetten op zowel de persoonsgebonden als de cultuurgebonden ontwikkeling. Naar volgend schooljaar toe willen we ons afgelegde proces kritisch bekijken. We willen kijken wat er volgend jaar beter kan en waar de tekorten zich bevinden.

Studenten Welke vaardigheden mogen, volgens jullie, niet ontbreken tijdens het stimuleren van ondernemingszin?

Leerkrachten Zelf kan ik niet meteen specifieke vaardigheden of activiteiten opsommen die gelinkt zijn aan dat ondernemen. Ik denk dan eerder aan het probleemoplossend denken en het creatief op zoek gaan naar ideeën en aan de slag gaan met materialen (juf Eline). De graadklassen zijn onze troef, want hierdoor leren de kinderen zelfredzaam zijn. Dit speelt een belangrijke rol bij het ondernemen (juf Greet).
Tussendoor leggen we de link met onze literatuurstudie en de belangrijkste begrippen waarrond wij zullen werken (zie figuur 12: schema Laevers et al., 2002-2013).

Studenten Op welke vlakken en in hoeverre zijn jullie al bezig met ondernemingszin bij de kinderen? In welke lessen werken jullie vooral rond ondernemingszin?

Leerkrachten We proberen op alle mogelijke manieren de begrippen rond ondernemingszin aan te wakkeren. Het zelfstandig laten opzoeken op de computer, het opstellen van klasgesprekken rond het welbevinden/talenten, het organiseren van de verkoop van paaseitjes op het schoolfeest, het verzamelen van voeding voor de Voedselbank (Deinze), het ontdekken van de eigen talenten tijdens klasoverschrijdende activiteiten, een vrije keuze bij het uitwerken van een kunstwerkje of presentatie zijn voorbeelden die wij (juf Greet en juf Eline) reeds inzetten.

Studenten Welke vaardigheden (creativiteit, doorzettingsvermogen, organisatievermogen, probleemoplossend denken, zelfkennis, open houding, plannen...) bezitten de kinderen al rond het onderwerp ondernemingszin?

- Leerkrachten Binnen ons jaarthema, 'Hé stap je mee? Samen op weg!', werken we bijvoorbeeld aan het begrip creativiteit. Verder hechten we belang aan een gezonde communicatie waarbij een open houding belangrijk is. Hierbij sluit aan dat de leerlingen moeten leren luisteren naar elkaar. Dit integreren we gezamenlijk binnen klasoverschrijdende activiteiten omtrent Music for Life, Halloween, carnaval... Verder proberen we binnen onze lessen wereldoriëntatie het probleemoplossend denken aan te kaarten. Door de leerlingen kosteloos materiaal aan te bieden, geef ik hen de opdracht om een kasteel te bouwen. De leerlingen weten wat ze moeten doen, maar hoe ze het moeten doen kunnen ze zelf kiezen. Verder krijgen de leerlingen, uit mijn klas, de opdracht op hun huiswerkopdrachten zelf te plannen in het weekend. Dit controleer ik regelmatig. Het plannen komt in de tweede graad minder expliciet aan bod. Bij een boekbespreking/spreekbeurt krijgen de leerlingen voldoende tijd om zichzelf voor te bereiden. Hier moeten ze dus zelf plannen (juf Greet). Dit komt overeen met mijn aanpak (juf Eline).
- Studenten Krijgen de kinderen de mogelijkheid om zelf een activiteit/project/onderwerp aan te kaarten (leerlingeninitiatief)?
- Leerkrachten We proberen werk te maken van het initiatief van de leerlingen. Dit doe ik vooral door te vragen bij de start van een nieuw thema wat ze allemaal willen doen en te weten willen komen (juf Greet). Ik ga dan eerder navragen wat ze willen bereiken en wat ik kan meenemen naar volgende jaren toe (juf Eline). We luisteren naar de leerlingen, alleen treedt dit leerlingeninitiatief niet altijd concreet op de voorgrond.
- Studenten Is er in jullie school reeds een leerlingenraad opgericht?
- Leerkrachten Binnen deze school is er geen sprake van een leerlingenraad. Er is hier momenteel weinig vraag naar, door een weinig aantal leerlingen ook.
- Studenten Maken jullie reeds gebruik van zelfevaluatie bij toetsen/projecten/ ...?
- Leerkrachten Ik maak gebruik van zelfreflecties gedurende de lessen wereldoriëntatie. Dit doe ik vooral na een uitstap of na een toets van taal, omdat dit bij de handleiding hoort (juf Eline). Verder blikken we regelmatig mondeling terug op de afgelopen les en polsen we naar de ervaringen van de kinderen. Tijdens dit proces binnen Zill proberen we los te stappen van de handleidingen. De houvast verdwijnt nu grotendeels waardoor we ons echt inzetten om gezamenlijk en binnen de klaslokalen dat zin in leren en leven te doen opduiken. Verder hameren we er allemaal op om de toets goed te overlezen zodat elke vraag is ingevuld.
- Studenten Wordt er binnen het klasgebeuren gewerkt met een soort van contractwerk?
- Leerkrachten Wij werken niet bepaald met contractwerken. Er is geen tijd ingepland in de ons rooster om aan deze manier van werken te doen. Waarom we dit niet doen, hebben we niet meteen een reden voor.

