



***Vorming in functie van het gebruik van de Schola methode om
competenties die jongeren verwerven tijdens vrijwilligerswerk te
herkennen en te waarderen***



N ° 2016-1-KA201-023866-FR01

June, 2018, Karel de Grote Hogeschool, Wouter Smets & Sofie Peetroons, onderzoekers

Inhoud

Inhoud

INHOUD	1
RICHTLIJN VOOR DE LEZER	4
DE COMPETENTIEGERICHTE AANPAK.....	5
EEN DEFINITIE	5
WAT IS KENNIS?.....	5
WAT ZIJN VAARDIGHEDEN?	6
WAT ZIJN ATTITUDES?.....	6
HET EUROPEES REFERENTIEKADER: 8 SLEUTELCOMPETENTIES	6
LINK TUSSEN DE SLEUTELCOMPETENTIES, OP SCHOOL VERWORVEN COMPETENTIES & COMPETENTIES VERWORVEN TIJDENS VRIJWILLIGERSWERK	8
COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS VORM GEVEN	9
VIA LEER- OF GROEIJNEN	10
VANUIT DE REALITEIT	10
VANUIT LEERVragen.....	10
SOORTEN VAN LEREN.....	12
FORMEEL LEREN.....	12
INFORMEEL LEREN	12
NIET FORMEEL LEREN	15
FORMATIEVE EVALUATIE	16
INLEIDING	16
SLEUTELELEMENTEN VAN FORMATIEVE EVALUATIE.....	17
FORMATIEVE EVALUATIETAKEN.....	17
VRAGEN STELLEN	17
FEEDBACK, FEED-FORWARD EN FEED-UP	18
GROWTH MINDSET.....	20
INTELLECTUELE VAARDIGHEDEN	20
GROWTH MINDSET.....	21
1. STATISCHE MINDSET OF DE FIXED MINDSET	21
2. OP GROEI GERICHTE MINDSET OF GROWTH MINDSET	22
TALENT EN INSPANNING	23
PRESTATIE EN FEEDBACK	24
BELANG VOOR OPVOEDERS EN LEERKRACHTEN.....	24
VAN MINDSET VERANDEREN	26
POSITIEF COMMUNICEREN MET JONGEREN.....	28
VEILIGE OMGEVING.....	28
VIER NIVEAUS IN COMMUNICEREN	29
DE LEERKRACHT EN DE LEERLING.....	29
ACTIEF LUISTEREN.....	30
PORTFOLIO	32

COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS EN PORTFOLIO	32
HET ONTWIKKELINGSGERICHTE PORTFOLIO	32
HET ASSESSMENTPORTFOLIO	33
(H)ERKENNEN VAN COMPETENTIES	33
VAN ONTWIKKELINGSGERICHT- NAAR ASSESSMENTPORTFOLIO.....	34
HET BEOORDELEN VAN HET PORTFOLIO	34
BEWIJZEN VERZAMELEN VAN COMPETENTIES IN PORTFOLIO	35
AAN DE SLAG MET DE SCHOLA AANPAK	36
INTRO FASE: ROL VAN VRIJWILLIGERSWERK	38
DOELEN.....	38
HET JOHARI VENSTER.....	38
FASE 1: BESCHRIJVEN VAN ERVARING OPGEDAAN BIJ VRIJWILLIGERSWERK	40
FASE 2: REFLECTEREN OVER DE ACTIE.....	41
OVER WAT KAN JE REFLECTEREN?	41
1. ERVARINGEN	41
2. GEVOELENS	41
3. FACTOREN DIE DE ACTIES HEBBEN BEÏNVLOED	41
FASE 3: DE ERVARING IN TERMEN VAN COMPETENTIES	42
VERTALING VAN BEREIKTE COMPETENTIES NAAR OVEREENKOMENDE COMPETENTIES OP SCHOOL.....	42
SELF-ASSESSMENT	42
POSITIEVE BEOORDELING / FEEDBACK DOOR LERAARS & OPVOEDERS.....	43
1. DOEL.....	43
2. GEVEN VAN FEEDBACK	43
FASE 4: OPSTELLEN VAN EEN ACTIEPLAN	44
IN DE PRAKTIJK	45
OPDRACHT 1: LINK TUSSEN DE SLEUTELCOMPETENTIES, OP SCHOOL VERWORVEN COMPETENTIES & COMPETENTIES VERWORVEN TIJDENS VRIJWILLIGERSWERK	45
OPDRACHT 2: VERSCHILLENDE SOORTEN LEREN.....	47
DUID AAN WAAR ONDERSTAANDE LEERERVARINGEN THUISSHOREN	47
BESCHRIJF AAN DE HAND VAN ENKELE KERNBEGRIPPEN DE ESSENTIËLE KENMERKEN VAN (1) FORMEEL LEREN, (2) INFORMEEL LEREN, (3) NIET-FORMEEL LEREN	48
OPDRACHT 3: VOORBEELDEN FORMATIEVE EVALUATIE.....	49
POSTKAARTEN	49
TWO STARS & A WISH	49
LIJST MET OPSOMMINGSTEKENS	49
COLLAGES	49
EEN QUICK-CHECK QUIZ	49
OPDRACHT 4: GROWTH MINDSET	50
VUL ONDERSTAANDE TABEL AAN.....	50
VERHOGEN VAN HET BEWUSTZIJN	52
BESPREEK: HOE ZIJN DEZE 'GROWTH MINDSET' UITGANGSPUNTEN RELEVANT VOOR DE SCHOLA TOOL?	54
OPDRACHT 5: POSITIEF COMMUNICEREN MET JONGEREN.....	55
STANDBEELD	55
MINDSET	56
WAT.....	56

HOE	56
NABESPREKEN OP:	56
WERKEN MET COACHING KAARTEN	56
1. INDIVIDUEEL	56
2. IN DUO.....	57
WERKEN MET BEELDEN	59
OPDRACHT 6: PORTFOLIO	60
1. BESPREEK: WELKE ANDERE VERZAMELMETHODES ZIJN NOG MOGELIJK?	60
2. TEKEN EEN MATRIX: BRENG DE COMPETENTIES IN KAART EN TOETS ZE AAN CRITERIA. ...	60
OPDRACHT 7: INTRO FASE: ROL VAN VRIJWILLIGERSWERK	61
WORKSHOP 1: VRIJWILLIGERSFIGUUR	61
WORKSHOP 2: ORIGAMI MET VRIJWILLIGERSFIGUUR	61
WORKSHOP 3: DEBAT 'OXFORD-STIJL'.....	62
WORKSHOP 4: ROLLENSPEL	63
OPDRACHT 8: ONTWIKKELEN VAN EEN PORTFOLIO / BRAINSTORM EN ALGEMENE BESPREKING.	64
BIBLIOGRAFIE	66

Richtlijn voor de lezer

De modules en voorbeelden die u in deze handleiding zult vinden, zullen duidelijk in bepaalde situaties moeten worden geïmplementeerd en moeten worden aangepast aan de specifieke context waarin u werkt.

