

Ambities voor het derde leerjaar havo/vwo

Colofon

Titel:	Ambities voor het derde leerjaar havo/vwo
Auteurs:	Henk Lindeman en Renata Traas
Redactie:	Marianne Mols
Lay-out:	APS, PSC
Illustraties:	Willemiek Ruissen
Prijs:	€ 8,- (exclusief verzendkosten)
Bestelnummer:	400.052
Bestelwijze:	De publicatie kan besteld worden via www.aps.nl of telefonisch bij BDC Distributiecentrum (0522 - 237 555)

Inhoud

Inleiding	5
Ambities voor het derde leerjaar	7
Ambitie: leerlingen die gemotiveerd zijn	11
Ambitie: leerlingen die kunnen samenwerken	19
Ambitie: leerlingen die zelfstandigheid ontwikkelen	23
Ambitie: leerlingen die goed keuzes kunnen maken	31
Ambitie: leerlingen die meer dan voldoende toepasbare kennis hebben	35

Inleiding

De derde klas: rustpunt of scharnierpunt?

Scholen zijn relatief vrij in de wijze waarop ze de derde klas havo/vwo invullen. Formeel hoort het derde leerjaar havo/vwo bij de onderbouw, maar in de praktijk zijn de meeste kerndoelen voor de onderbouw aan het eind van het tweede jaar al gehaald. De vrijheid die hiervan het gevolg is, is – als zo vaak – ook een opdracht. Scholen moeten zelf op zoek gaan naar een zinvolle invulling van het derde leerjaar. Maar hoe bepaal je als school je keuzes voor dit leerjaar?

Een invalshoek waar steeds meer scholen voor kiezen, is om het derde jaar niet meer te zien als een overbruggingsjaar en op zoek te gaan naar een ambitie voor dit leerjaar. Een belangrijk argument om werk te maken van het derde leerjaar is het feit dat veel leerlingen in dit jaar onderpresteren, terwijl in het vierde leerjaar juist relatief veel leerlingen blijven zitten of met de hakken over de sloot het vijfde leerjaar halen.

Gegeven de Tweede Fase die er voor die leerlingen zit aan te komen, pleiten wij ervoor om in het derde leerjaar juist goed ‘door te halen’. Om in automobilistentermen te spreken: om de klas niet te laten voortsudderden zoals in de tweede, maar door te trekken in de derde versnelling met een hoog toerental, zodat er bij het doorschakelen naar de vierde versnelling niet extra versneld hoeft te worden. Hoe dan ook heeft elke school de opdracht om ook in het derde leerjaar het maximale uit leerlingen te halen.

Er is nog een reden om het derde leerjaar serieus onder de loep te nemen. Wie afstapt van het idee dat het derde leerjaar louter een overbruggingsjaar is, ontdekt al gauw dat dit jaar een scharnierpunt is. Als er zaken worden ontwikkeld in dit leerjaar, komt als vanzelf de vraag op wat de school wil doen met de onderbouw en met de Tweede Fase. “Als we in het derde leerjaar leerlingen beter willen voorbereiden op de tweede fase havo en op de tweede fase vwo, hoe ziet dan eigenlijk het onderwijs op de havo en op het vwo eruit?”, vroeg onlangs de teamleider van het derde leerjaar op het Greijdanus College te Zwolle. En de coördinator onderbouw op osg de Hogeberg te Texel vertelde in 2006: “In het derde leerjaar werken we veel met vakoverstijgende projecten om leerlingen te motiveren. Nu zijn we op school bezig om dit soort projecten ook op te zetten voor de eerste twee leerjaren en voor de Tweede Fase.” Het vernieuwen van het derde leerjaar – zo leert de praktijk – werkt als een vliegwiel voor schoolontwikkeling.

Op zoek naar een eigen invulling van het derde leerjaar

Deze brochure heeft tot doel scholen te helpen bij het maken van keuzes ten aanzien van het derde leerjaar. Uitgangspunt daarbij is dat een school helder moet krijgen welke ambitie ze met het derde leerjaar heeft. Deze ambitie kan volgens ons het best worden uitgedrukt in termen van de kenmerken waarover de leerlingen aan het eind van de derde klas moeten beschikken. In het eerste hoofdstuk van deze brochure beschrijven we zo vijf mogelijke ambities voor het derde leerjaar; daarnaast gaan we hier in op de formulering van realistische doelstellingen. In de volgende hoofdstukken wordt elk van de vijf ambities nader uitgewerkt. Daarbij hopen we duidelijk te maken dat maatregelen ter verwezenlijking van de ambitie niet beperkt kunnen blijven tot het derde leerjaar. Voor scholen een reden temeer om goed na te denken over de ambitie die zij voor dit leerjaar kiezen.

Ambities voor het derde leerjaar

In dit hoofdstuk stellen wij vijf ambities voor die scholen ten aanzien van het derde leerjaar kunnen hebben. De ambities worden beschreven in termen van kenmerken van leerlingen die naar onze ervaring alle min of meer cruciaal zijn voor succes in de tweede fase. Een factor waar we hier niet op zullen ingaan, al is deze ook van groot belang voor succes in de Tweede Fase, is de determinatie van leerlingen. Wij gaan er hier van uit dat de determinatie voor havo of vwo aan het eind van het tweede leerjaar is afgerond.¹

1. Aan het eind van het derde leerjaar willen we leerlingen afgeleverd hebben die gemotiveerd zijn voor het leren van schoolse kennis.

In klas één komen de leerlingen enthousiast het voortgezet onderwijs binnen. De brugklas wordt over het algemeen niet als een moeilijke klas gezien om les te geven. De leerlingen willen wel. In de loop van de tweede en de derde klas neemt de motivatie van leerlingen af. Hiervoor zijn verschillende verklaringen te noemen, maar wat de oorzaken ook zijn, het onderwijs kan een steentje (of is het een steen?) bijdragen aan het behoud of het opkrikken van de motivatie van leerlingen. En was het al nooit overbodig om te werken aan de motivatie van leerlingen, de nieuwe minimum norm van 1040 uren onderwijstijd heeft de behoefte aan manieren om deze motivatie te verhogen of te behouden, alleen maar vergroot.

2. Aan het eind van het derde leerjaar willen we leerlingen afgeleverd hebben die goed kunnen samenwerken.

Er is in Nederland geen beroep meer te vinden waarbij je niet hoeft samen te werken. Mede hierom doen vervolgopleidingen tegenwoordig een groot beroep op samenwerkingsvaardigheden. En in navolging van het onderwijs op hogescholen en universiteiten legt men ook in de Tweede Fase meer nadruk op samenwerkingsvaardigheden. Samenwerken leer je niet alleen op school. Omgaan met vrienden en vriendinnen bij het uitgaan of bij het sporten zijn minstens zo belangrijk. Maar de school doet er zeker ook toe. Veel opdrachten en methodes vragen om samenwerking van leerlingen.

1 Voor meer informatie over de mogelijkheden ten aanzien van determinatie verwijzen wij u naar de brochure over dit onderwerp die in 2007 zal verschijnen bij het APS.

Daarnaast bieden tal van onderwijssituaties legio mogelijkheden voor het geven van feedback en het reflecteren op samenwerking. Ten slotte bieden vormen van samenwerkend leren gelegenheid voor variatie in de lespraktijk.

3. Aan het eind van het derde leerjaar willen we leerlingen afgeleverd hebben die weten hoe ze moeten leren en die leertaken zelfstandig willen en kunnen oppakken.

‘Een leven lang leren’ is tegenwoordig het adagium. En in de praktijk verlangen in ieder geval hogescholen en universiteiten van studenten dat ze zelfstandig kunnen leren. Reden genoeg om in het derde leerjaar extra werk te maken van de zelfstandigheid van leerlingen. Zelfstandigheid kun je ontwikkelen, en het is nooit te vroeg om daarmee te beginnen.

4. Aan het eind van het derde leerjaar willen we leerlingen afgeleverd hebben die goed keuzes kunnen maken.

Een leerling maakt aan het eind van het derde leerjaar ingrijpende keuzes. Welk profiel kies ik, wat zijn de beroeps- en toekomstmogelijkheden met dat profiel en wat zijn de vakken die ik kies in het vrije deel? Je zou zeggen dat als een leerling weet welke rol een vak speelt in de samenleving, hij² een bewuste keuze voor dat vak kan maken. Maar of een leerling ook succes en/of plezier zal hebben in een vak, hangt van meer af dan de toekomstmogelijkheden die het vak biedt. Het helpt als de leerling een beeld heeft van de leertaken die bij een vak komen kijken, en welke keuzes hij heeft als het gaat om de aanpak van die taken. Op dit punt valt er nog wel wat te verbeteren aan de aansluiting. Zoals het nu is, ervaren veel leerlingen namelijk een grote kloof tussen het onderwijs in de onderbouw en dat in de Tweede Fase.

Deze kloof kan in het derde leerjaar overbrugd worden. Dat kan door een betere voorlichting, of door middel van projecten waarin de Tweede Fase nagebootst wordt. De meest effectieve vorm is natuurlijk om het onderwijs in het derde leerjaar en de Tweede Fase zo in te richten dat de aanpak in de Tweede Fase een voor leerlingen logische opvolging is van het onderwijs in het derde leerjaar. Dit vraagt zowel een aanpassing van het onderwijs in de Tweede Fase als een andere aanpak in het derde leerjaar.