- Studenten Krijgen de kinderen de mogelijkheid om te kiezen uit verschillende werkmogelijkheden? Dit na het afwerken van de verplichten taken of gedurende de lesdag.
- Leerkrachten We bieden verschillende mogelijkheden aan om na de moetjes aan de slag te gaan met een eigen keuze. De leerlingen mogen na de moetjes lezen in een boek, brainspelletjes (denkspelletjes) spelen of verder werken aan een 'kangoeroeklas-opdracht' (voor bepaalde leerlingen)... (juf Greet en Eline).
- Studenten Is er voldoende materiaal voor handen om de kinderen te laten experimenteren binnen een bepaald doel?
- Leerkrachten Wij hebben erg weinig materiaal en proberen dan ook om zoveel mogelijk te doen met hetgeen dat we maar hebben. Op die manier proberen wij ook creatief en flexibel uit de hoek te komen door activiteiten te voorzien met materiaal dat beschikbaar is. Zelf beschikken we over een aantal computers, knutsel- en schrijfgerief en aanvullend eigen materialen.
- Studenten Zijn er duidelijke regels over het gebruik van het materiaal?
- Leerkrachten De leerlingen maken grotendeels gebruik van eigen materiaal (kleuren, stiften, schrijfgerief, schaar, lat...). Verder weten de leerlingen wie welk materiaal mag gebruiken tijdens het zelfstandig werken (juf Greet en juf Eline). Dit varieert van een zakrekenmachine naar een stappenplanboekje. Daarnaast mogen de kinderen, die tot de kangoeroeklas behoren, zelfstandig hun materiaal uithalen om verder te werken aan hun opdracht. In mijn klas, de derde graad, oefenen twee kinderen in een cursus met dagdagelijkse Engelse woordenschat. Hierbij mogen ze er zelf voor kiezen om een woordenboek en/of laptop bij de hand ten nemen. Dit stemt overeen met mijn klas, in de tweede graad, waarbij de kinderen uit de kangoeroeklas ook verder werken aan hun opdracht. Op dat moment kunnen ze gebruik maken van een woordenboek en/of de tablets. Voorlopig zijn we nog wat aan het zoeken naar ondernemende en stevig onderbouwde opdrachten, zodat de zelfredzaamheid van deze kinderen nog extra gestimuleerd kan worden.
- Studenten Zijn er duidelijk regels omtrent het verbeteren/het vragen van hulp?
- Leerkrachten In mijn klas, in de derde graad, verbeteren de leerlingen hoofdzakelijk zelf hun werkboeken. Nadien neem ik ze nogmaals grondig door (Juf Eline). Bij mijn leerlingen, uit de tweede graad, laat ik ze af en toe zelf verbeteren, verder neem ik een groot deel van het verbeterwerk op mezelf (juf Greet). Over de middag verbeteren we samen in de leraarskamer, zo krijgen we een concreet beeld over wat de leerlingen reeds onder de knie hebben. Omtrent het vragen van hulp, weten de leerlingen vooraf hoe ze tot een oplossing kunnen komen. Ik geef vooraf mee of ze hulp mogen vragen aan hun klasgenoten of aan de leerkracht (juf Eline). Dit stemt overeen met mijn aanpak (juf Greet).

- Studenten Nemen jullie weleens afstand van jullie vertrouwde leerkrachtstijl?
- Leerkrachten We proberen ons aan te passen aan de noden van de kinderen. Vooral tijdens groepswerken, spelen we in op het moment zelf. Hoe we dit doen is afhankelijk van de soort opdracht en de leerlingen die zich in deze groep bevinden. Door verschillende werkvormen te voorzien wendden we verschillende rollen van een leerkracht aan. Op het ene moment moet je heel sturend aan de slag gaan, terwijl bij andere momenten ervoor gekozen kan worden om één bepaalde tip te geven. We willen vooral dat kinderen zich thuis voelen en dat ze gemotiveerd zijn.
- Studenten Besteden jullie tijd aan de groepsdynamiek binnen de klas? Wordt er tijd vrij gemaakt om te werken aan het welbevinden van de kinderen?
- Leerkrachten We werkten reeds rond het thema ‘talenten’. Verder probeer ik af en toe een gesprek te hebben met de leerlingen over onderwerpen zoals geluk, respect, pesten... Deze gespreksonderwerpen komen aan bod in de andere klasgroepen wanneer er gewerkt wordt rond de week tegen pesten of wanneer er zich problemen voor doen op school. Ik kan gewoon opsommen welke belangrijke begrippen rond ondernemingszin jij (juf Eline) allemaal aanstuurt (juf Greet). Verder is er de mogelijkheid om even aan te kloppen in de leraarskamer wanneer er zaken van het hart moeten. Ik werk hierbij met een zorgenballon die vooraan de klas hangt. Daarin kunnen de leerlingen hun zorgen kwijt. Verder noteer ik af en toe, of wanneer de tijd het vraagt, een naam op het bord. Hierbij is het de bedoeling dat kinderen kernmerken opschrijven die bij deze leerling past. Vervolgens moet iedereen minstens 1 sterk punt of struikelbok opschrijven van die persoon. Daarnaast kies ik er in het begin van het schooljaar voor om te werken met teambuildingsactiviteiten om de groeps sfeer te bevorderen (juf Eline). We verkiezen om bij verschillende activiteiten klasoverschrijdend te werken waardoor de kinderen mogen kiezen wat ze doen of een opgesteld programma doorlopen. Hierbinnen wordt er gewerkt met heterogene of homogene groepen. Opnieuw kunnen we verwijzen naar ons jaarthema en zorgvisie waarbij het welbevinden een belangrijk element vormt. Zich thuis voelen, met elkaar leren omgaan, een eigen mening vormen, samenwerken en het luisteren naar elkaar zijn enkele onderwerpen die aangekaart worden en die we kunnen koppelen aan de groepsdynamiek en het welbevinden.