Alvorens te implementeren kunt u onderstaande vragen onder de loep nemen:

1. Welke voordelen biedt de ene activiteit boven de andere?
2. Wat hebben uw studenten nodig?
3. In welke situatie zou u de voorgestelde oefeningen kunnen gebruiken?
4. Hoe kan u studenten helpen om aan de oefening deel te nemen?
5. Welke gevoelens kunnen de studenten die deelnemen tijdens de activiteiten ondervinden?
6. Welke activiteiten kunnen helpen om de specifieke moeilijkheden te overwinnen die studenten ondervinden tijdens hun vrijwilligersactiviteiten?

Er is dus niet één manier om de voorgestelde oefeningen te gebruiken. Het hangt allemaal af van de context, de mensen en hun specifieke behoeften ... en natuurlijk ook van uw creativiteit en het vermogen om een functionele leeromgeving te evalueren en op te bouwen.

De competentiegerichte aanpak

De belangrijkste referentie in dit hoofdstuk is het Europese kader dat is gepubliceerd door de Europese Commissie - het zogeheten "8 sleutelcompetenties-kader" (EC, Brussel 2006). De uitleg is voornamelijk hierop gebaseerd.

Een definitie

Elke burger heeft een breed aantal sleutelcompetenties nodig om zich flexibel te kunnen aanpassen aan een snel veranderende wereld.

Onderwijs heeft hierbij zowel een sociaal als economische rol te vervullen. Onderwijs speelt een rol om te zorgen dat burgers de nodige competenties verwerven om zich snel en flexibel te kunnen aanpassen aan de veranderingen.

Competenties worden gedefinieerd als:

een geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn in een bepaalde context.

Sleutelcompetenties zijn deze die je nodig hebt voor:

je persoonlijke ontwikkeling, het komen tot actief burgerschap en sociale inclusie en het vinden van gepast werk.

Wat is kennis?

- In vergelijking met vaardigheden en attitudes, is kennis over het algemeen het meest eenvoudig te ontwikkelen. Kennis verwerven kan op veel verschillende manieren: via training, zelfstudie, werkplekleren, ...
- Vaak loopt het verwerven van kennis samen met het verwerven van vaardigheden. De bedoeling is immers dat je wat je weet ook in de praktijk brengt.

Wat zijn vaardigheden?

Met het woord vaardigheid verwijzen we naar het in staat zijn tot het omzetten van kennis in de praktijk en het verrichten van bepaalde handelingen.

- Vaardigheden zijn te ontwikkelen door middel van training, herhaaldelijke oefening en routine.
- Bij vaardigheden gaat om het correct uitvoeren van bepaalde (technische) handelingen en het in de praktijk brengen van de kennis die men verworven heeft.

Wat zijn attitudes?

Je attitude of houding bepaalt het willen en/of kunnen laten zien van bepaald gedrag.

- Dit wordt grotendeels bepaald door je normen, waarden, motivatie en persoonlijke drijfveren.
- Houding / attitude is moeilijk ontwikkelbaar omdat ze zo verweven is met onze identiteit en zich niet op een bewust niveau afspeelt.

Voorbeelden van attitudes zijn: leerbereidheid, zin voor initiatief, positieve ingesteldheid, doorzettingsvermogen, flexibel zijn, samenwerken, besluitvaardigheid.

Bij training of andere vormen van leren is het belangrijk om rekening te houden met eventueel belemmerende overtuigingen zoals 'ik ga dat toch nooit kunnen', 'ik mag geen fouten maken',... Het vinden van helpende overtuigingen is een hefboom om blokkades te doorbreken en mensen in hun kracht te zetten. Leren is niet alleen een kwestie van willen of niet willen. Ook motivatie, intelligentie, talent en het al dan niet krijgen van kansen spelen een rol.

Het Europees referentiekader: 8 sleutelcompetenties

De volgende vaardigheden kunnen geïdentificeerd en beoordeeld worden wanneer jongeren moeilijkheden ondervinden op school. In dat geval worden hun competenties (ook) beoordeeld op basis van vrijwilligerservaringen.

- 1- **Communicatie in de moedertaal:** de mogelijkheid om zichzelf uit te drukken, concepten te interpreteren, gedachten, gevoelens, feiten en meningen zowel mondeling als schriftelijk te verwoorden (lezen, luisteren, schrijven, spreken).
- 2- **Communicatie in vreemde talen:** de mogelijkheid om zichzelf uit te drukken, concepten te interpreteren, gedachten, gevoelens, feiten en meningen zowel mondeling als schriftelijk te verwoorden (lezen, luisteren, schrijven, spreken) in een vreemde taal
- 3- **Wiskundige competenties en basale competenties in wetenschappen en technologie:** de mogelijkheid wiskundig denken te ontwikkelen en toe te passen bij het oplossen van een reeks van problemen in alledaagse situaties.
- 4- **Digitale competenties :** het zelfvertrouwen en het kritische gebruik van informatie voor werk, vrije tijd en communicatie.
- 5- **Leren leren:** de mogelijkheid om voort te zetten, en door te zetten, bij het blijven leren, het organiseren van zijn eigen leerprocessen door het effectief managen van tijd en informatie op groeps- en individueel niveau.
- 6- **Sociale- en burgerschapscompetenties:** persoonlijk, interpersoonlijk en interculturele competentie en gedrag die personen uitrusten om effectief en constructief deel te nemen aan het sociale leven.
- 7- **Ondernemerschap en zin voor initiatief:** de mogelijkheid om ideeën in actie om te zetten: creativiteit, innovatie en risico's nemen, evenals het plannen en organiseren van projecten.
- 8- **Cultureel bewustzijn en expressiviteit:** Waarderen van het belang van culturele expressies onder de vorm van ervaringen en gevoelens in media zoals muziek, kunst, literatuur,...

Link tussen de sleutelcompetenties, op school verworven competenties & competenties verworven tijdens vrijwilligerswerk

Sleutelcompetenties	Op school verworven competenties	Competenties verworven als vrijwilliger
Communicatie in moedertaal	Fundamentele en basale geletterdheid Moedertaal of het leren van de nationale taal voor leerlingen met een migratie-achtergrond	Vragen kunnen beantwoorden zoals deze gesteld worden door een publiek op mondelinge of schriftelijke wijze
Communicatie in vreemde taal	Fundamentele en basale geletterdheid Het leren van een vreemde taal	Vragen kunnen beantwoorden zoals deze gesteld worden in een andere taal, door een publiek op mondelinge of schriftelijke wijze
Wiskundige competentie en basale wetenschaps- en technologische competenties	Basis rekenvaardigheid Wiskunde op niveau van de lagere school of hoger	Een budget kunnen opstellen, een betalingsbalans, financiële gegevens kunnen verzamelen of aflezen,...
Digitale competentie	Fundamentele vaardigheden in ICT Toegang tot computer en andere technologie	Een website kunnen ontwikkelen, een weblog onderhouden, een mailing uitsturen naar een publiek,...
Leren leren	Leren ondersteunt alle leeractiviteiten	In staat zijn om andere vrijwilligers hun taken uit te leggen, een document