2 Lees in deze publicatie voor ‘hij’ ook ‘zij’, tenzij naar concrete personen wordt verwezen.

Je kunt als school ernaar streven dat leerlingen aan het eind van het derde leerjaar zo'n reëel beeld hebben van zichzelf, de vakken in de Tweede Fase en het onderwijs daarin, de betekenis van de vakken in de samenleving en de toekomstmogelijkheden van de profielen, dat ze meteen het juiste profiel en de juiste vakken in het vrije deel kiezen.

5. Aan het eind van het derde leerjaar willen we leerlingen afgeleverd hebben die meer dan voldoende kennis hebben om de Tweede Fase aan te kunnen.

“Leerlingen weten zo weinig aan het begin van het vierde leerjaar”, is een uitspraak die velen niet onbekend in de oren zal klinken. Het is een uitspraak die stoelt op een bepaalde opvatting van kennis. Het helpt dus als het duidelijk is wat we onder kennis verstaan en wat we vinden dat leerlingen (minimaal) moeten weten. Wanneer je wilt dat leerlingen hun kennis ook kunnen toepassen in nieuwe situaties, zullen ze daar op aangesproken en bevraagd moeten worden. En je zult ook selectief moeten zijn in wat leerlingen echt moeten weten over een bepaald vak, wat de essentie is, anders zien ze (zeker in de bovenbouw) soms door de bomen het bos niet meer.

Elke zichzelf respecterende school zal alle bovengenoemde aandachtsgebieden belangrijk vinden. Dit zou kunnen leiden tot het besluit alle aspecten op te pakken. Dat lijkt heel wenselijk, maar het is de vraag of dit wel enig effect zal hebben. Het is beter om als school één speerpunt te kiezen en dit echt goed uit te werken en daarnaast enige aandacht te besteden aan de andere punten.

Het realiseren van ambities

Bij ambities horen doelstellingen en plannen. Bij het formuleren daarvan is het van belang te letten op het realiteitsgehalte van de voornemens. Dit blijkt in de praktijk lang niet altijd eenvoudig.

De volgende stappen kunnen hierbij bij behulpzaam zijn:

<p>1. Ambitie</p>	<p>Formuleer je ambitie: wat wil je bereiken? Formuleer deze in termen van leerlinggedrag. Hierbij is het goed om je af te vragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ligt de gewenste situatie dicht bij de actuele situatie? Is de kans van slagen groot? Is het belangrijk om het nu aan te pakken? Past het in de missie/visie/koers van de school? <p>Het moge duidelijk zijn dat de kans op succes het grootst is als deze vragen positief beantwoord kunnen worden.</p>
<p>2. Indicaties</p>	<p>Waarom kan ik zien of het gelukt is? Beschrijf het leerlinggedrag als het doel gehaald is.</p>
<p>3. Acties</p>	<p>Wie doet wat wanneer om dit gedrag te bereiken?</p> <ol style="list-style-type: none"> Wie: schoolleiding en docenten. Wat: beschrijf precies wat er gedaan moet worden om het doel te bereiken, door de schoolleiding zowel als door de docenten. Wanneer: wanneer moet het resultaat zichtbaar zijn.

In de volgende hoofdstukken vindt u steeds voor elke ambitie enkele suggesties voor acties waarmee de betreffende ambitie verwezenlijkt kan worden.



Ambitie: leerlingen die gemotiveerd zijn

Motivatie van leerlingen, althans het gebrek daaraan, is een telkens terugkerend gespreksonderwerp in de docentenkamer. Zou er een simpele remedie bestaan tegen gebrek aan motivatie, dan zou de bedenker ervan binnen de kortste keren niet alleen wereldberoemd, maar waarschijnlijk ook rijk zijn. Maar het lastige met motivatie is dat wat voor de ene leerling

geldt, nog niet hoeft op te gaan voor de andere leerling. Werkt het huidige onderwijsaanbod voor sommige leerlingen in de derde klas motiverend, er zijn ook leerlingen die nauwelijks gemotiveerd zijn. Wat bij de ene leerling werkt, is voor de andere geen oplossing.

Wie serieus werk wil maken van de motivatie van leerlingen, kan niet volstaan met het maken van enkele afspraken, in één of twee besprekingen met docenten. Er bestaat ook niet één enkele ingreep die op elke leerling effect heeft. Om meer leerlingen te motiveren, zijn onder andere verschillende veranderingen in het lesgeven nodig.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Prestaties worden bepaald door aanleg en inzet. We nemen aan dat leerlingen die het derde leerjaar hebben bereikt, voldoende aanleg hebben om het diploma te kunnen halen. Dat betekent dat volgens ons hun inzet bepalend is voor het studiesucces in hun verdere schoolloopbaan. De kunst is dus: deze inzet te vergroten.

Er zijn leerlingen die een grote inzet vertonen en zich zelf 'eigenaar' voelen van hun eigen leren, maar het tegenovergestelde, namelijk leerlingen die vervreemd zijn van het leren, komen we ook tegen in leerjaar drie. Welbekend is het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Deze begrippen hebben betrekking op de mate waarin de leerling zich betrokken voelt bij het leren. Voelt hij zich betrokken bij wat en hoe er geleerd wordt, dan is er sprake van intrinsieke motivatie. Staat hij onverschillig tegenover het leren, dan zal hij alleen door extrinsieke motivatie in beweging komen. Bekend is ook waardoor intrinsieke motivatie ontstaat: bijvoorbeeld doordat iemand geboeid is door een onderwerp. Ook weet men wat extrinsiek motiverend werkt: cijfers of een andere vorm van beloning.

Het gaat er steeds om de optimale verhouding tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie te vinden.

Mate van betrokkenheid	Aard van de gemotiveerdheid	Waarvoor zetten leerlingen zich in
‘Eigenaar’ van het leren	Intrinsiek	Onderwerp
Betrokken bij het leren		Les/docent/aard van het eindproduct
Onverschillig ten aanzien van het leren	Extrinsiek	Druk van buiten
Vervreemd van het leren		Cijfer/beloning

Veel scholen zijn – min of meer ten einde raad en tegen beter weten in – nogal op de extrinsieke motivatie gaan zitten. De nadelen daarvan worden dagelijks ervaren. Externe sturing veroorzaakt passiviteit en vervreemding, waardoor er nog sterkere externe prikkels nodig zijn om de leerlingen aan het werk te krijgen. Echter, alleen op de intrinsieke motivatie koersen is een brug te ver: voor elke leerling zijn er nu eenmaal saaie en moeilijke onderwerpen, en werken omdat de docent zo aardig is heeft zijn grenzen. Er zit niets anders op dan een goede afwisseling te vinden tussen inspelen op intrinsieke en inspelen op extrinsieke motivatie.

Suggesties om de motivatie te verhogen

Op de website van het APS (www.aps.nl/tweederondetweede-fase) staat een document over motivatie waarin meer dan 40 suggesties worden gegeven voor het verhogen van de motivatie van leerlingen. De suggesties zijn afkomstig uit Amerikaanse literatuur over dit onderwerp. Soms lijken het open deuren. Maar een open deur daadwerkelijk ter hand nemen kan verbazend veel effect hebben. Hieronder werken we enkele suggesties verder uit.

Zorg voor levensechte taken

Iedereen weet wel dat het voor leerlingen motiverend is om iets te leren wat verband houdt met het echte, buitenschoolse leven. Het is goed om de omgeving de school in te halen. Wat nog meer motiveert, is leerlingen iets laten leren waar ze op korte termijn, buiten

school, wat aan hebben. Bijvoorbeeld Engels idioom dat helpt om songteksten te begrijpen, of informatie over een stad die binnenkort bezocht wordt. Dit is iets anders dan de leerstof woordelijk koppelen aan het buitenschoolse leven, zoals dat vaak door de docent of de methode wordt gedaan.

In het algemeen kan de (leef)omgeving op drie manieren bij het leren worden betrokken:

- Leren naar aanleiding van de omgeving. Dit gebeurt telkens als een docent een verschijnsel of gebeurtenis aangrijpt om theorie aan de orde te stellen. De omgeving vormt dan een illustratie bij de theorie.
- Leren over de leefomgeving. Dit gaat een stap verder: de leefomgeving levert geen illustratie, maar vormt het onderwerp van de leerstof. Wat de leerling leert, ziet hij direct terug in zijn leven en kan hij daarin toepassen.
- Leren in de leefomgeving. De leefomgeving vormt niet alleen het onderwerp, maar is ook de leerbron. De leerling leert over zijn leefwereld maar ervaart ook dat daar van alles aan te ontdekken valt.

Welke rol de omgeving ook speelt in het onderwijs, voor de motivatie is vooral van belang dat het geleerde ertoe doet. In veel lessen is het zo dat de leerlingen iets moeten ontdekken wat de docent al weet. Daar is niks mis mee. Maar als leerlingen uitgedaagd worden iets uit te zoeken wat ook voor de docent nieuwe inzichten kan opleveren, is dat voor de leerlingen extra motiverend.

Dit principe werkt ook tussen leerlingen onderling: als leerlingen iets te vertellen hebben wat voor andere leerlingen nieuw is, dan stimuleert dat de uitwisseling en de motivatie. Deze behoefte om iets nieuws of verrassends te vertellen, verklaart ook waarom er zo weinig leerlingen gemotiveerd raken door de meeste opdrachten in methodes, en waarom leerlingen tijdens projecten waarin ze zelf het een en ander kunnen uitzoeken en produceren, soms wel glimmende ogen krijgen.