4. Interview adviseur Unizo Tielt (onderwijs & ondernemen)

Dit interview met de adviseur van Unizo Tielt, Dirk Braeckevelt vond plaats op vrijdag 22 maart 2019 in Tielt. Hierbij lichtten we kort onze bachelorproef toe.

Studenten: Eerst en vooral willen wij u bedanken dat u op gesprek wou komen. De reden waarom wij u uitgenodigd hebben, is omdat het onderwerp van onze bachelorproef 'ondernemingszin' is. Wij willen graag werkvormen ontwerpen waarbij we de vaardigheden 'zelfsturing' en 'creativiteit' bij de kinderen kunnen stimuleren. Alsook zijn wij opzoek naar een ondernemer om eens in de klas komen vertellen wat hij/ zij doet en wat het allemaal inhoudt.

Dirk: Dit is met veel plezier gedaan. Vooraleer ik jullie wat meer vertel over specifieke werkvormen, wil ik jullie graag eens vertellen wat ik eigenlijk doe en waarmee ik bezig ben. Ik ben volop bezig met het ontwerpen van tools voor in de klas. Deze tools zijn voor de leerkrachten een hulpmiddel om in de klas ondernemend aan de slag te kunnen gaan met hun leerlingen. Door de hervorming van het secundair onderwijs zien we dat ondernemerschap een vak geworden is (dit ter vervanging van bedrijfsbeheer). Dit toont nogmaals aan hoe belangrijk ondernemingszin is. Alsook zitten we in een steeds meer innovatiever onderwijs en daarom vinden we het erg belangrijk om veel aandacht te schenken aan ondernemend bezig zijn in de klas.

Studenten: Hoe komt het dat de scholen hier dan nog zo weinig met bezig zijn?

Dirk: Het katholiek onderwijs (= vrij net) krijgt niets van ondersteuning. Vlaanderen trappelt als het ware ter plaatse op vlak van ondernemingszin en de economie. We merken ook dat we minder technisch geleerden hebben in onze maatschappij. Door het vroegere waterval-principe in het secundair onderwijs, merken we dat de meeste kinderen kiezen op basis van hun resultaten, maar niet uit hun interesses en talenten. Doordat we minder technisch geleerden in onze maatschappij hebben, groeit ook onze economie uit. Hierdoor daalt dan ook het ondernemerschap.

Studenten: Hoe komt het dan dat ook het basisonderwijs minder bezig is met ondernemingszin te stimuleren?

Dirk: Jammer om dit te moeten zeggen, maar dit komt door de 'vervrouwelijking' van het onderwijs. Vrouwen zijn veel minder bezig en ook wat minder sterk in het uitvoeren van STEM-activiteiten. We merken dat het onderwijs een soort van 'zachte' sector is geworden. De juffen zijn wel bezig met het organiseren van techniekklassen, maar die zijn niet effectief genoeg.