Sleutelcompetenties	Op school verworven competenties	Competenties verworven als vrijwilliger
		te ontwikkelen dat de doelen uiteenzet,...
Sociale - en burgerschapscompetenties	Optionele activiteiten die dienen om het collectief werk te versterken (gelinkt aan sociaal- en burgerschapsleren)	Bewustzijn versterken over een specifiek probleem in de samenleving bij een algemeen publiek. Een zaak kunnen verdedigen.
Zin voor initiatief en ondernemerschap	Elke activiteit die als doel heeft om kritisch denken, creativiteit, initiatief, probleem oplossen, beslissingen nemen,... te stimuleren.	Een activiteit kunnen ontwerpen en uitvoeren voor de organisatie Een eigen organisatie kunnen creëren
Cultureel bewustzijn en expressiviteit	Activiteiten zoals schilderen, tekenen, muziek, theater,...	Zich kunnen uitdrukken vanuit een verschillend perspectief. Zich kunnen engageren in verschillende culturen

Competentiegericht onderwijs vorm geven

In wat volgt bieden we enkele mogelijkheden waarop competentiegericht onderwijs vorm kan krijgen. In praktijk kunnen deze verschillende aanpakken overlappen of door elkaar lopen. (Competentiegericht onderwijs vorm geven, sd)

Via leer- of groeilijnen

Competentiegericht onderwijs op basis van leer- of groeilijnen **bouwt (een deel van) het curriculum op vanuit competenties**. Hierbij komt een sterke klemtoon te liggen op het systematische proces van ontwikkeling van de competenties.

Het kan gaan om een leerlijn '**algemene competenties**' (bv. de basiscompetenties voor de lerarenopleiding), maar even goed over een **specifieke leerlijn** zoals 'reflectievaardigheden', 'samenwerkend leren', 'communicatieve vaardigheden', 'ontwikkelen van een eigen visie', ... (bijvoorbeeld 'Integrale Opdrachten' binnen STW).

Aan deze leerlijnen worden dan werk- en evaluatievormen gekoppeld die zorgen voor een toenemende complexiteit en een afnemende ondersteuning en begeleiding. Systematisch wordt meer aandacht geschonken aan het ontwikkelen van meer zelfsturing, zelfverantwoordelijkheid, reflectievaardigheden, actief kunnen meewerken en samenwerken, via het gebruik van een variatie aan werk- en onderwijsvormen .

Vanuit de realiteit

In competentiegericht onderwijs wordt vaak vertrokken vanuit realistische situaties of reële problemen. Dit is voornamelijk het geval bij opleidingen die zich richten op het eigen maken van een specifiek beroep. Deze benadering kan echter ook waardevol zijn voor alle opleidingen omdat op deze manier de leeromgeving wordt verbreed.

Vanuit leervragen

In **vraaggestuurd competentiegericht onderwijs** wordt vertrokken vanuit leervragen die worden **geformuleerd door de lerenden**. Op basis hiervan wordt dan een **persoonlijk ontwikkelingsplan** opgesteld. Ook hier neemt de toename van het vraaggestuurde element in de opleiding geleidelijk aan toe.

Dochy & Nickmans onderscheiden hier twee subcategorieën:

- Er wordt gewerkt met **authentieke taken** die **geleidelijk toenemen in complexiteit en afnemen in begeleiding**. De begeleiding situeert zich op het inspelen op de leervragen. Er wordt gewerkt met persoonlijke ontwikkelingsplannen waarbij praktijkproblemen van de student de aanzet vormen van het onderwijsproces. Deze praktijkproblemen kunnen zo bijvoorbeeld gebruikt worden als casusmateriaal bij het opstellen van 'hele' taken.
- Er wordt niet gewerkt met aparte taakjes, maar het onderwijsproces start daarentegen met een **globale open startopdracht**. Op basis hiervan maakt de student een **persoonlijk ontwikkelingsplan** waarin beschreven wordt aan welke

competenties zal gewerkt worden en hoe dit wordt aangepakt. Een **competentiematrix** vormt het kader waarin wordt aangegeven welke competenties binnen welke periode ontwikkeld moeten worden en op welk niveau. Hier krijgen lerenden een grote verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en neemt de leraar een begeleidende rol op zich. Bij deze benadering gaat men ervan uit dat lerenden op een natuurlijke manier terechtkomen bij de nodige leerinhouden. (Dochy, 2005)

In de praktijk 1 (p. 45)

⇒ ***De 8 sleutelcompetenties: vertaalslag naar de eigen school***

Soorten van leren

Er zijn veel definities gepubliceerd over de verschillende soorten leren. De meest fundamentele waren onderdeel van de verklarende woordenlijst van de CEDEFOP (2012). Onlangs publiceerde de UNESCO ook definities die voornamelijk gebaseerd waren op de CeDeFop-versies.

Formeel leren

Formeel leren is een vorm van leren waarbij **structuur** is aangebracht in het leerproces (bijvoorbeeld in termen van doelstellingen) en waarbij men speciaal **tijd uittrekt** voor het leren. Deze vorm van leren vindt plaats in reguliere onderwijs- en opleidingsinstellingen. Het is een **intentioneel** leerproces en het gaat over **geplande leeractiviteiten**.

Toegespitst op de werkplek, verstaan we onder formeel leren al die activiteiten waarvan de organisatie betrokken is bij de planning, de sturing en/of controle van het leren (Weistra, 2011). Formeel leren kan zowel op als naast de werkplek plaatsvinden. Voorbeelden van formeel leren op de werkplek zijn stages, starterpakketten, workshops op de werkvloer, etc. (Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijs & Baert, 2011).

Informeel leren

Naast formeel leren, wat bewust en planmatig plaats vindt, kennen we ook informeel leren. Je zou daarvan kunnen zeggen dat het je overkomt. Veel leren van leerlingen, zeker buiten de school, is informeel leren. Het leren vindt dan plaats doordat de context voor leerlingen betekenisvol is. **De situatie lokt leren uit**. Hierdoor blijkt deze vorm van leren ook **duurzaam**: de nieuwe ervaringen genereren kennis, vaardigheden en/of inzicht. Dat geldt zeker als dit leren in samenwerking of samenspraak met anderen gebeurt. Informeel leren is hierdoor altijd verbonden met een **actieve rol van degenen die zo leren**. Informeel leren is door deze kenmerken ook heel aantrekkelijk binnen het onderwijs. De toenemende invloed van digitale informatiebronnen blijkt ook informeel leren te bevorderen. Zo is het via internet eenvoudiger dan via boeken om de 'echte wereld' binnen de school te halen.

Informeel leren heeft de **meeste kans als de opdrachten** waaraan leerlingen werken, **ruimte laten voor eigen initiatief en eigen keuzes**. Het beantwoorden van reproducerende vragen bij een tekst uit de aardrijkskundemethode biedt weinig kansen op informeel leren. Wanneer je echter de leerlingen op onderzoek laat gaan naar iets dat hen

boeit of waarover ze meer willen weten, is de kans op informeel leren groot. Informeel leren is dikwijls effectief juist doordat leerlingen 'gedwongen' zijn om **zelf te denken**.