Zorg ervoor dat leerlingen inbreng hebben in hoe ze leertaken uitvoeren

Voor de meeste leerlingen is het motiverend om zelf een stem te hebben in de manier waarop ze een opdracht uitvoeren. Daarmee is niet gezegd dat deze leerlingen álles zelf willen of kunnen uitzoeken. Ideaal vanuit het oogpunt van de autonomiebehoefte van leerlingen zijn open taken die net nog die structuur hebben die leerlingen nodig hebben. Maar hoe bepaal je wanneer er voldoende

structuur is aangebracht? Hiervoor is geen eenvoudig recept te geven. Docenten moeten eigenlijk het juiste midden zien te vinden tussen voorschrijven en *laisser faire*. Een duidelijke omschrijving van het resultaat is hier het halve werk: dat geeft de leerling steun en maakt dat hij zijn eigen leerproces kan sturen. Ofwel: streng op het resultaat, maar soepel op de weg ernaartoe.

Zorg voor duidelijkheid over het verwachte resultaat

Leerlingen zijn, net als veel docenten overigens, resultaatgericht. Het beantwoorden van een probleemstelling, het maken van een werkstuk, het in elkaar knutselen van een model is voor veel leerlingen op zich al motiverend. Aansluitend bij de voorgaande suggestie kunnen we dus zeggen dat het leerlingen motiveert om, op een manier die ze zo veel mogelijk zelf mogen bepalen, te werken aan een tastbaar en duidelijk resultaat. Het mag voor de hand liggend lijken, maar we kunnen niet voldoende benadrukken dat de leerling een duidelijk beeld moet hebben van het resultaat dat van hem wordt verwacht. Voor de meeste leerlingen geldt dat ze pas een eigen route kunnen kiezen, als ze weten waar ze naartoe moeten werken. Zo roemen leerlingen op de osg De Hogeberg, waar men in ‘de derde klas anders’ dertig tot veertig procent van de tijd in projecten werkt, de projectopdrachten die ze krijgen bij moderne vreemde talen: “Je weet altijd wat je moet doen. ’t moet bijvoorbeeld een artikel voor de krant zijn, ’t moet zo veel woorden lang zijn ...”

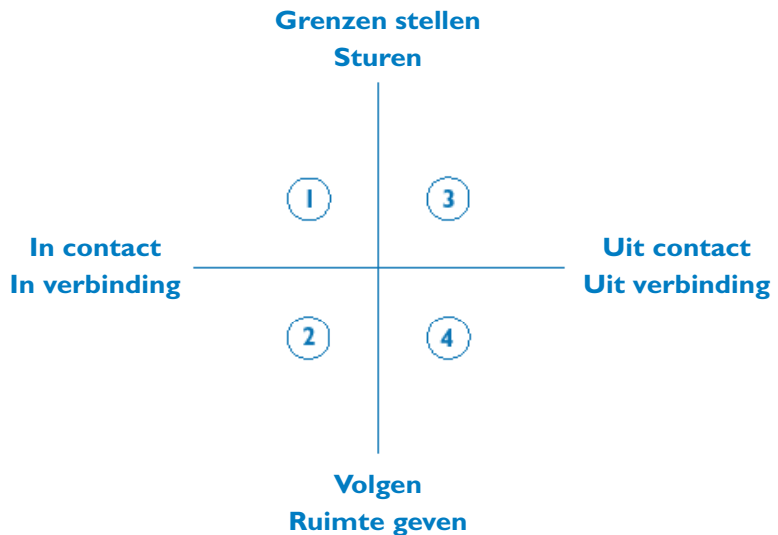
Beoordeel leerling ook op eigen merites

Toen de schaatsster Marianne Timmer ruim voor de Olympische Winterspelen nog niet zo goed presteerde, merkte een televisieverslaggever op dat het tijdsverschil tussen haar en de nummer 1 groot was geworden. “Dat interesseert me nu helemaal niet. Waar het om gaat is dat mijn eigen tijd ten opzichte van de vorige wedstrijd verbeterd is”, was de reactie van Marianne Timmer. Cijfers op school geven vaak niet zozeer aan wat je al kent en kunt, als wel hoe je het hebt gedaan ten opzichte van de rest van de klas. Toen Marianne Timmer de gouden medaille won, was dat voor haar heel motiverend. Hetzelfde geldt voor leerlingen die een acht of een negen halen. Maar voor het overige geldt dat het voor leerlingen motiverend werkt om te ontdekken hoe ze gepresteerd hebben ten opzichte van hun eigen, eerdere prestaties, om te zien wat ze nu meer weten en kunnen dan enige tijd geleden. Beoordeel leerlingen dus ook op hun eigen ontwikkeling, en niet alleen in vergelijking met andere leerlingen.

Zorg voor een goede interactie met leerlingen

De relatie die de docent heeft met z'n leerlingen is ook van groot belang voor hun motivatie. Als je leerlingen vraagt naar welke lessen ze graag gaan, dan noemen ze de lessen van docenten met humor. Ook vinden ze het belangrijk dat een docent enthousiast is en dat je leuk met hem kan praten en dan niet alleen over het vak. Leerlingen willen graag echt gekend worden door hun docenten. Kortom, de docent als mens is van grote invloed op de motivatie van de leerlingen.

In *De Pit van Pedagogisch Vakmanschap* besteedt Johan Hamstra uitgebreid aandacht aan de interactie tussen docent en leerlingen. Hij onderscheidt daarbij twee gedragsdimensies: die van het contact maken en die van het instrueren. Op de ene dimensie beweegt de docent zich tussen de uitersten van 'in' of 'uit' contact zijn, op de andere tussen de uitersten van sturen of grenzen stellen en volgen of ruimte geven. Als je deze dimensies in een kruis plaatst – zoals Hamstra deed – krijg je een model waarin je alle mogelijke interactiesituaties in een klas kunt plaatsen.



Toelichting: in cel 1 en 2 handelt de docent vanuit gezag, in cel 3 en 4 handelt hij vanuit angst, onverschilligheid of macht. In termen van dit model heeft een docent een motiverend effect op de klas als hij handelt vanuit echt contact en in verbinding met leerlingen, en als hij op de juiste momenten ruimte geeft of grenzen stelt.

Laat leerlingen participeren

Je kunt er ook voor zorgen dat leerlingen direct betrokken worden bij de inrichting van het onderwijs. Laat ze meepraten over wat er in lessen gebeurt. In onze ervaring reageren leerlingen altijd enthousiast op de studiemiddagen die we voor docenten en leerlingen samen organiseren. Ook als ze er aanvankelijk tegenop zagen. Wat leerlingen met name verrast, is de ontdekking dat hun mening blijkt te tellen. “Ik had eigenlijk helemaal geen zin om vanmiddag te komen. Ik wilde me vanmorgen nog afmelden, maar mevrouw ... was daar niet zo blij mee. Nu ben ik heel blij dat ik gekomen ben, ik vond het echt heel interessant om mijn mening te geven!”, aldus een leerling van het Kandinkscollege na afloop van een middag met leerlingen uit 3-, 4- en 5-havo.

Leerlingen weten in gesprekken met docenten bijzonder goed aan te geven wat zij wel motiverend vinden en wat niet. De ervaring leert dat wat leerlingen zeggen door de meeste docenten als herkenbaar en waardevol wordt gezien.

Het is altijd weer opvallend hoe goed leerlingen kunnen aangeven waarom het bijvoorbeeld belangrijk is dat ze ook zelf moeten nadenken. Verder zijn ze perfect in staat om, zoals een docent het formuleerde, “de vinger op de zere plekken in het onderwijs te leggen.” Erkenning van dit vermogen door docenten is zeer stimulerend voor leerlingen. Het loont ook zeker de moeite om leerlingen aan het eind van een les(senserie) feedback te laten geven op het gebodene. Als leerlingen kunnen aangeven wat ze interessant, moeilijk, goed, slecht, et cetera vonden en daarmee iets gedaan wordt, vergroot dat hun betrokkenheid enorm.

Suggesties voor acties ter verwezenlijking van de ambitie

Ambitie

Leerlingen zijn gemotiveerd om in de klas te werken.

Indicatie

- We nemen als maat dat er over een totaal van vijf jaar, gemiddeld elk jaar een stijgende lijn te zien moet zijn in het aantal leerlingen dat aangeeft het onderwijs motiverend te vinden.
- De schoolleiding krijgt geen eruit gestuurde leerlingen meer aan de deur.
- Leerlingen staan niet meer voortijdig voor de deur te dringen tegen het eind van de les.

Acties (didactisch en pedagogisch)

- In elk vak is er tenminste één keer per jaar een opdracht van minimaal drie lessen waarin leerlingen iets zelfstandig moeten uitzoeken of produceren.
- Docenten sturen geen leerlingen uit de les. Mocht dit toch voorkomen, dan handelen ze dit voorval zelf met de leerling af.
- Docenten gaan daadwerkelijk meer persoonlijk contact aan met leerlingen. Docenten grijpen elk contactmoment aan voor het geven van persoonlijke feedback. Dit realiseren we door middel van intervisie of lesbezoek.
- Alle docenten maken deel uit van een intervisiegroep die drie keer per jaar bij elkaar komt. Hierbij brengen zij een filmpje van een (deel van een) les mee om met elkaar vast te stellen welke momenten er in de les zijn voor persoonlijke feedback aan de leerling.
- Docenten vormen duo's die over en weer twee lesbezoeken bij elkaar afleggen. Zij letten hierbij vooral op het persoonlijke contact met de leerling en de mogelijkheden voor feedback die wel of niet benut worden.

Aan het eind van het jaar wisselen alle docenten die hieraan hebben meegedaan hun ervaringen uit in een gemeenschappelijke bijeenkomst.