- Studenten: Wat is het doel van jullie tools?
- Dirk: Het grote doel is om enerzijds leerkrachten ondernemender te maken en ook ondernemender bezig te zijn met hun leerlingen en anderzijds om de talenten van kinderen te ontdekken. Wanneer ik bijvoorbeeld naar een klas ga om ondernemingszin bij kinderen te stimuleren, dan voer ik vaak de spaghettitest uit. De leerlingen krijgen van mij allemaal spaghettistokken en plakband. Het is de bedoeling dat de leerlingen een zo hoog mogelijke toren bouwen zonder dat de spaghettistokken breken. Wanneer je deze oefening uitvoert in een klas dan ontdek je heel wat talenten bij de leerlingen. De ene zal de leiding op zich nemen, de andere is dan weer creatief...
- Studenten: Hoe kunnen wij a.d.h.v. werkvormen die ondernemingszin stimuleren bij kinderen?
- Dirk: Om concrete werkvormen te kunnen vinden, raad ik jullie aan om langs te gaan bij een methodeschool. Ga eens langs bij een Freinetschool of ervaringsgericht onderwijs. Ik zal jullie zo dadelijk het mailadres geven van iemand die ik ken. Hij is directeur in het ervaringsgericht onderwijs. Zij werken heel vaak rond de begrippen zelfsturing en creativiteit.
- Studenten: Bedankt om deze tip met ons mee te delen! Wij zullen zeker en vast contact opnemen met die persoon. Is er eventueel iets waarbij u ons kunt helpen?
- Dirk: Dat is graag gedaan. Ik zou, als jullie het zien zitten natuurlijk, graag meewerken aan jullie bachelorproef. Ik zie hierin veel potentieel en ik denk dat ik toch wel wat kan betekenen voor jullie. Ik werk nauw samen met CREATOOL en zijn momenteel bezig met een project. Hiervoor zouden wij dit dan ook graag kunnen uittesten bij een bepaalde doelgroep. Jullie vroegen om een ondernemer in de klas te laten komen?
- Studenten: Ja dat klopt. We willen de kinderen graag een beeld geven van wie of wat hij/zij doet.
- Dirk: Dan is dit de ideale gelegenheid. Ik zou tijdens jullie ontwerpweken in de voor-of namiddag langskomen samen met de verantwoordelijke van CREATOOL om de kinderen enkele opdrachten te laten uitvoeren. Op deze manier zullen er heel veel verschillende rollen naar bovenkomen. Dit geeft de leerlingen ook al een idee wat ondernemend aan de slag gaan nu eigenlijk is.
- Studenten: Dit lijkt voor ons een heel leuk idee! Misschien kunnen we eens samenzitten met mevrouw Dossche? Zij is onze promotor van bachelorproef.
- Dirk: Dit lukt voor mij zeker en vast. We kunnen dan samen bekijken wat de mogelijkheden zijn en hoe we het best aanpakken.

5. Interview begeleiders freinetonderwijs

Dit interview, met de leerkrachten/begeleiders van de Koorddanser in Meulebeke (Freinetonderwijs), vond plaats op vrijdag 5 april 2019. Hierbij lichtten we eerst kort onze bachelorproef toe, daarna gaven de leerkrachten mee hoe zij ondernemingszin bij kinderen stimuleren.

- Studenten: Welke werkvormen zetten jullie in om ondernemingszin te stimuleren?
- Leerkracht jongste kleuters: We beginnen met de vraag: 'Wat wil je weten? Wat wil je doen?'
- Leerkracht tweede leerjaar: Door een onderwerp uit te diepen a.d.h.v. een project en te starten bij het kind zelf, zorgt dit voor extra motivatie.
- Iedereen: De leerlingen leren vooral zelf activiteiten organiseren. Daarnaast leren de kinderen ook dingen van elkaar.
- Leerkracht derde kleuter: Doordat iemand iets toont wat hij/zij zelf in elkaar heeft gestoken, nemen andere kinderen dit over. Op die manier krijgen ze de zin om ondernemend aan de slag te gaan.
- Leerkracht eerste leerjaar: Doordat iemand iets toont wat hij zelf in elkaar steekt, tornooien... dan nemen anderen kinderen dit over.
- Directeur: Het begrip 'competitieschool' staat hier centraal. Dit betekent eigenlijk het samen streven naar, elkaar samen optillen. Doordat wij-gevoel te creëren binnen een project, streven we naar het leren uit succeservaringen van elkaar. Daarnaast staan we ook stil bij de aanpak van een opdracht ('Hoe gaan wij dat doen?').
- Leerkracht tweede graad: Door gezamenlijke activiteiten te laten plaatsvinden, leggen we de nadruk op dat wij-gevoel (Zonnegloed bezoeken, daar vloeit een actie uit, sponsorship voor een dier). Hierbij streven we verder naar die actie en dat burgerzin!
- Leerkracht vijfde leerjaar: Elk verhaal, elk toonmoment en elk kind wordt, op onze school, gehoord. Er kan iets mee gebeuren, iets uit groeien. Dit weerspiegelt zich in de actie omtrent 'De Warmste Week', die de kinderen zelf op poten hebben gezet (kledij inzamelen voor een daklozenorganisatie). Door te werken met werkstukken, projecten, meesterstukken... werken we toe naar dat eigenaarschap van het leren (dit door het onderwerp, de contacten, de informatiezoektocht en de verwerking).
- Sportleerkracht: Bij de ateliers geven de kinderen bijvoorbeeld zelf sportinitiatie aan elkaar. Dit zorgt ervoor dat de kinderen elkaar motiveren.