Formeel leren, waarin weinig aan het toeval wordt overgelaten, is voor bepaalde doelen effectief en efficiënt. Dat geldt zeker in de fase van het leerproces dat het de leerling al duidelijk is wat er te leren (veranderen, verbeteren) is. In de fase daarvoor, waarin de leerling moet verkennen wat er aan de hand is, hoe zich dat verhoudt tot de eigen voorkennis, wat er moeilijk aan zou kunnen zijn, enzovoort, is die informele manier van leren echter zinvoller. Te snel een onderwerp al afgrenzen, gaat het zelf denken tegen, doodt initiatief en ontnemt leerlingen de kans om de verbindingen in hun brein te benutten en versterken. In die **oriëntatiefase** is samenwerken heel effectief. Het voor een ander moeten verwoorden wat je denkt en feedback krijgen, helpt om meer vat op het probleem te krijgen. (Janson, 2014)

Informeel leren is dus gekenmerkt door een **lage graad van planning en organisatie in termen van context, steun, tijd en doelen**. Informele leermogelijkheden zijn **niet beperkt tot een bepaalde context**. Het leren resulteert van dagdagelijkse activiteiten waarbij leren niet het primaire doel is. Leren gebeurt op een autonome wijze waarbij geen 'leraar' betrokken is. (Kyndt & Raes) Er wordt **geen werkvorm gevolgd**, er is **geen sprake van een officieel assessment of certificering** (Informeel leren, 2013)

Hoewel vaak een strikt onderscheid gemaakt wordt tussen formeel en informeel leren, dient dit onderscheid genuanceerd te worden. **Elke leeractiviteit heeft immers zowel formele als informele kenmerken** (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2003). **Het onderscheid tussen informeel en formeel leren** mag met andere woorden niet als een dichotomie opgevat worden, maar moet **eerder gezien worden als een continuüm**.

We kunnen het begrip 'informeel leren' beschouwen als een verzamelterm met verschillende vormen. Van der Klink tekent een cirkel met vier kwadranten.



Bron: Stompedisse, 2017, p. 11.

De kwadranten van de **linkerhelft** omvatten de vormen die zich meestal onbewust of onbedoeld in een mens voltrekken: het impliciete en incidentele leren. Daarin leert de persoon niet omwille van het leren, maar omdat de situatie erom vraagt.

De **rechterhelft** bevat de twee intentionele vormen: het informele leren aangestuurd door het individu en de organisatie (school). Er wordt dan bewust iets veranderd in het werk, wat die persoon als het even meezit leerervaringen gaat opleveren.

Informeel leren vereist een '**geheel ander mentaal model**'. Het aansturen van informeel leren begint met de vraag: '*welke ingrepen moet ik doen in de aard van het werk?*'. Dit kan van alles zijn: taakverrijking, stage, een ervaren docent als mentor aan een startende koppelen, vrijwilligerswerk. Het gaat vaak om kleine ingrepen: Door het veranderen van de vorm heb je de kans dat er hele andere dingen naar voren komen, die dan weer een incentive voor leren zijn. (Klink, 2017)



"Wat ik fascinerend vind, is dat we heel vaak informeel leren zonder dat we ons ervan bewust zijn. Als je die ervaringen maximaal wilt benutten, moeten we het daar met elkaar over hebben. Als we het niet **expliciteren**, dan komen mensen ook niet tot de conclusie dát ze geleerd hebben. Het is net als een vis in een vissenkomp, die heeft ook niet in de gaten dat hij in het water zit. Totdat je hem eruit haalt.

Dat moet je ook doen met die mensen, zorg ervoor dat ze gesprekken met elkaar voeren over wat ze gedaan hebben". (Klink, 2017) (Stompedisse, 2017)

Niet formeel leren

Het niet-formeel onderwijs wordt **meestal buiten het regulier onderwijssysteem** georganiseerd en aangeboden (bv. door de VDAB, door vakbonden, culturele en sociale verenigingen...). Er is hierbij wel sprake van **intentioneel georganiseerd en gestructureerd leren**. De kennisoverdracht gebeurt net zoals bij het formeel onderwijs via een lesgever. De **getuigschriften en certificaten** van het niet-formeel onderwijs worden meestal **niet erkend door het ministerie, maar** hebben wel **een (meer)waarde** op de arbeidsmarkt.

In de praktijk 2 (p. 4745)

⇒ ***Verschillende soorten leren***

Formatieve evaluatie

De theorie over formatieve toetsing is zeer uitgebreid en er kunnen dus veel goede suggesties worden gedaan voor verder onderzoek. Een betrouwbare introductie is te vinden in het werk van Dylan William.

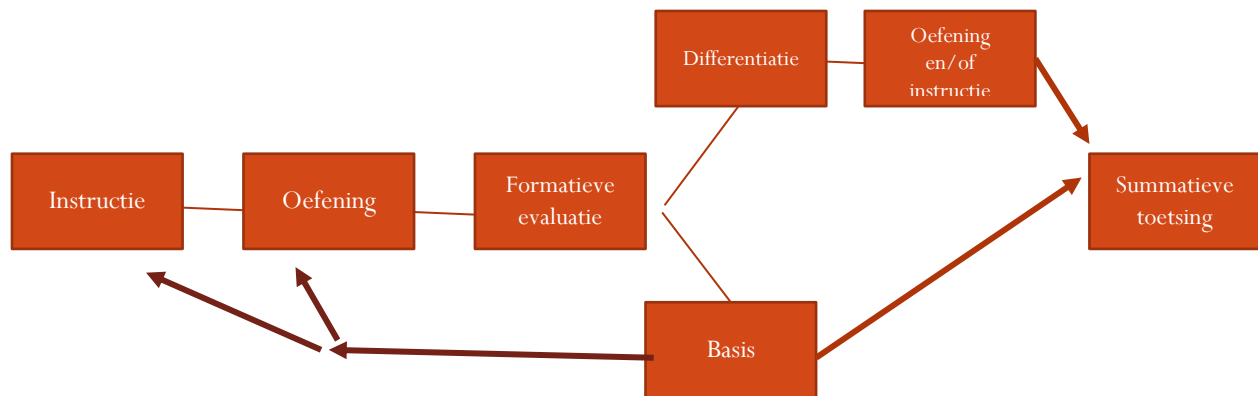
Inleiding

Binnen een klasgroep zijn er grote verschillen in de leerbehoeften van leerlingen. Om optimaal te kunnen reageren op hun individuele leerbehoeften, moeten leraren achterhalen in welke mate studenten al kennis en vaardigheden hebben opgedaan. Formatieve evaluatie biedt leerkrachten de mogelijkheid om uit te zoeken op welke gebieden leerlingen meer begeleiding of diepgang nodig hebben.

Naarmate meer en meer scholen de overstap maken naar een 'growth' mindset en diepgaand leren, is formatieve beoordeling mogelijk het krachtigste hulpmiddel om leraren te helpen strategieën te vinden om hun eigen praktijk te verbeteren, terwijl ze studenten de persoonlijke aandacht geven die ze nodig hebben om academisch te slagen.

Formatieve beoordeling biedt onmiddellijke feedback aan studenten tijdens het leren. In tegenstelling tot summatieve evaluatie, meestal aan het einde van een hoofdstuk of thema, zijn formatieve beoordelingen procesmatig en niet gekoppeld aan doorslaggevende punten. Integendeel, formatieve beoordeling is eerder een snelle controle van de aanwezige kennis om zo leraren te helpen belangrijke vragen over de groei van studenten te beantwoorden: wat weten mijn studenten? Wat moeten ze nog leren? Hoe moet ik mijn instructie aanpassen? (10 Formatieve beoordelingsideeën voor K-12 klaslokalen 2016).