- Per jaar organiseren we twee studiemiddagen waarop docenten en leerlingen met elkaar in gesprek gaan over de lessen. Een goed alternatief hiervoor zijn bijeenkomsten waarop leerlingen onderling praten over het onderwijs, in het bijzijn van de docent. Docenten kunnen leerlingen bijvoorbeeld laten discussiëren over een aantal stellingen, waarbij ze zelf als groepsleider en vragensteller optreden. Of ze kunnen leerlingen laten formuleren wat in hun ogen een ideale les is.
- De schoolleiding stimuleert en faciliteert intervisie tussen docenten.



Ambitie: leerlingen die kunnen samenwerken

Is er nog een beroep te vinden waarbij je niet hoeft samen te werken? Is er nog een vervolgopleiding te vinden waarbij er niet een groot beroep gedaan wordt op samenwerkingsvaardigheden? Was het docentschap

tot enkele jaren geleden een individueel beroep, tegenwoordig werken docenten steeds meer samen – bijvoorbeeld om het derde leerjaar een eigen invulling te geven.

In vrijwel alle beroepen moeten mensen samenwerken, ook in beroepen waarbij een groot beroep gedaan wordt op het intellect. Zo werken wetenschappers steeds vaker in netwerken samen met collega's van andere universiteiten. De meeste intellectuele problemen zijn zo breed geworden dat ze niet meer door een individu opgelost kunnen worden. Gezien deze achtergrond is het niet overdreven om je als vo-school ten doel te stellen om leerlingen beter te leren samenwerken. Zeker als je ook nog eens bedenkt dat leerlingen op school al baat hebben bij samenwerking. Gebleken is namelijk dat samenwerken in veel situaties ook tot beter leren leidt.

Leerlingen zinvol laten samenwerken vraagt van de docent dat hij het leren zo organiseert dat de leerlingen elkaar nodig hebben om een taak tot een goed einde te brengen en iedereen aanspreekbaar is op het resultaat. Pas als aan deze voorwaarde(n) is voldaan, kunnen we ook spreken van samenwerkend leren. Een groepje leerlingen dat bij elkaar zit en met dezelfde taak bezig is, is daarom nog niet aan het samenwerken.

Het is in elk geval van belang dat de docent het proces van samenwerken begeleidt, benoemt wat hij waarneemt en daarover met de leerlingen spreekt. Aandacht van de docent hiervoor is nodig om alle leerlingen te laten beseffen dat samenwerken op zich belangrijk is.

Vakoverstijgende afspraken

Wil je als school leerlingen leren om beter samen te werken, dan ontkom je er niet aan om vakoverstijgende afspraken te maken. Goed vaardighedenonderwijs vraagt om een consequente en eenduidige aanpak. Daarvoor is het nodig dat docenten in de school eenzelfde beeld hebben van wat de vaardigheid of vaardigheden inhouden. Een goed hulpmiddel bij het creëren van deze overeenstemming vormen zogenoemde rubrics. Een rubric is een formulier of staatje waarop leerling en docent de voortgang bijhouden die de leerling boekt op een vaardigheid. De kracht van dit instrument is gelegen in de gedragsbeschrijvingen die erop staan vermeld. Een leerling kan daaraan zien wat er van hem wordt verwacht, en voor de docent is het een hulpmiddel bij het geven van tips voor een betere aanpak.

Hieronder ziet u een voorbeeld van zo'n rubric. In de linker kolom staan de criteria; in de andere kolommen wordt het bijbehorende gedrag beschreven, met in totaal vier niveaus, van 'beginnersgedrag' tot 'expertgedrag'. Het is misschien verleidelijk om deze rubric over te nemen. Maar zoals gezegd is een rubric ook een hulpmiddel om tot overeenstemming te komen; wie baat wil hebben bij deze functie, zal zijn eigen rubric moeten opstellen. Als docenten met elkaar de criteria formuleren voor goede samenwerking, in een interactief, subjectief proces, creëren ze daarmee meteen ook draagvlak voor de criteria. Bovendien scheppen de docenten zo een gemeenschappelijke taal om over samenwerken te praten. Om deze zelfde redenen is het ook aan te bevelen om rubrics samen met leerlingen op te stellen: zo bereik je dat leerlingen de criteria begrijpen en onderschrijven, alsook de taal waarin over de vaardigheid wordt gesproken.

Wellicht ten overvloede merken we hier op dat een goede rubric alleen niet genoeg is om een leerling beter te laten samenwerken. Daarvoor is nodig dat een leerling een goede instructie krijgt, een beeld krijgt van wat goed samenwerken is, en regelmatig feedback krijgt van zijn docent en van zijn medeleerlingen. Op basis van deze feedback kan de leerling werken aan verbeteringen. Een rubric op papier kan deze functie niet vervangen.

Als u kritisch kijkt naar het voorbeeld op de volgende bladzijde, vindt u vast beschrijvingen die in uw ogen beter kunnen. Dat kan kloppen. De docenten die deze rubric ontworpen hebben, vinden hem goed genoeg voor de eigen school. Bovendien is er op deze school draagvlak voor deze rubric. En daarin ligt dus voor een belangrijk deel de waarde van een rubric.

Rubriek samenwerken				
Overleggen	Ik neem niet deel aan het overleg of ik denk niet na over wat de anderen te zeggen hebben.	Ik houd me nog te veel afzijdig en/of reageer nog onvoldoende op de inbreng van anderen.	Ik luister naar anderen, stel vragen en kom zelf met voorstellen en ik vat regelmatig samen en ga door op de inbreng van de anderen. Ik probeer de ideeën te bundelen tot een gezamenlijk uitgangspunt en zet persoonlijke verschillen opzij.
Taak- en rolverdeling	Ik maak geen afspraken en geen rolverdeling.	Ik maak wel afspraken, maar maak geen rolverdeling.	Ik maak afspraken en maak een rolverdeling en de planning van de taken is goed en de rolverdeling is 'eerlijk'. We proberen ieders kwaliteiten te benutten.
Gezamenlijk eindresultaat	Ik toon geen medeverantwoordelijkheid voor het eindresultaat.	Ik voel me alleen verantwoordelijk voor mijn eigen taken.	Ik voel me medeverantwoordelijk voor het totale eindresultaat, ook dat van de anderen.	We zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het eindresultaat, waar we allemaal achter staan.
Deelname naar anderen	Ik kom geen afspraken na. Ik spreek anderen niet aan op hun inbreng.	Ik kom niet altijd afspraken na ... en vind het moeilijk mensen aan te spreken op hun inbreng.	Ik kom mijn afspraken na en ik geef anderen suggesties hoe ze iets kunnen aanpakken.	Ik kom afspraken na, geef suggesties en spreek anderen aan op hun inbreng.
Deelname	Ik heb een negatieve houding en lever veel commentaar.	Ik heb een betrokken houding en ik breng ideeën in.	Ik voel aan wanneer het nodig is het voortouw te nemen en zorg ervoor dat iedereen betrokken blijft.
Feedback	Ik word boos als ik feedback krijg of ik negeer het.	Ik accepteer de gegeven feedback en ik geef aan wat ik belangrijk vind en ik geef aan hoe ik de feedback in daden omzet.

Suggesties voor acties ter verwezenlijking van de ambitie

Ambitie

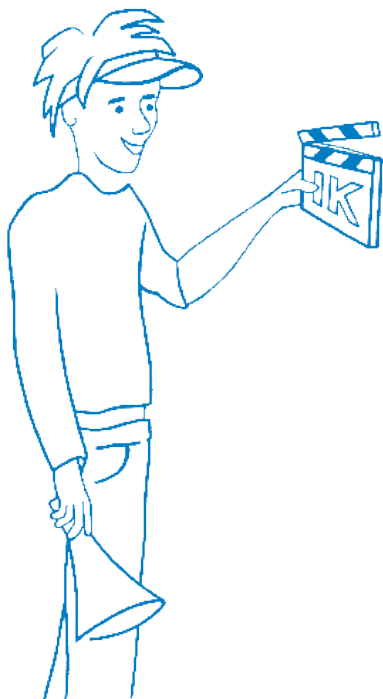
Leerlingen werken goed samen.

Indicatie

- Over twee jaar kan elke leerling duidelijk zeggen op welke punten hij goed kan samenwerken en op welke punten hij zich nog zou kunnen verbeteren.

Acties

- De docenten maken in leerjaar drie samen met de leerlingen een rubric 'samenwerken'.
- We organiseren in het derde leerjaar zes momenten waarop leerlingen reflecteren op de wijze waarop ze samenwerken.
- Bij projecten wordt ook de wijze van samenwerken geëvalueerd en in de rapportage vermeld.



Ambitie: leerlingen die zelfstandig- heid ontwikkelen

Natuurlijk kun je je als school afvragen of zelfstandigheid iets is wat op school geleerd moet worden of dat leerlingen het vanzelf wel leren. Het zal echter geen nieuws zijn dat de laatste verwachting door veel leerlingen wordt gelogenstraft. De doorsneeleerling gaat niet uit zichzelf zelfstandiger werken, en dit ervaringsfeit wordt onderbouwd door wat we op dit moment weten over de ontwikkeling van de hersenen bij pubers. Het gedeelte van de hersenen dat verantwoordelijk is voor het managen van taken (plannen, vooruitzien, et cetera) is nog volop in ontwikkeling tijdens de puberteit. Uit dit inzicht hoef je niet af te leiden dat je niets aan leerlingen over kunt laten, wél dat je ze erbij moet begeleiden.

Middel of doel?

“In eerste instantie wordt het zelfstandig en actief opbouwen van kennis gezien als een middel om betere leerresultaten te behalen”, echter: “Naast middel is het zelfstandig leren ook steeds meer doel geworden van het onderwijs”, zo luidt een conclusie in de brochure *Nieuw leren waarderen* van schoolmanagers VO.³ Deze twee benaderingen van zelfstandigheid sluiten elkaar allerminst uit, maar het is goed om je bewust te zijn van het verschil ertussen.