- Leerkracht eerste leerjaar: Stap per stap kaarten we de zelfredzaamheid en de zelfsturing aan. Door een kritische blik te creëren (zelfkritiek), reflecteren de kinderen grondig op hun ervaringen en kunnen.
- Leerkracht vierde leerjaar: Door te werken met werkwinkels, gegeven door de kinderen zelf, leren de kinderen kritisch zijn op hun eigen lesgeven en eigen werkwinkel. Verder leren de kinderen tijdens werkwinkels kiezen en leren ze met keuzestress omgaan. De leerling kiest iets waar hij/zij wil voor gaan.
- Leerkracht tweede kleuter: Wanneer er soms een vraag komt van de kinderen kan je, als leerkracht, niet van alles weten. Er was een vraag om te timmeren en die vraag werd gesteld in het vierde leerjaar. Zij hadden net geleerd hoe ze aan slag moesten met hamer en nagels. Verder gaven deze leerlingen op hun beurt 'timmerles' aan de kleuters.
- Directeur: Ik wil even wijzen op het midden van onze ronde gesprekstafel waar 8 stenen op tafel liggen. De V van verbondenheid en veiligheid is van belang binnen ondernemingszin en is eigenlijk een noodzaak om kinderen te motiveren tot leren. Door in te zetten op de gezonde groepsdynamiek en de verbondenheid met de leerkracht en tussen de leerlingen onderling, streven we naar een hechte schoolwerking.
- Leerkracht jongste kleuters: Het is van belang dat kinderen beseffen dat niet alles kan op het moment zelf. Dit kan lastig zijn, maar is noodzakelijk. (Cfr. Koekjes bakken; we hebben de ingrediënten niet...)
- Leerkracht tweede kleuter: Daarnaast is het van belang dat kinderen beseffen dat niet alles kan op het moment zelf. Dit kan lastig zijn, maar is noodzakelijk. (Cfr. Koekjes bakken; we hebben de ingrediënten niet...). We willen de ideeën van de kinderen zeker niet afwijzen, maar de leerlingen moeten zich ook flexibel kunnen aanpassen.
- Leerkracht derde leerjaar: Uiteindelijk is het van belang dat kinderen zich zinvolle dingen afvragen. Elementen zoals in welke kleur er verbeterd moet worden en in welke kleur iets aangeduid moet worden, zijn minder van belang. Het is essentieel dat kinderen beseffen waar hun fouten zitten en dat ze hieruit zelf leren. Verder moet het kind voor zichzelf uitmaken hoe hij/zij het beste studeert. De leerkracht helpt hierbij het kind waar nodig, maar kinderen moeten ook eens tegen de muur durven lopen.
- Directeur: Uiteindelijk zit er in veel dingen één lijn. De mindmaps en de werkbrieven zitten er al van kleinsaf aan in. Kinderen gaan spontaan aan de slag met mindmaps om zo de ideeën volledig te laten binnenstromen. Verder kan er gebruik gemaakt worden van een stappenplan om een onderwerp uit te diepen (vragen, antwoorden, voorstelling, kennis delen...). Bovendien moet je je hierbij zelf sturen.
- Studenten: Op welke manier gaan jullie dan aan de slag met instructies?

- Leerkracht vijfde leerjaar: De leerlingen krijgen een planning voorgeschoteld voor een dag/week. Hierbij moeten de leerlingen hun zelfsturing bovenhalen en komen de volgende vragen naar boven: 'Ik moet dit afkrijgen, maar hoe moet ik dit doen? Hoe moet ik mezelf organiseren? Hoe organiseer ik het best mijn tafel?' Je moet ze uiteindelijk de kans geven om te falen. Als begeleider is dit ook steeds een evenwichtsoefening. Er komen zeker reacties op de verschillen in aantal werk en daarbij is het belangrijk om dit te duiden als begeleider.
- Leerkracht tweede leerjaar: Wanneer het 'jaloerse' kantje van de leerlingen op de voorgrond treedt dan speel ik hier op in door naar de moeilijkheidsgraad en hoeveelheid van de opdrachten te verwijzen. Na een tijdje vinden de kinderen dit normaal, alleen moeten ze hun werk kunnen afwerken.
- Iedereen: Verder vinden instructies plaats op verschillende manieren: verkort, uitgesteld, samen met enkele andere kinderen, kinderen die het reeds vooraf krijgen, bij een andere leerkracht, korte herhalingen... dit zijn manieren van werken die duidelijk vermeld staan op de werkbrieff van de kinderen. Verder krijgen de kinderen inspraak op wat ze graag zouden hebben staan op hun werkbrieff. Op die manier richten we ons op die metacognitie. Verder wordt nieuwe leerstof soms klassikaal, soms zelfstandig en soms aan elkaar uitgelegd. Er is niets mis met een klassikaal moment, voor heel wat nieuwe dingen lukt dit best.
- Directeur: Uiteindelijk ligt de aandacht niet bij de doelstelling van die les, maar zijn de antennes gericht naar de kinderen.
- Leerkracht vierde leerjaar: De kinderen krijgen, bij mij in de klas, de kans om zich in te schrijven voor een bepaalde herhalingsles of verlengde individuele instructie. Hierdoor doe ik beroep op de metacognitie van de kinderen. Kan ik dit al of niet? Wil ik dit of niet? De kinderen moeten zichzelf positioneren tegenover alles...
- Leerkracht vijfde leerjaar: Die metacognitie bevindt zich ook in het zelf kunnen analyseren van de fouten op een toets. Het leerproces ligt hierbij niet (alleen) in de handen van de begeleider. Het kind is eigenaar daarvan. Concreet kwam een leerling vorige week bij me langs met de vraag of ze de toets mocht hernemen. Een hele week nam ze af en toe nogmaals de theorie erbij en kwam deze leerling me plots deze vraag stellen. Na het afleggen van de toets zag je meteen dat ze zelf haar fouten had verbeterd en dit opnieuw had ingestudeerd.
- Studenten: Hoe zorgen jullie voor een krachtige leeromgeving?
- Leerkracht eerste leerjaar: Zorg voor prikkels! Een prikkelarme-omgeving zorgt niet voor leren. Breng rust in je klas en creëer hoekjes. Door verplaatsbaar meubilair tover ik mijn gesprekshoek in één, twee, drie om naar een creatie-hoek. Verder is het van belang om duidelijkheid te scheppen in je klas door je materiaal overzichtelijk weer te geven in open kasten. Deze voorzien van labels is een must.