In de volgende afbeelding (Smets, 2018) wordt het verschil tussen formatieve en summatieve evaluatie schematisch weergegeven. Beoordeling wordt gebruikt in de summatieve evaluatie om een definitieve mening te geven over de leerprestaties van studenten. De leraar Engels geeft bijvoorbeeld een schriftelijke test wanneer een bepaald hoofdstuk is voltooid. Hij kan echter ook in het Engels beginnen met een uitleg over de 'present simple' en vervolgens een korte oefening geven als 'formatieve evaluatie'. Op die manier weten de leraar en de studenten al tijdens het leerproces wie aanvullende instructies over het basismateriaal nodig heeft of wie er klaar voor is (Smets 2017).



Sleutelementen van formatieve evaluatie

Hoe kunnen leraren dergelijke assessment toepassen in hun klaspraktijk? In hun reviewstudie beschrijven Sluijsmans, Joostenden Brinke en Van der Vleuten (2013) drie kernelementen; 1) formatieve evaluatietaken, 2) vragen stellen en 3) feedback geven.

Formatieve evaluatietaken

Formatieve evaluatietaken zijn een belangrijke manier om formatieve evaluatie te integreren in lessen. Formatieve evaluatietaken bundelen een reeks schriftelijke activiteiten waarin kansen worden gecreëerd voor studenten om hun kennis, inzichten en ideeën te delen (Kang, Thompson, & Windschitl, 2014). Deze categorie omvat technieken zoals mapping, waarbij leerlingen wordt gevraagd om inhoud en basisconcepten van de les te visualiseren. Uitgangstickets, één minuut essay en één zin-samenvatting, waarin studenten de kern van de les samenvatten, vallen ook onder deze categorie (Schoolbestuur van Levy County, 2009). De formatieve evaluatietaken zijn bedoeld om leerlingen en leraren te informeren over wat de student al weet, zodat ze kunnen doorwerken in de (volgende) les. Zaken die door de leerlingen verkeerd werden begrepen, worden zichtbaar gemaakt door deze taken (Sluijsmans et al., 2013).

Vragen stellen

Het stellen van vragen geeft leraren inzicht in de mate en diepte van de kennis van leerlingen van het onderwerp. De kunst is om de juiste informatie te verzamelen door de juiste vragen te stellen (Bennett, 2011, Black & William, 1998, 2003, 2009). Gesloten vragen zullen de leraar informeren over het kennisniveau van een leerling, terwijl open vragen de leerling stimuleert in zijn denken en begrijpen. (Torrance & Pryor, 2001). Eerder onderzoek toont aan dat wanneer leraren open vragen stellen, dit leerlingen meer kansen

geeft om hun ideeën te delen, hun leerstrategieën expliciet te maken en leraren meer inzicht te geven in het leerproces (Cazden, 2001, Coffey et al., 2011)

Feedback, feed-forward en feed-up

Feedback is een van de belangrijkste kernelementen binnen de formatieve evaluatie. Feedback is niet beperkt tot het verduidelijken van studenten hoe zij een bepaalde taak hebben uitgevoerd. Twee andere soorten informatie zijn ook belangrijk wanneer het gaat om effectieve feedback, namelijk feed-up en feed-forward.

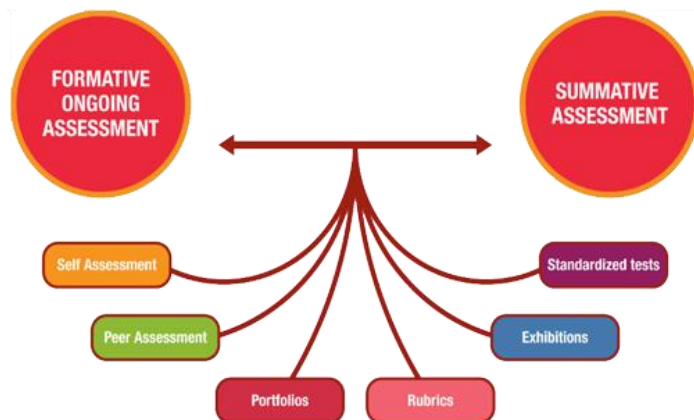
Bij **feed-up** wordt de leerling duidelijk gemaakt waar hij / zij naartoe gaat. Een voorwaarde voor het geven van feedback is dat de doelen en beoordelingscriteria duidelijk zijn. **Feed-forward** geeft de student informatie over hoe hij / zij moet doorgaan. De centrale vragen zijn 'wat is de volgende stap?' en 'welke aanpak is nodig om groei te realiseren?' (Hattie & Timperley, 2007, Sluijsmans et al., 2013, Struyven, Coubergs, Gheysens, & Engels, 2015)

Het is een uitdaging voor leraren om kwalitatieve feedback te geven. Volgens William (2011) kan feedback die niet goed geformuleerd is ervoor zorgen dat leerlingen niet begrijpen wat de leraar wil zeggen, dat ze opgeven of kiezen voor een eenvoudiger leerdoel. De uitdaging voor leraren is om feedback zo te formuleren dat leerlingen zich meer verantwoordelijk voelen voor hun eigen leerproces (William, 2011).

Omdat feedback is ontworpen om het leren van leerlingen te verbeteren, is het niet voldoende om aan het eind van een onderdeel enkel feedback te geven door de leerlingen eenvoudig te vertellen waar ze verkeerd zijn gegaan. Om effectief te zijn, moet feedback een tweerichtingsdialoog zijn die leerlingen helpt motiveren (hoewel niet alle leerlingen hetzelfde type feedback nodig hebben). Leerlingen hebben tijdens elk onderdeel formele en informele feedback nodig op hun inspanning en presteren (zowel beoordeeld als niet-beoordeeld), en daarnaast ondersteuning in hoe daarmee verder aan de slag te gaan. Het is belangrijk om ervoor te zorgen dat leerlingen zich ervan bewust zijn dat de leraar hen feedback geeft. Dit moet duidelijk zijn bij het gebruik van schriftelijke feedback, maar denk eraan dat formatieve feedback niet altijd wordt opgeschreven. Leerlingen hebben ook de mogelijkheid nodig om leraren feedback te geven over wat ze hebben geleerd. Feedback moet daarom een continu proces van gesprek en reflectie zijn. (Rowe sd)

Leraren kunnen ook kiezen voor zelfevaluatie of peer-feedback. Het voordeel van zelfevaluatie is dat wanneer leerlingen zichzelf goed kunnen evalueren, ze de taken beter begrijpen en beter weten welke stappen ze moeten nemen om het gewenste einddoel te bereiken (Cauley & McMillan, 2010; Sluijsmans et al., 2013) ; Struyven et al., 2015). In

peer feedback geven leerlingen ook aan dat het geven van feedback aan hun medeleerlingen bijdraagt aan het begrijpen van de evaluatiecriteria (Black & Wiliam, 1998, 2009). Een voorwaarde voor het succes van zelfevaluatie en peer-feedback is dat leraren het feedbackproces moeten sturen door duidelijke criteria te formuleren, haalbare doelen te stellen en leerlingen feedbackvaardigheden aan te leren.