Het is inderdaad zo dat een grotere zelfstandigheid van de leerling zijn leren ten goede kan komen. Zelfstandigheid houdt namelijk ook in dat de leerling zich in enigerlei mate bewust is van hoe hij leert. Wanneer een leerling inzicht krijgt in hoe hij leert, kunnen zijn leerprestaties verbeteren. Tevens kan hij dan meer verantwoordelijkheid nemen voor zijn eigen leren en het beter sturen.

Zoals Schoolmanagers VO signaleerden, is zelfstandigheid naast middel, ook steeds meer doel geworden van het onderwijs. Inderdaad noemen veel scholen zelfstandigheid in hun missie of koers,

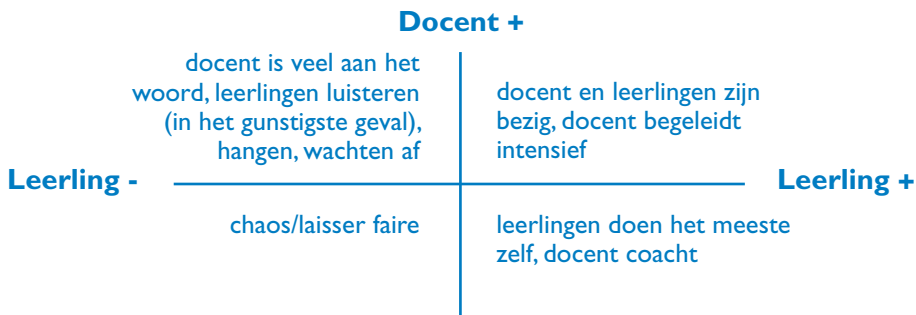
³ Lees in deze publicatie voor ‘hij’ ook ‘zij’, tenzij naar concrete personen wordt verwezen.

maar het is de vraag of ze daarmee willen zeggen dat ze het een doel op zich vinden. Wanneer je als school wél stelt dat het een doel op zich is, vraagt dat het nodige van docenten. Mogelijk moeten ze een andere rol gaan innemen dan ze gewend zijn. En dit niet pas in de derde klas, maar meteen al in de eerste. Het credo van een school die naar zelfstandige leerlingen streeft zou kunnen zijn: de docent doet niet wat de leerling zelf kan, we maken ze niet afhankelijker van ons dan nodig.

Zelfstandigheid bij leerlingen stimuleren

Om zelfstandig gedrag bij leerlingen te stimuleren, is het van belang dat de docent een stapje terug doet. De aangewezen manier om leerlingen naar zelfstandigheid te begeleiden is echter niet om ineens de teugels te laten vieren, maar om langzaamaan, via intensieve begeleiding, steeds meer aan de leerling over te laten. Natuurlijk blijft de docent altijd aanwezig als coach en begeleider en waar nodig ook als instructeur. Maar de leerling is in ieder geval ook actief.

Onderstaande figuur laat de mogelijke rolverdelingen in de les op schematische wijze zien:



Docent -

Het bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen vraagt verder om een individuele benadering van de leerlingen. Leerlingen laten namelijk grote verschillen zien in de mate waarin ze zelfstandig zijn. Het vraagt ook om voorbeeldgedrag van de docent, en om uitleg over en begrip voor het feit dat het niet meteen zal lukken. Het vraagt om soms je handen op de rug houden, terwijl je al een helpende hand had willen toesteken; om vragen stellen in plaats van antwoorden geven. En het vraagt, last but not least, om afstemming tussen de docenten onderling over de vraag hoe de begeleiding van zelfstandig werken en zelfstandig leren in te vullen.

Vakoverstijgende afspraken

Om overeenstemming te kunnen bereiken over de begeleiding van zelfstandig leren, dienen docenten eenzelfde beeld te hebben van wat deze zelfstandigheid inhoudt. Dit nu is nogal lastig. Hebben we het over zelf werken, zelfstandig werken, zelfstandig leren of zelfverantwoordelijk leren? Het volgende schema kan behulpzaam zijn bij de discussie over wat men onder zelfstandigheid van leerlingen verstaat.

	Zelf werken	Zelfstandig werken	Zelfstandig leren	Zelfverantwoordelijk leren
Vaststellen leerdoelen	Door docent.	Door docent.	Grotendeels van tevoren al vastgesteld.	Niet centraal bepaald; binnen kaders door leerlingen zelf vastgesteld.
Aard van de opdrachten	Gesloten relatief kleine opdrachten, uitkomsten eenduidig.	Grotere gesloten opdrachten.	Open, grote opdrachten. Producten en uitkomsten zijn zelden hetzelfde.	Vrije, open en grote opdrachten. Voorbeeld: profielwerkstuk als 'meesterproef' in Tweede Fase.
Opdracht gericht op	Inhoud.	Inhoud.	Inhoud en werkwijze.	Inhoud en werkwijze.
Rol van de leerling	Voert opdracht uit.	Heeft keuze in de wijze van aanpak en plaats van uitvoering.	Is expert, kiest zelf aanpak en maakt planning.	Is expert, kiest onderwerp, werkwijze en vorm van eindproduct.
Rol van de docent	Is expert, biedt duidelijke structuur en controleert. Werkt meestal frontaal klassikaal.	Activeert voorkennis en stimuleert interactie. Minder frontale, klassikale situaties.	Begeleider, scheidt kaders, geeft aanwijzingen. Weinig frontale klassikale situaties.	Coach, stimuleert eigen initiatieven en zelfstandigheid van de leerling.
Feedback	Op inhoud.	Op inhoud.	Op product en proces.	Op product en proces.
Reflectie	Op inhoud.	Op inhoud.	Op product en proces: op het leren.	Op product en proces: op het leren.

Bron: Samen aan de slag. Klein praktijkboek voor actief en zelfstandig leren. PMVO, 1999.

In kaart brengen van de ontwikkeling

Het is raadzaam om het definiërende werk, de omschrijving van wat men onder zelfstandigheid van leerlingen (op de eigen school) verstaat, niet alleen als docenten onderling, maar ook in samenspraak met leerlingen te doen. De criteria waar men het over eens wordt, kunnen worden uitgewerkt in een rubric, zoals we hiervoor ook zagen voor samenwerking. Maar de school kan ook kiezen voor een leer- of ontwikkelingslijn. In een ontwikkelingslijn wordt, anders dan in een rubric, alleen het beginnersgedrag en het competente of expertgedrag beschreven. Als we kijken naar de ontwikkelingslijnen die in gebruik zijn op sommige scholen, zien we daarin verschillende begrippen die in verband zijn te brengen met zelfstandigheid. Met name de kwaliteiten doorzettingsvermogen en verantwoordelijkheid zijn te beschouwen als bestanddelen van het paraplubegrip zelfstandigheid.

Overigens draagt het werken met rubrics of ontwikkelingslijnen op zich al bij aan de zelfstandigheid van de leerling. Op zo'n formulier of beeldscherm wordt immers duidelijk vermeld welk gedrag van de leerling wordt verwacht, zodat de leerling een beeld kan krijgen van waar hij naar moet streven. Overbodig te vermelden dat beide instrumenten ook een prima leidraad bieden voor het gesprek met de leerling over zijn ontwikkeling.

Op de volgende bladzijde vindt u een aantal gedragsbeschrijvingen, voor leerlingen zowel als docenten, die passen in een ontwikkelingslijn. Wie zelf een rubric voor zelfstandigheid opstelt, moet nog een of meer tussenliggende niveaus toevoegen, en natuurlijk bepalen onder welk criterium de beschrijvingen horen. Dat wil zeggen: als hij deze beschrijvingen (allemaal) wil overnemen, wat natuurlijk helemaal niet hoeft.

De beschrijvingen zijn hier en daar wat absoluut geformuleerd. Daarmee zouden ze aanleiding kunnen geven tot discussie. Volgens ons is dat geen bezwaar, want het betekent dat het aanzet tot nadenken over het onderwerp.

Docent

Houdingen die zelfstandigheid niet per se bevorderen	Houdingen die zelfstandigheid bevorderen
Over het algemeen bied ik de stof op één manier aan voor alle leerlingen.	Ik pas de stof en aanpak aan de leerling aan en begeleid op maat.
Ik weet wat goed is voor leerlingen.	Leerlingen weten ook heel goed wat goed voor ze is.
Ik wil alles zo veel mogelijk onder controle houden.	Je kunt leerlingen vertrouwen en serieus nemen en dus ook veel aan hen overlaten.
Ik bakken zo veel mogelijk af.	Leerlingen hebben bij mij keuzes.
De meeste leerlingen hebben mij als docent hard nodig.	Ik streef ernaar dat ze steeds meer kunnen zonder mij.
School is er vooral om (vak)kennis over te dragen.	De school heeft ook een pedagogische taak.
Ik weet nog niet hoe ik zelfstandigheid moet bevorderen.	Samen met anderen leer ik hoe ik zelfstandigheid kan bevorderen.
Zelfstandigheid is voor de meeste leerlingen (van die leeftijd) niet weggelegd.	Leerlingen zijn van nature voortdurend op zoek naar meer zelfstandigheid.