- Leerkracht
tweede leerjaar: Verder kan je door middel van planten een andere sfeer creëren in het klaslokaal. Bovendien is dit bevorderend voor een zuivere lucht en dus een verhoging van de concentratie. Daarnaast mogen we de afwisseling tussen de lessen niet vergeten. Door eerst en vooral afwisseling te voorzien op de werkbrieff kan dit zorgen voor een extra motivatie. Daarnaast kunnen tussendoortjes verhelderend werken. Een hoge kwantiteit aan materiaal is niet per se nodig, maar een team/context (directie, ouders, overheid..) die achter je staat, is een extra boost om er helemaal voor te gaan om al je kinderen een totale ontplooiing te voorzien.
- Leerkracht zesde
leerjaar Uiteindelijk kan je ondernemingszin enkel afleren. Aanleren is niet nodig. Kinderen stellen zich voortdurend vragen. 'Schoolmoe' wordt je op school.. Door vragen te beantwoorden die kinderen zich niet stellen, door geen antwoord te geven op de vragen die kinderen zich wel stellen, daardoor word je 'schoolmoe'.

6. Observatielijst werkvorm 'Samen sterk'

Welke rol neemt deze leerling in?

| NAAM LEERLING | LEIDER | | VOLGER | | CREATIEVE GEEST | |
|------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|------------------|
| | Luisterend oor/helpende hand | Heersende leider | Passief aan de slag | Inbreng eigen mening | Ideeën aanbrengen | Handige harry |
| Leerling X | | | | | | |
| Leerling Y | | | | | | |
| Leerling Z | | | | | | |

| NAAM LEERLING | EXTRA OBSERVATIES (concrete voorbeeldsituaties omtrent het innemen van een rol) |
|------------------|--|
| Leerling X | |
| Leerling Y | |
| Leerling Z | |

| NAAM LEERLING | Entrepreneur | Manager | Volger |
|------------------|--------------|---------|--------|
| Leerling X | | | |
| Leerling Y | | | |
| Leerling Z | | | |

→ Sturende vragen omtrent de begrippen entrepreneur en manager.

| | |
|--------------|--|
| Entrepreneur | <ul style="list-style-type: none"> - Sterk in het bedenken van originele ideeën/oplossingen voor problemen - Hoog scorend op vlak van creativiteit - Blijft verder nadenken over het onderwerp/project/proces |
| Manager | <ul style="list-style-type: none"> - Organisatorisch sterk |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Verzamelen van voorstellen - Bijeenbrengen van mensen om ondernemend aan de slag te gaan - Hoog scorend op vlak van zelfsturing - Hoog scorend op vlak van leidinggevende en sociale vaardigheden |
|--|--|

Hoe scoren de leerlingen op vlak van de deelcomponenten van zelfsturing? Is er sprake van een growth mindset bij de leerlingen?

| NAAM LEERLING | Wilsfactor | Richting kiezen | Scenario bedenken en uitvoeren | Afstand nemen |
|---------------|------------|-----------------|--------------------------------|---------------|
| Leerling X | | | | |
| Leerling Y | | | | |
| Leerling Z | | | | |

| NAAM LEERLING | EXTRA OBSERVATIES (concrete voorbeeldsituaties omtrent deelcomponenten) |
|---------------|--|
| Leerling X | |
| Leerling Y | |
| Leerling Z | |

→ Sturende vragen omtrent deelcomponenten van zelfsturing

| | |
|-----------------|--|
| Wilsfactor | <ul style="list-style-type: none"> - Loopt de leerling snel warm voor een nieuw project/initiatief? - Is hij/zij gemakkelijk te motiveren? - Neemt de leerling graag nieuwe uitdagingen aan? - Neemt de leerling graag initiatief? - Motiveert deze leerling de anderen om te helpen ondernemen? - Geniet de leerling van het hebben van een impact? - Neemt de leerling eerst een andere aanpak, wanneer een opdracht niet meteen lukt? Houdt de leerling vol wanneer iets niet meteen lukt? <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> - Heeft de leerling een hulpeloze indruk? - Blijft de leerling passief wachten? - Is de leerling snel gefrustreerd? |
| Richting kiezen | <ul style="list-style-type: none"> - Laat de leerling de opdracht niet gemakkelijk los? Is de leerling voortdurend bezig (in gedachten) met het goed volbrengen van zijn/haar opdracht? |