De meeste leraren vinden dat het opnemen van formatieve beoordelingsstrategieën in hun klas vrij eenvoudig en naadloos gebeurt. Waarschijnlijk hebben veel leraren al een vorm van formatieve beoordeling opgenomen - ze hebben het misschien niet 'formatieve beoordeling' genoemd".

Bron: <https://abdao.wordpress.com/2015/07/18/formative-assessment-vs-summative-assessment/>

In de praktijk 3 (p.49 45)

⇒ ***Voorbeelden formatieve evaluatie***

Growth mindset

Carol Dweck heeft uitgebreid gerapporteerd over empirische interventies gericht op het bestuderen en ontwikkelen van de 'growth mindset' van leerlingen. Een toegankelijke introductie van haar ideeën is haar boek 'de nieuwe psychologie van succes'. Een meer academische introductie is te vinden in haar boek over zelftheorieën.

Intellectuele vaardigheden

Mensen verschillen in achtergrond, ervaring, scholing of manier van leren. Een groot aanhanger van dit idee was Alfred Binet, de uitvinder van de IQ test. Hij ontwierp deze test om uit te zoeken welke kinderen niet mee konden in het openbaar onderwijs van de Parijse scholen met het doel nieuwe, speciale onderwijsprogramma's te ontwerpen om hen op het juiste spoor te brengen. Hij meende dat onderwijs en oefening fundamentele veranderingen in intelligentie teweeg kon brengen.

*"Enkele moderne filosofen (...) beweren dat intelligentie een vaste omvang heeft, een omvang die niet vergroot kan worden. We moeten protesteren en actie ondernemen tegen dit grove pessimisme (...). Met oefening, training en bovenal regelmaat kunnen we onze scherpzinnigheid, geheugen en inzicht vergroten en intelligenter worden dan we waren". (Citaat van Binet uit zijn boek *Les idées modernes sur les enfants* (1919)).*

Intelligentie is kneedbaar. Het is veranderlijk, beweeglijk, iets dat zich (re)organiseert op basis van nieuwe uitdagingen. Het circuit van de neuronen en de verbindingen die gelegd worden, bepalen onze mogelijkheden en intellectuele capaciteiten. Het proces van nieuwe verbindingen leggen blijft tot op hoge leeftijd doorgaan en wordt plasticiteit genoemd.

Het boek 'Make it stick' onderscheidt drie cognitieve impulsen die de reeds verworven intellectuele vaardigheden kunnen verhogen (Peter C. Brown J. S., 2014): Growth mindset of uitgaan vanuit groeikracht, vervolgens doorgedreven oefenen en tot slot bedenken van geheugensteuntjes.

Growth mindset

Liggen menselijke capaciteiten vast, of kunnen ze ontwikkelen? Dit vraagstuk is al eeuwen oud. Het blijkt dat menselijke capaciteiten zich ontwikkelen in een wisselwerking tussen nature (aanleg) en nurture (opvoeding). De visie die je hebt op de mogelijkheid van het ontwikkelen van kwaliteiten heeft belangrijke consequenties voor je leerhouding.

De Amerikaanse psychologe Carol S. Dweck (Dweck C. S., 2016) beschrijft in haar boek 'Mindset, de weg naar succesvol leven', haar ontdekkingen na tientallen jaren onderzoek naar prestatie en succes. Ze stelt dat niet alleen onze talenten en vaardigheden zorgen voor succes. Het hangt ook af van onze mindset, onze denkstijl. Ze ontdekte dat er twee mindsets zijn: de statische mindset en de op groei gerichte mindset.

1. Statische mindset of de fixed mindset

Iemand met deze mindset gaat ervan uit dat **intelligentie vast** staat. Dit zorgt ervoor dat hij graag slim wil over komen. Hij **vermijdt uitdagingen, want dan kun je fouten maken**. Hij zoekt steeds bevestiging over zijn intelligentie, persoonlijkheid of karakter. Het draait om succes hebben, slim overkomen, geaccepteerd worden en een winnaar voelen. De grote angst is falen, dom overkomen, afgewezen worden en een verliezer voelen. Hij gedraagt zich defensief bij belemmeringen en geeft het al gauw op.

Inspanning is zinloos, want als je echt een genie bent, dan hoef je je niet in te zetten. Kritiek komt over als een bedreiging en het succes van anderen zien ze als een bedreiging. Het resultaat van de statische mindset is dat je niet echt ontwikkelt en dus minder bereikt dan mogelijk is. De statische mindset beperkt de prestaties. Het werkt destructief op de gedachten en leidt tot slechtere leermethoden.

Er zijn **twee soorten fixed mindset-mensen**. *De ene groep* vindt dat de wereld moet veranderen en niet zijzelf. Ze vinden dat ze recht hebben op iets beter: een betere job, huis, echtgenoot, ... De wereld zou hun speciale talenten moeten erkennen en hen gepast moeten behandelen. *De andere groep* vindt dat er niets veranderd moet worden: 'Mijn leven is perfect.' (Dweck, 2006). Deze mensen rennen vaak weg van hun problemen. Wanneer er problemen opduiken in hun leven, betekent dit immers dat zij gebrekkig zijn. Het is gemakkelijker om te geloven dat alles goed loopt dan de confrontatie aan te gaan met (onderliggende) problemen. (Dweck, 2006)

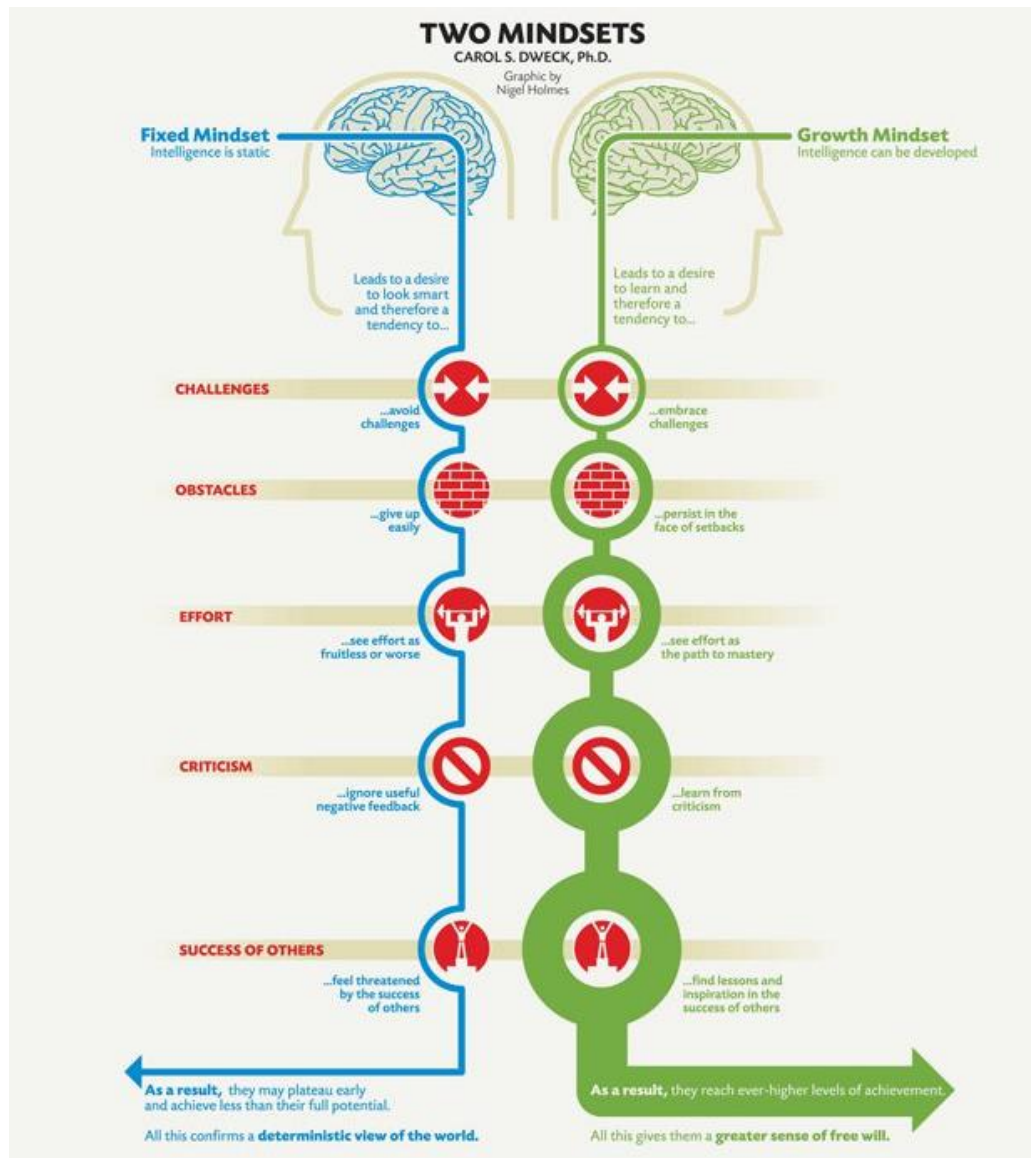
2. Op groei gerichte mindset of growth mindset