Leerling

Getuigt nog van afhankelijkheid	Getuigt van zelfstandigheid
Ik vraag de docent steeds wat ik moet doen.	Ik probeer er eerst zelf uit te komen.
Ik geef anderen of omstandigheden de schuld als iets niet lukt. Of ik denk dat het aan anderen ligt als het wel lukt.	Ik neem verantwoordelijkheid voor mijn succes en mijn falen.
Ik heb een ander nodig om mij aan de gang te houden.	Ik kan zelf aan de gang blijven.
Ik heb moeite een planning te maken en me eraan te houden.	Ik kan mijn planning volgen of aanpassen.
Ik laat dingen te lang op z'n beloop.	Ik vraag op tijd aan iemand om me te helpen (en weet ook aan wie).
Ik wacht tot anderen met een idee of plan komen.	Ik breng mijn ideeën en plannen in de groep.
Ik vind het moeilijk om te zeggen waarom ik iets op een bepaalde manier heb gedaan.	Ik kan goed vertellen waarom ik iets op een bepaalde manier heb aangepakt.

Zelfstandigheid bevorderen als teamwerk

Zelfstandigheid van leerlingen is iets waar je eigenlijk altijd aan moet werken. Ook in het derde leerjaar vraagt de ontwikkeling van de zelfstandigheid van leerlingen om meer dan een week oefenen met studiewijzers, om een voorbeeld uit de praktijk te noemen. Wie de begeleiding naar zelfstandigheid in de derde klas op een hoger peil wil brengen, kan denken aan de formatie van een expertiseteam rond de derde klas, eventueel samen met de vierde klas. Binnen dit team kan men dan expertise opbouwen over de specifieke behoeften van leerlingen in het derde (en vierde) leerjaar. Uiteraard is het raadzaam leerlingen als serieuze gesprekspartners bij de activiteiten van dit team te betrekken. Als leerlingen invloed op de invulling van het programma hebben en inzicht hebben in de ontwikkeling die zij doormaken, zal dat hun zelfstandigheid positief beïnvloeden. Daarom is het ook van belang om met alle leerlingen over hun ontwikkeling te praten en deze voor hen zichtbaar te maken. Docenten die goed met leerlingen willen kunnen praten over hun ontwikkeling, zouden zelf ook op hun eigen gedrag moeten kunnen reflecteren en elkaar feedback moeten geven. Zo ontstaat een klimaat waarin deze manier van leren en werken vanzelfsprekend is.

Differentiëren en belonen

Wil je serieus werk maken van de zelfstandigheidsontwikkeling van leerlingen, dan zou 'bevorderen van de zelfstandigheid' een criterium moeten zijn waar elke les die of elk project dat docenten ontwerpen aan moet voldoen. Ook voor de leerlingen moet steeds duidelijk zijn dat zelfstandigheid een doel is. Dat maakt het ook makkelijker om met hen te reflecteren op hun keuzes, gedrag en resultaten. Als duidelijk is wat de docent op dit gebied van leerlingen verwacht, is het ook redelijk om zelfstandigheid te belonen, bijvoorbeeld door nog meer ruimte of keuzes te geven. De ongelijkheid die je hiermee creëert, is er een die recht doet aan de leerlingen. Een leerling die nog niet zo zelfstandig is, is namelijk niet gebaat bij veel ruimte of veel keuzevrijheid.

Suggesties voor acties ter verwezenlijking van de ambitie

Ambitie

In de onderbouw hebben we leerlingen die zelfstandig kunnen werken, in de bovenbouw hebben wij leerlingen die zelfstandig kunnen leren (zie schema).

Indicatie

In het vierde leerjaar kunnen leerlingen goed uit de voeten met het plannen van hun praktische opdrachten en kunnen ze deze zelfstandig uitvoeren (niveau: zelfstandig leren).

Acties

- In de derde klas werken leerlingen aan tenminste vijf zelfstandigheidbevorderende opdrachten.
- Elke leerling in de derde klas houdt een ontwikkelingslijn bij die iets zegt over zijn zelfstandigheid en deze is drie keer per jaar onderwerp van gesprek met z'n mentor.
- Alle docenten kiezen een aandachtspunt met betrekking tot zelfstandigheidbevordering van leerlingen en laten ieder twee keer per jaar op een teambijeenkomst zien hoe ze daar in hun onderwijs aandacht aan hebben gegeven.



Ambitie: leerlingen die goed keuzes kunnen maken

‘Leven is kiezen’, en dat geldt ook op school. De keuze voor havo of vwo maken leerlingen vaak al aan het eind van de tweede klas. In de derde klas wacht hun de keuze voor een profiel in de Tweede Fase. In de bovenbouw worden ze in staat geacht zelf te bepalen hoe ze grotere (praktische) opdrachten aanpakken. Leerlingen zullen deze en andere keuzes beter aankunnen als er in de derde klas meer te kiezen valt.

Het helpt ook als ze in derde klas meer zicht krijgen op de eigen voorkeuren en sterke kanten. Kennis van wat je wel en niet boeit, van wat je goed af gaat en wat juist niet, helpt niet alleen bij de oriëntatie op je verdere schoolloopbaan, maar ook bij de aanpak van het schoolwerk hier en nu.

Bied de leerling begrensde keuzes

Tot de voorkeuren waarvan het goed is dat de leerling zich er bewust van is, behoort ook de leerstijl, de voorkeursaanpak voor het verwerken van informatie. Wil de leerling hier zicht op krijgen, dan moet hij zo nu en dan wel voor een aanpak kunnen kiezen. De keuzes die een leerling worden geboden, dienen in alle gevallen begeleid en begrensd te worden. Een goed voorbeeld van een aanpak waarbij begrensde keuzes een belangrijke rol spelen, zijn leerarrangementen. Bij een leerarrangement moet de leerling op verschillende momenten een keuze maken voor een aanpak. Pakt hij een boek of bekijkt hij liever een video? Schrijft hij een verslag of maakt hij liever een PowerPoint-presentatie? Werkt hij 't liefst met een groepje, met z'n tweeën of alleen? Bij leerarrangementen is het de bedoeling dat de docent of mentor met de leerling reflecteert op de gekozen aanpak en daar feedback op geeft. Dat maakt dat de leerling een volgende keer bewuster kan kiezen voor een bepaalde aanpak. Als je weet hoe je zelf het liefst leert en werkt, is het eenvoudiger om keuzes te maken.

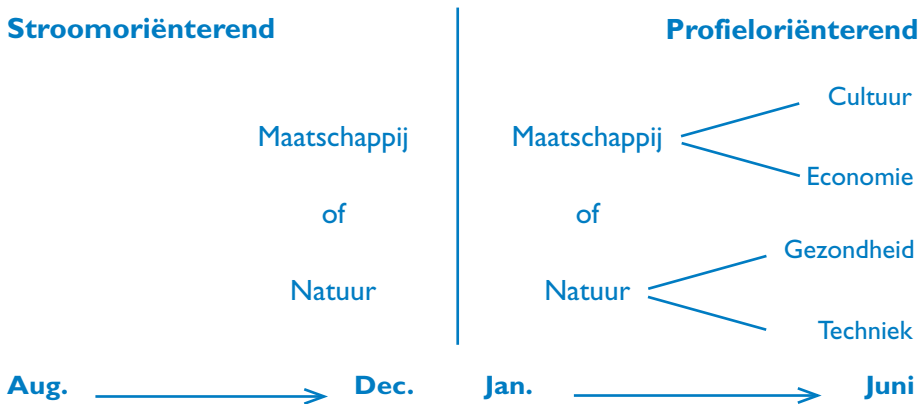
Laat leerling ervaring opdoen met profielvakken

Natuurlijk weten veel vijftienjarigen nog niet precies welke vervolgopleiding ze willen gaan doen of wat ze ‘later willen worden’. Docenten kunnen hen wel helpen hier alvast over na te denken en bijvoorbeeld helder te krijgen wat ze in ieder geval niet willen. Voor de profielkeuze kan dat heel concreet door in het derde leerjaar al les te geven zoals in de Tweede Fase. Leerlingen kunnen dan ‘aan den lijve’ ervaren wat het betekent om een exact of juist cultureel profiel te volgen.

Een goede invulling van dergelijk onderwijs à la de Tweede Fase in het derde leerjaar is het aanbieden van onderwijs op twee niveaus voor de toekomstige profielvakken. Leerlingen met perspectief op de maatschappijstroom krijgen dan bijvoorbeeld op een ander niveau Frans/Duits dan leerlingen die opteren voor de natuurstroom. Bij voldoende aantallen leerlingen kan men hiervoor aparte groepen maken. Dit kan voor de duur van het hele derde leerjaar, maar je kunt er ook voor kiezen om de leerlingen halverwege het schooljaar de keuze tussen de maatschappijstroom en de natuurstroom te laten maken; dan sluiten ze op dat moment de ‘profielvakken avant la lettre’ van de andere stroom af (eventueel uitgezonderd een vak dat via het vrije deel gekozen is).

Het leerjaar zou er dan als volgt uit kunnen zien:

Indeling leerjaar 3



Voordeel: kiezen op grond van ervaring

Hoewel op deze manier de weg naar de profielen al vroegtijdig wordt ingeslagen zijn wij van mening dat de profielkeuze op

deze manier zeer overwogen kan plaatsvinden. Op diverse scholen kampt men in de eerste maanden van het vierde leerjaar met veel tussentijdse wisselingen van vakken en profielen. Vakkenvoorlichtingsprojecten ten spijt, geven leerlingen nogal eens aan dat ze moesten kiezen uit vakken die ze helemaal niet kenden. Of dat vakken waarvan ze dachten dat ze die makkelijk aankonden, radicaal van aard en aanpak veranderden, zodat ze van ruime zevens in de onderbouw naar dikke onvoldoendes in de bovenbouw gingen. Deze problemen kunnen voor een belangrijk deel worden voorkomen door halverwege het derde leerjaar te starten met het onderwijsprogramma van de Tweede Fase. Want leersamer dan welke voorlichting dan ook is de daadwerkelijke ervaring. Als de leerling in het derde leerjaar metterdaad werkt aan de (meeste) vakken op het niveau van de maatschappij- of natuurstroom, kan hij op grond van zijn leerervaringen kiezen voor één van de twee profielen binnen die stroom. Mocht blijken dat stroom en leerling elkaar niet liggen, dan kan in de loop van de tweede helft van het derde leerjaar nog van stroom gewisseld worden, zonder dat dit al te veel vertraging oplevert; er zijn daarna immers nog twee of drie hele jaren beschikbaar.