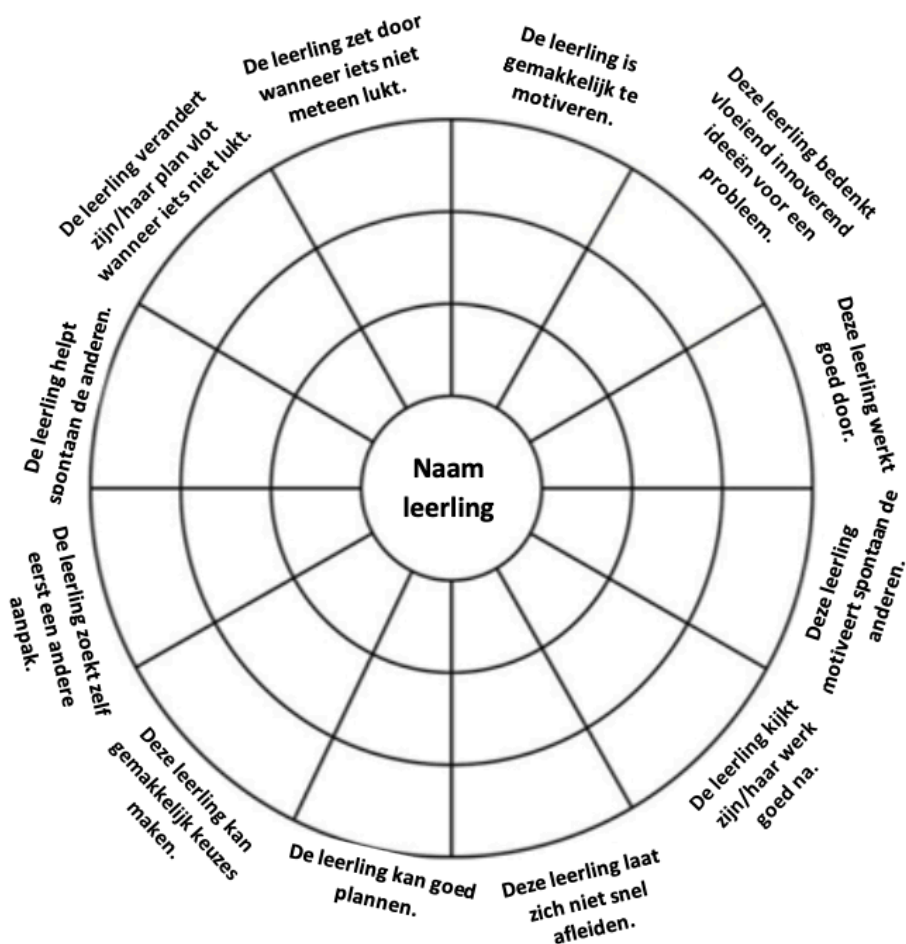
| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Kan de leerling gemakkelijk kiezen tussen verschillende mogelijkheden? - Heeft de leerling meteen een grote kwantiteit aan fantasie bij het uitwerken van een opdracht? - Heeft de leerling spontaan originele mogelijke oplossingen voor problemen? - Weet de leerling goed waar hij/zij naar toe wilt? - Ziet de leerling bij noden/problemen toch kansen om verder te gaan? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Weet de leerling niet goed wij hij/zij wilt? - Toont de leerling weinig interesse (lichaamshouding, zich op de achtergrond begeven...)? - Ontbreekt de inspiratie om mogelijke innoverende ideeën te bedenken? - Vergt het kiezen van een richting een te grote inspanning? |
| <p style="text-align: center;">Scenario bedenken en uitvoeren</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Voelt de leerling zich zelfverzekerd wanneer er geen stappenplan aanwezig is? - Gaat de leerling vertrouwd aan de slag met weinig informatie? Doet de leerling gemakkelijk beroep op zijn/haar improvisatie en creativiteit? - Stelt de leerling zich flexibel op wanneer er zich onvoorziene omstandigheden voordoen? - Houdt de leerling rekening met de details tijdens het uitvoeren? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Komt de leerling traag op gang? Weet hij/zij niet hoe van start te gaan? - Is de leerling snel afgeleid tijdens het uitvoeren van de opdracht? - Merkt de leerling op wanneer het niet volgens plan verloopt? - Houdt de leerling zich volledig vast aan het vooropgestelde plan? - Houdt de leerling volhardend stand bij zijn eerste idee? |
| <p style="text-align: center;">Afstand nemen</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Kan de leerling spontaan opsommen wat er goed of minder goed verloopt? - Gaat de leerling planmatig aan het werk? Kan deze leerling vlot een to-dolijst opstellen? - Gaat de leerling kritisch terugblikken op zijn/haar werk om zo een betere aanpak te vinden? - Kan een leerling een onhaalbaar idee snel loslaten? Gaat de leerling gemakkelijk door met andere ideeën? - Staat de leerling zelfstandig stil bij hoe efficiënt en kwaliteitsvol een opdracht gelukt is? - Kan de leerling spontaan een groeipunt opsommen? - Durft de leerling zich kritisch opstellen ten opzichte van zijn proces? <hr/> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Neem de leerling geen tijd om stil te staan bij problemen? - Stopt de leerling het werk snel aan de kant wanneer het niet lukt? - Blijft de leerling doorwerken wanneer er zich een probleem voordoet? - Gaat de leerling zonder nadenken (zonder een vaag plan) aan het werk? |
|--|---|