Al zijn mensen verschillend als het gaat om talent, interesse en temperament, toch is iedereen in staat om te veranderen door te leren en ervaringen op te doen. Iemand met deze mindset gaat er vanuit dat je jouw basiskwaliteiten kunt ontwikkelen door er moeite voor te doen. **Intelligentie is te ontwikkelen.** Dit zorgt ervoor dat hij graag wil leren. Hij gelooft dat de ware potentie van de mens onbekend is en dat het niet te voorspellen is wat hij kan bereiken door jarenlang te **werken en te oefenen.** Het geloof dat kwaliteiten ontwikkeld kunnen worden kan motiverend werken.

Iemand met een op groei gerichte mindset is blij met **uitdagingen** en geeft niet op bij tegenslag. Inspanning is de weg tot meesterschap. De liefde om jezelf volledig in te zetten en vol te houden stelt mensen in staat om zich door de moeilijkste perioden van hun leven heen te slaan. Iemand met een op groei gerichte mindset leert van kritiek en laat zich inspireren door het succes van anderen. Het resultaat van deze mindset is dat je een steeds hoger niveau bereikt.

Als je de mindsets begint te begrijpen, zie je hoe het één tot het ander leidt. Als je gelooft dat je capaciteiten vast staan, leidt dat tot bepaalde gedachten en handelingen. Heb je echter de overtuiging dat je capaciteiten ontwikkelbaar zijn, dan zorgt deze overtuiging voor een grote diversiteit aan gedachten en handelingen.

Schematisch zien de mindsets er als volgt uit:



Bron: Holmes in Dweck, 2006.

Talent en inspanning

Mensen met een statische mindset houden niet van inspanning, maar alleen van talent. Ze vinden dat inspanning ervan getuigt dat je geen talent hebt. Want als je talent hebt, dan komt het vanzelf aanwaaien. Mensen met een op groei gerichte mindset kijken daar heel anders tegenaan. Ook genieën moeten werken om succesvol te worden. En, wat is er zo heroïsch aan het hebben van talent? Natuurlijk willen zij ook wel graag talent, maar ze bewonderen de inspanning. Want wat je capaciteiten ook zijn, het is de inzet die talent doet ontvlammen en omzet in prestaties.

Carol Dweck deed onderzoek naar de reactie van leerlingen op een slecht cijfer voor een nieuw vak. Leerlingen met een op groei gerichte mindset zeiden dat ze de volgende toets meer zouden studeren. Maar leerlingen met een statische mindset zeiden juist dat ze de volgende keer minder zouden studeren. Want waarom zou je leren als je de capaciteiten er niet voor hebt? Ze proberen niet van hun fouten te leren en die te herstellen, maar ze proberen alleen hun eergevoel te herstellen. Bijvoorbeeld door te kijken naar leerlingen die nog slechter scoorden.

Als iets mislukt, zoeken leerlingen met een fixed mindset de oorzaak daarvoor buiten zichzelf. Het probleem is dan dat je jezelf niet aanpakt. En dus leer je niet. Leerlingen die de oorzaak ook bij zichzelf zoeken, zijn eerder gericht op hoe en wat ze een volgende keer anders zouden doen.

Prestatie en feedback

Carol Dweck deed ook onderzoek naar prestatie en feedback. In het onderzoek verdeelde ze leerlingen in twee groepen en legde hen een redelijk moeilijke opdracht voor. Daarna gaf ze de ene groep als feedback: 'Geweldig, je hebt een mooi cijfer, je moet hier wel erg goed in zijn.' De andere groep kreeg als feedback: 'Geweldig, je hebt een mooi cijfer, je moet wel hard gewerkt hebben.' Toen ze daarna een opdracht mochten kiezen, sloegen leerlingen uit de eerste groep een nieuwe uitdaging af. Ze wilden niet het risico lopen dat hun talent in twijfel getrokken zou worden. Van de leerlingen uit de tweede groep koos 90% procent voor een moeilijkere uitdaging waarvan ze konden leren.

Daarna gaf ze beide groepen moeilijkere opdrachten, die ze niet zo goed deden. De eerste groep vond zichzelf niet zo slim meer en vond er niets meer aan. Na deze moeilijkere opdrachten kelderden hun cijfers, ook als ze eenvoudigere opdrachten kregen. Ze hadden het vertrouwen in hun talenten verloren. De tweede groep vond het nog steeds leuk en hadden plezier in de moeilijkere opdrachten. Ze presteerden steeds beter. Het eenzijdig prijzen van talent kan dus een negatief effect hebben, terwijl het **prijzen van inzet** een meer positief effect heeft. Dit laat zien hoe belangrijk het is op welke wijze leerkrachten feedback geven.

Belang voor opvoeders en leerkrachten

Als we de bevindingen van Carol Dweck over succesvolle werkgevers, werknemers en bedrijven koppelen aan succesvolle scholen, houdt dit een werksfeer in waar men vaardigheden als ontwikkelbaar presenteert, leren en doorzettingsvermogen waardeert, niet alleen naar de aanwezigheid van talent kijkt en waar feedback stimuleert om te leren.

Leerlingen met een statische mindset doen het goed als ze hun zaken goed onder controle hebben. Bij een grote uitdaging verliezen ze hun interesse. Ze zeggen dan: 'dit kan ik niet', en vergeten het woordje 'nog'. Leerlingen met een op groei gebaseerde mindset blijven geïnteresseerd of zien het als uitdaging, ook als de leerstof moeilijk wordt.