Als de derde klas zo bij de Tweede Fase wordt getrokken, kan dat ook consequenties hebben voor de teamsamenstelling. Een logische consequentie is dat docenten uit de Tweede Fase ook lesgeven in leerjaar drie.

Help leerlingen zichzelf te kennen – ook in relatie tot beroepen

Ook voor keuzes op de langere termijn kan je leerlingen nu al ervaringen laten opdoen, die hun meer inzicht verschaffen in henzelf en in de consequenties van hun keuzes.

Dit kan bijvoorbeeld door spellen te spelen die heel concreet de gevolgen van bepaalde keuzes in de volwassen toekomst laten zien, zoals *The Real Game*⁴. We zullen ook steeds meer zien dat scholen ministages organiseren in de derde klas, zodat leerlingen echt kunnen ervaren wat bepaalde beroepen inhouden.

Een andere belangrijke bijdrage tot de toekomstoriëntatie van leerlingen is de kennismaking met rolmodellen; dit helpt hen zich een goed beeld te vormen van de verschillende beroepen. Een wetenschapper, een ICT'er, een bedrijfsleider, een journalist, een accountant: Wat zijn dat voor mensen? Wat kunnen die? Wat voor eigenschappen en kwaliteiten hebben zij die ik ook heb? Zou dat bij mij

4 © APS. Nadere informatie te verkrijgen bij het APS/Edukern-project *Loopbaanoriëntatie- en begeleiding (LOB)*.

passen? Dergelijke gedachte-experimenten zijn heel gewoon voor een generatie die gewend is in games met allerlei identiteiten en eigenschappen te experimenteren.

Wat zeker ook bevorderlijk is voor de zelfkennis van leerlingen, is als docenten bepaalde eigenschappen bij hen herkennen en benoemen. Docenten die dit doen, maken opmerkingen als: “Ik zie dat jij vaak boeken neemt die gaan over ontdekkingen”, of: “Ik merk dat wanneer jij in een groepje zit, er goed gewerkt wordt.” Zo’n observatie heeft nog meer effect als de docent vervolgens met de leerling vaststelt wat dat over hem zegt. Zo krijgt de leerling gaandeweg meer kijk op wie hij is en welke keuzes hij maakt of zou willen maken.

Om leerlingen op deze manier te kunnen volgen en adviseren moeten docenten een andere bril opzetten, naast hun ‘vakbril’. En ook hier geldt dat het aan te bevelen is om deze bril of blik met elkaar als team te ontwikkelen. Als leerlingen van verschillende docenten op eenzelfde manier feedback krijgen en leren reflecteren op hun voorkeuren en capaciteiten, zal dat bijdragen aan de ontwikkeling van hun zelfbeeld en zelfkennis. Nog afgezien van het effect dat het op de motivatie heeft als een docent de moeite neemt om zo naar leerlingen te kijken.

Suggesties voor acties ter verwezenlijking van de ambitie

Ambitie

Leerlingen kiezen bewust omdat ze een goed zelfbeeld hebben.

Indicatie

Over twee jaar wisselen tien procent minder leerlingen van profiel.

Acties

- In de derde klas organiseren wij tenminste twee momenten rondom het maken van keuzes.
- Docenten in de derde klas volgen een trainingsmiddag over het begeleiden van keuzes maken.
- Alle leerlingen hebben aan het eind van de derde klas een logboekje waaruit duidelijk wordt waarom ze een bepaald profiel hebben gekozen.



Ambitie: leerlingen die meer dan voldoende toepasbare kennis hebben

“Leerlingen weten zo weinig aan het begin van het vierde leerjaar”, is een uitspraak die velen niet onbekend in de oren zal klinken. Het is een uitspraak die stoelt op een bepaalde opvatting van kennis. Het kan zijn dat onder- en bovenbouwdocenten eenzelfde opvatting koesteren over wat

kennis is, maar het kan ook goed dat hun opvattingen in dezen uiteenlopen. Wil je het als school hebben over het kennisniveau, dan zal daarom eerst vastgesteld moeten worden wat ieder onder kennis verstaat. In dit hoofdstuk nemen we enkele invalshoeken met betrekking tot kennis onder de loep.

Verschil tussen informatie en kennis

Informatie kun je verstrekken en informatie kun je opdoen. Neem je informatie op, dan is het nog maar de vraag wat je er verder mee doet. Pas als je die informatie ook verwerkt, ontstaat er kennis. Wat dit verwerken van informatie inhoudt, en wat kennis is, wordt volgens ons aardig weergegeven in de kennisdefinitie van de organisatiekundige Mathieu Weggeman. Deze gebruikt de volgende formule om zijn opvatting van kennis uit te drukken:

Kennis = Informatie x EVA (Ervaring, Vaardigheden, Attitude)

Weggeman stelt dus dat kennis een samenspel is van informatie, ervaring, vaardigheden en attitude. Dit moet voor elke docent herkenbaar zijn. Een leerling met een negatieve attitude ten aanzien van een onderwerp gaat heel anders om met leerstof (informatie) dan een gemotiveerde leerling. En krijgt een docent zelf informatie over een bepaald onderwerp, dan haalt hij daar heel andere dingen uit dan zijn leerlingen, op grond van zijn ervaringen en zijn vaardigheden. Informatie kun je overdragen, kennis helaas niet. Voor wie de formule van Weggeman onderschrijft, is meteen ook duidelijk dat het verschaffen van informatie alleen niet leidt tot vergroting van kennis. Een leerling zal ook de gelegenheid moeten

krijgen om die informatie te verwerken. Onderwijs geven vraagt in deze visie om meer dan het overdragen van informatie.

Vier niveaus van kennis

Een andere opvatting van kennis luidt dat informatie kennis wordt zodra die is opgenomen in het langetermijngeheugen. Informatie die zo is opgeslagen, kan in principe altijd worden opgehaald; ze is verankerd. Ten aanzien van deze ‘opgeslagen’ informatie onderscheiden we vier niveaus van kennisbeheersing:

1. *Reproductieniveau:*

Ik heb onthouden en kan herhalen wat ik heb gelezen/gehoord/gedaan.

2. *Begripsniveau:*

Ik begrijp wat ik heb geleerd en ik kan het in mijn eigen woorden uitleggen.

3. *Integratieniveau:*

Ik heb de nieuwe kennis gekoppeld aan wat ik reeds weet. Ik zie dus verschillen en overeenkomsten en ik weet wanneer iets een toevoeging is op wat ik reeds weet. De kennis is dus echt iets van mezelf geworden.

4. *Toepassingsniveau:*

In volstrekt nieuwe situaties weet ik welke kennis ik nodig heb en hoe ik die kennis kan benutten.

Een voorbeeld kan hierbij wellicht helpen. Laten we het voorbeeld nemen van het sprookje van Roodkapje. Bij de verschillende kennisniveaus kan de leerling antwoord geven op de volgende vragen:

1. *Onthouden:*

Waarom ging Roodkapje naar het bos?

2. *Begrijpen:*

Leg eens uit waarom haar moeder Roodkapje verbood om bloemen te gaan plukken.

3. *Integreren:*

In welk opzicht lijkt jouw moeder op de moeder van Roodkapje?

4. *Toepassen:*

Stel dat grootmoeder niet in haar bed had gelegen toen de wolf bij haar huisje kwam, wat was er dan gebeurd?

Deze niveau-indeling geven we niet om aan te geven wat beter of slechter is, maar omdat we duidelijk willen maken dat alle niveaus aan bod moeten komen, willen leerlingen toepasbare kennis verwerven. Anders gezegd: willen leerlingen kennis op zo'n manier in het langetermijngeheugen opslaan dat deze ‘wendbaar’ gebruikt

kan worden. Dit is een punt dat vooral in de onderbouw aandacht verdient. Vaak zien we dat daar veel nadruk ligt op niveau 1 en 2 en dat dan in de bovenbouw ‘ineens’ verwacht wordt dat leerlingen die kennis ook kunnen integreren en toepassen. Toepassing vraagt echter oefening en daar kan je dus beter al mee beginnen in de onderbouw.

Sommige zaken moet je ‘gewoon’ weten en dus uit je hoofd leren, zoals woordjes en hoofdsteden, of elementen en hun eigenschappen bij scheikunde, lichaamsdelen en ingewanden bij biologie, et cetera. Dit soort feiten moet je eerst op reproductieniveau beheersen voordat je je kennis ervan kunt gaan integreren en toepassen.

Een voorbeeld. Stel je kent de havensteden van Europa en je weet waar ze liggen, en je kunt in de atlas zien welke havensteden groter zijn en welke kleiner. Nu kun je op basis van een vergelijking van het achterland van de verschillende havensteden en van andere kennis die je hebt over de verschillende gebieden, een analyse maken en verklaren waarom sommige steden groter zijn dan andere. En ten slotte kun je zelfs voorspellingen doen over welke havensteden in de wereld kans maken te groeien en welke niet. Als leerlingen op deze manier aan het denken worden gezet kan kennis ‘betekenisvol’ worden opgeslagen. De kans dat ze die kennis dan ook weer makkelijk paraat hebben is groot, omdat ze aan andere kennis is gelinkt, en er als het ware meerdere wegen naar de kennis leiden. In ieder geval is de kans daarop bij dit soort toepassingen of opdrachten groter dan wanneer ieder kenniselement alleen maar op zich wordt opgeslagen.