Waar blinkt de leerling in uit en waar kan deze leerling nog in groeien?

| NAAM LEERLING | Talent/sterk punt | Groeipunt |
|---------------|-------------------|-----------|
| Leerling X | | |
| Leerling Y | | |
| Leerling Z | | |

→ Een hulpmiddel om de leerlingen te beoordelen.



7. Brieven ouders



Gottem, 23 april 2019

Beste ouder(s)

Via deze brief willen wij ons graag eens voorstellen.

Wij, Eden Deconinck en Laura Lassuyt, zijn laatstejaarsstudenten Lager Onderwijs aan de hogeschool Vives in Tielt/Kortrijk. Momenteel zijn wij druk in de weer met onze bachelorproef rond 'ondernemingszin', die we uitvoeren in de klas van uw zoon/dochter.

In de week van 29 april tot en met 3 mei 2019 en de week van 20 mei tot en met 24 mei 2019 gaan wij rond dat thema met uw kind aan de slag. Hierbij willen we de kinderen kennis laten maken met ondernemen en zo het talent van uw kind in de kijker plaatsen.

We gingen reeds bij uw zoon/dochter langs om te polsen naar verschillende vaardigheden (doorzettingsvermogen, zelfreflectie, creatieve kansen zien...) die ondernemingszin met zich meedragen. Graag zouden we de kinderen kennis laten maken met enkele ondernemers die kort even hun ervaringen willen delen met de kinderen. Wanneer een ouder/familieelid een ondernemer is en zich geroepen voelt om een duidelijk beeld te creëren van wat een ondernemer precies is, dan kan u ons contacteren via mail of de klasleerkracht. Dit zorgt voor een betekenisvolle koppeling naar de praktijk.

Daarnaast zullen we het begrip 'ondernemingszin' koppelen aan het thema 'diversiteit'. Na een korte brainstorm met de leerlingen van de tweede en derde graad gaven de kinderen aan dat ze iets willen betekenen voor kansarme kinderen. Dit gaf de start aan ons project waarbij we iets zullen ontwerpen. Hopelijk worden het aangename en leerrijke ontwerpweken.

Hebt u nog vragen of opmerkingen, dan kunt u ons altijd bereiken!
We kijken er alvast naar uit!

Met vriendelijke groeten
Eden Deconinck & Laura Lassuyt
eden.deconinck@ student.vives.be
laura.lassuyt@student.vives.be



Gottem, 20 mei 2019

Beste ouder(s)

In onze vorige brief hebben jullie kunnen lezen dat wij in de klas van uw zoon/dochter druk in de weer zijn met het stimuleren van ondernemingszin. Hierbij komen heel wat leuke activiteiten kijken.

Voor onze bachelorproef werken we samen met Unizo 'onderwijs en ondernemen'. Deze organisatie ziet heel wat potentieel is ons onderwerp 'ondernemingszin' en wil daarom hun steentje bijdragen. Unizo is volop bezig met een tool te ontwerpen om leerkrachten en leerlingen ondernemender te maken. Alsook willen ze met deze tool de talenten van uw kind ontdekken.

Deze organisatie komt vrijdagvoormiddag 24 mei 2019 van 8u30 tot 11u00 in de klas van uw zoon/dochter deze tool uitproberen. Dirk Braekevelt, adviseur Unizo, vindt het een meerwaarde dat ouders hierbij aanwezig kunnen zijn. Daarom nodigen we u van harte uit om aanwezig te zijn en de talenten van uw kind waar te nemen.

Indien u aanwezig kan zijn, gelieve dit op onderstaand strookje aan te duiden.

Hopelijk wordt het een aangename en leerrijke slotdag.

Hebt u nog vragen of opmerkingen, dan kunt u ons altijd bereiken!

We kijken er alvast naar uit!

Met vriendelijke groeten

Eden Deconinck & Laura Lassuyt

Ik,, ouder van uit klas

zal N I E T aanwezig zijn op vrijdag 24 mei 2019.

zal aanwezig zijn op vrijdag 24 mei 2019 met personen.

Gelieve dit strookje uiterlijk tegen donderdag 23 mei 2019 ingevuld terug te bezorgen.

8. IK-rapport