Wat vraagt dit van de docent?

Om leerlingen kennis te laten integreren en toepassen moet de docent hen aan het denken zetten. Dat kan op vele manieren. Een goede manier is het onderwijsleergesprek⁵. Daarbij laat de docent een vraag rondgaan en stimuleert hij alle leerlingen om na te denken over mogelijke antwoorden. Bij een onderwijsleergesprek gaat het er niet om zo snel mogelijk het goede antwoord te krijgen, maar om het denken, en dus het leren, zo lang mogelijk te laten duren. Wanneer het goede antwoord eenmaal gegeven is, stopt het leren. Dat vraagt dus van de docent dat hij echt nieuwsgierig is naar de antwoorden van leerlingen, en naar waarom ze juist dat antwoord geven. Vaak zien we dat de docent eigenlijk wil dat de leerlingen raden wat hij in z'n hoofd heeft, maar dat is een heel ander spelletje! Hoe een onderwijsleergesprek verloopt, hangt dus sterk samen

5 *Het onderwijsleergesprek. Simon Ettekoven en Maurice van Werkhoven.*

met de opvatting die de docent heeft van leren. Deze vorm vraagt dan ook van docenten dat ze stilstaan bij deze opvatting. De docent kan natuurlijk ook los van het onderwijsleergesprek een denkvraag stellen: een prikkelende vraag die uitnodigt tot het integreren of toepassen van kennis. Cruciaal daarbij is dat de leerlingen de tijd krijgen om individueel over het antwoord na te denken, en met een andere leerling verder te overleggen. In aansluiting op deze sessies kan een onderwijsleergesprek plaatsvinden.

In de praktijk zien we vaak dat leerlingen amper de tijd krijgen om over denkvragen na te denken. De docent stelt een vraag en verwacht direct een antwoord. Dit betekent dat er heel wat kansen worden gemist om leerlingen te laten leren. Welke vorm de docent ook kiest om leerlingen aan het denken te zetten, het is van groot belang dat hij wachttijd inbouwt, zodat alle leerlingen ook daadwerkelijk aan denken toekomen.

Voor meer informatie over manieren om leerlingen aan het denken te zetten verwijzen we de lezer graag naar: *Effectief Leren*, basisboek, Sebo Ebbens en Simon Ettekoven.

Kernconcepten per vak

We hebben het tot nu toe vooral gehad over h^oe kennis door leerlingen kan worden verworven. Laten we nu kijken naar w^{at} leerlingen zouden moeten weten.

Lacunes in de reproduceerbare of de begripkennis van leerlingen zijn niet helemaal te voorkomen. Wat je in de context van het derde leerjaar leert, zal je in de context van het vierde leerjaar niet zonder meer kunnen oproepen. Dit noemen we het transferprobleem. Wat ons betreft zal de nadruk in het derde leerjaar (en in de andere leerjaren) niet zozeer op reproduceerbare kennis moeten liggen. Het moet ook niet de eerste zorg van docenten zijn dat leerlingen zo veel mogelijk informatie opdoen. Wij denken dat het belangrijker is dat leerlingen voor elk vak een aantal doorleefde noties krijgen van de kernconcepten van het vak en de te hanteren strategieën. Doorleefd op integratie- en toepassingsniveau. Een voorbeeld van zo'n kernconcept zijn de 'patronen en structuren' die geregeld aan de orde zijn bij wiskunde. Kernconcepten vormen het hart, het bestaansrecht van elk vak. Ze vormen de rode draad tussen de begrippen en de inhouden van een vak. Als een leerling aan de docent vraagt waarom het vak belangrijk is, dan zal de docent terugvallen op de kernconcepten van het vak. Over het algemeen heeft een vak vier tot zes kernconcepten. De begrippen en de strategieën die bij een vak horen zijn gerelateerd aan die kernconcepten.

ten. En voor een groot gedeelte komen deze kernconcepten overeen met wat er in de kerndoelen staat.

Voorbeelden van kernconcepten geformuleerd door docenten

Kernconcepten wiskunde

- Weergave verbanden (relaties, functies).
- Patronen en structuren.
- Afstand, oppervlakte, inhoud.

Kernconcepten natuurkunde

- Fenomenen en hun modellen: elektriciteit, geluid, licht, beweging, energie en materie.
- Deeltjes en golven.
- Behoud van energie.
- Stevigheid/krachten.
- Structuur van de constructie.
- Zorg en veiligheid.

Kernconcepten biologie

- Vorm/Functie/Plaats.
- Kringloop.
- Evolutie.

Kernconcepten aardrijkskunde

- Waar en waarom daar?
- Site and situation.
- Dimensies: sociaal en fysisch en de relatie daartussen.
- Schaalniveaus.

Kernconcepten economie

- Vraag en aanbod.
- Rol van consument en product.

Kernconcepten geschiedenis

- Perspectieven: tijd, betrokkenheid, communicatie, economisch.
- Wanneer en waarom toen?
- Democratie.

Als de kernconcepten duidelijk zijn voor de leerlingen, dan fungeren deze voor hen als kapstok voor vakbegrippen en kennisonderdelen. Die begrippen en kennisonderdelen vormen dan als het ware

een invulling of een illustratie van de kernconcepten. Zeer regelmatig zullen leerlingen dan een verband leggen tussen kernconcepten en vakbegrippen en kennisonderdelen. En daarmee wordt het vak een logisch geheel.

Op osg De Hogeberg te Texel, waar in de derde klas veel projectmatig wordt gewerkt, gaan de docenten mens- en maatschappijvakken en de natuurwetenschappelijke vakken ervan uit dat in leerjaar 4 pas echt wordt begonnen met het examenprogramma. De betreffende examenprogramma's omvatten nogal wat reproduceerbare kennis en begripskennis. In de onderbouw tot en met leerjaar 3 is het voor de docenten in deze vakken vooral van belang dat leerlingen gemotiveerd raken en procedurele kennis verwerven, dat wil zeggen: kennis die betrekking heeft op vaardigheden.

Bij de talensectie op De Hogeberg gaat het zowel in de onderbouw als in de bovenbouw vooral om vaardigheden ofwel procedurele kennis. In de derde klas wordt in de projecten stelselmatig aandacht besteed aan de vaardigheidsontwikkeling; in de vaklessen die bij de talen naast de projecten op het rooster staan, ligt de nadruk meer op vakinhoudelijke aspecten als grammatica en woordenschat, waaraan je goed kunt werken in een klassikale setting.

Meer van leerlingen eisen

Zoals duidelijk zal zijn, pleiten wij ervoor om leerlingen in te leiden in de kernconcepten van het vak. Een andere manier om leerlingen beter voor te bereiden op de Tweede Fase – zowel wat betreft kennis als wat betreft andere eisen – is: in de derde klas beginnen met onderwijs à la de Tweede Fase. Om specifiek in te spelen op lacunes in niveau of tempo, kun je leerlingen al confronteren met typische Tweede Fase-taken als het min of meer leren van (relatief) grote hoeveelheden stof, het zelfstandig leren en het lezen (en begrijpen) van ingewikkelde teksten. Bij deze taken komt het behalve op intelligentie ook aan op persoonlijke kwaliteiten als doorzettingsvermogen en zelfstandigheid. Persoonlijke kwaliteiten zijn veel minder situatiegebonden dan kennis, en ook minder dan algemene vaardigheden. Het is het terrein waarop de meeste transfer plaatsvindt. Met andere woorden: het is vrij zeker dat leerlingen vorderingen op dit gebied meenemen naar de bovenbouw. Let wel, we raden niet aan om leerlingen exact dezelfde taken te geven als in de Tweede Fase, maar om ervoor te zorgen dat leerlingen in de derde klas in aanraking komen met dit soort taken. En natuurlijk zal de begeleiding in het derde leerjaar veel intensiever moeten zijn dan in de Tweede Fase.

Suggesties voor acties ter verwezenlijking van de ambitie

Ambitie

Leerlingen hebben meer dan voldoende kennis om het onderwijs in de Tweede Fase goed te kunnen volgen.

Indicatie

Driekwart van de leerlingen geeft na twee jaar aan dat het onderwijs in de Tweede Fase voor een groot gedeelte overeenkomt met het onderwijs in het derde leerjaar. Na twee jaar is er ook weinig tot geen afstroom van 4-vwo naar 4-havo.

Acties

- Alle docenten geven op een activerende manier les; dat wil zeggen dat zij het denken van leerlingen waar mogelijk op gang brengen en stimuleren.
- Per vak stellen de docenten van onderbouw en bovenbouw gezamenlijk de kernconcepten vast en ze organiseren hun onderwijsactiviteiten daaromheen. Er is een duidelijk beeld van wat de leerlingen moeten kennen en wat ze moeten kunnen.
- Driekwart van de docenten in de Tweede Fase bezoekt elk jaar vier lessen van een vakgenoot in het derde leerjaar en geeft suggesties hoe die lessen beter kunnen aansluiten op het onderwijs in de Tweede Fase.
- Driekwart van de docenten in het derde leerjaar bezoekt vier lessen bij een docent in de Tweede Fase en geeft suggesties hoe die docent beter kan inspelen op het niveau van de leerlingen.
- Een aantal van de docenten, liefst zo veel mogelijk, dat lesgeeft in de derde klas, geeft ook les in de Tweede Fase.