Inzet prijzen verhoogt het gevoel van 'controle' dat je hebt over je eigen resultaat terwijl als je 'slim zijn' als resultaat poneert, dan geef je het kind het gevoel minder tot geen controle te hebben over het resultaat, zeker in veranderende situaties. Deze kinderen gaan minder constructief om met falen.

Paul Tough (auteur van 'How children succeed') stelt dat ons succes minder afhankelijk is van intelligentie dan van onze nieuwsgierigheid, discipline, creativiteit, optimisme, zelfcontrole en doorzettingsvermogen.

Leerlingen leren omgaan met het maken van fouten is erg belangrijk als leerkracht. Falen en fouten maken geeft ons immers veel informatie over waar we kunnen geraken als we ons volharden. Iemand met een growth mindset zal falen wijten aan onvoldoende inzet en aan een niet adequate aanpak. Het zet aan tot doorzetting en een andere aanpak. Dit in tegenstelling tot mensen die geloven dat hun mogelijkheden een 'fixed' gebeuren zijn, dat er toch niets aan te veranderen valt. Een falen wordt in dat geval toegewezen aan de eigen tekortkomingen waar niets aan te doen valt. Het in de schoot geworpen krijgen, of geen uitdagingen krijgen, of teveel de bevestiging krijgen dat 'jouw slim zijn' leidt tot de resultaten, zal je niet tot een hoger niveau van 'leren' brengen. (Peter C. Brown J. S., 2014)

Een leerkracht kan mits goede feedback zijn leerlingen stimuleren tot een andere kijk op falen en dus ook zijn leerlingen laten groeien in een growth mindset.

We kunnen dus besluiten dat leerkrachten en opvoeders hun kinderen en leerlingen best leren om te houden van uitdagingen en nieuwsgierig te leren zijn naar fouten, te genieten van inspanning en te blijven leren. Op die manier worden ze onafhankelijk van beloningen en kunnen ze hun eigen zelfvertrouwen versterken en herstellen.

Uit **motivatieonderzoek** van Falko Rheinberg (universiteit Potsdam) is gebleken dat de **mindset van de leerkracht van groot belang** is. Als een leerkracht ervanuit ging dat de prestaties van de leerlingen het hele jaar hetzelfde zouden blijven, dan bleef dat ook zo. Als een leerkracht ervanuit ging dat de prestaties van de leerlingen konden groeien en daarnaar

handelde, dan ontwikkelden de leerlingen veel beter. Hoge verwachting bij de leraar, zorgt ervoor dat de verwachtingen bij de leerling ook groeien (Hattie, 2014).

Dweck: 'Many teachers see evidence for a fixed mindset every year. The students who start out at the top of their class end up at the top, and the students who start out at the bottom end up there. Research by Falko Rheinberg shows that when teachers believe in fixed intelligence, this is exactly what happens. It is a self-fulfilling prophecy. However, when teachers hold a growth mindset, many students who start out lower in the class blossom during the year and join the higher achievers. As educators, we want all of the students we teach to profit from our efforts. A growth mindset—ours and theirs-- helps students to seek learning, to love learning, and to learn effectively.'

Van mindset veranderen

Mindsets maken een belangrijk deel van je persoonlijkheid uit, maar ze zijn te veranderen. Alleen al als je weet dat ze bestaan, kan dat ervoor zorgen dat je anders denkt en reageert. Je kunt jezelf aanpakken als je merkt dat je in de greep bent van de statische mindset, bijvoorbeeld als je kansen om te leren laat schieten of ontmoedigd raakt als iets veel inspanning kost. Schakel dan over naar de op groei gerichte mindset: pak kansen, leer van fouten, blijf moeite doen.

Bovendien is het zo dat iemand met een statische mindset niet altijd op die manier hoeft te denken. Ook kan je mindset verschillen per vaardigheid. Je kunt bijvoorbeeld geloven dat intelligentie ontwikkelbaar is, maar dat kunstzinnige vaardigheden vastliggen.

Bij het veranderen van mindset speelt de **interne monoloog** – **(zelf)reflectie** - een belangrijke rol. Een interne monoloog die gericht is op veroordelen, moet veranderen in een monoloog die aanstuurt op ontwikkeling.

Kennis over de werking van het brein kan bijdragen aan het veranderen van de mindset. Recent hersenonderzoek laat zien dat het brein lijkt op een spier: hij wordt sterker als je hem vaker gebruikt. Bij het leren ontstaan er nieuwe, kleine verbindingen. Hoe meer je jezelf uitdaagt om te leren, hoe meer hersencellen ontstaan. Het resultaat? Een gezonder, scherper verstand.

Als je mindset verandert, zijn je oude overtuigingen niet ineens weg. De nieuwe overtuigingen krijgen een plaatsje naast de oude. Als ze sterker worden, bieden ze een andere manier van denken, voelen en gedragen. Dit moet je volhouden. Het veranderen

van je mindset bestaat niet uit het toepassen van een paar trucjes. Het gaat niet enkel om het toepassen van op groei gerichte methoden, maar om het veranderen van denken.

Goede leraren geloven in ontwikkeling van intelligentie en talent en zijn gefascineerd door het leerproces

Carol S. Dweck

In de praktijk 4 (p.50).

- ⇒ ***Uitspraken van leraren en leerlingen onder de loep***
- ⇒ ***Verhogen van het bewustzijn***
- ⇒ ***Relevantie voor de Schola tool?***

Positief communiceren met jongeren

De theorie over de voorwaarden om tot positieve communicatie te komen is zeer uitgebreid, en daarom kunnen er veel belangrijke suggesties worden gedaan voor een verdere of diepere studie van deze materie. Een belangrijk inzicht over geweldloze communicatie is te vinden in het werk van Marshall B. Rosenberg.

"All that has been integrated into Nonviolent Communication has been known for centuries. The intent is to remind us about what we already know – about how humans were meant to relate to one another – and to assist us in living in a way that concretely manifests this knowledge."

Marshall Rosenberg

Goede communicatie op school en tussen leerkrachten en leerlingen, zorgt voor een goede vertrekbasis om samen aan de slag te gaan. **Goede communicatie** voorkomt problemen en is een voorwaarde voor een veilige leer- en leefomgeving. We kunnen ook stellen dat een veilige leer- en leefomgeving een voorwaarde vormen om te komen tot goede communicatie.

Veilige omgeving

In de literatuur vinden we verschillende soorten definities met betrekking tot klasklimaat. In de ruimste omschrijvingen wordt een **positief klasklimaat** beschouwd als een sfeer die de leerkracht creëert in de klas door de regels die er gelden, de interactie met de leerlingen en de fysieke omgeving (Freiberg, 1999, in Teacher Effectiveness Enhancement Programme, 2002). Het is een milieu waar leerlingen zich goed voelen, plezier beleven, in een aangename sfeer kunnen werken en in interactie treden (B.J. Fraser, 1991).

Ook op tal van andere gebieden beïnvloedt een positief klasklimaat het leren en leven in scholen. Zo vond Fraser significante relaties tussen klasklimaat en engagement, gedrag, zelfeffectiviteit, prestaties, sociale en emotionele ontwikkeling, de leiderschapsstijl van de directie, burn-out bij leerkrachten en de algemene kwaliteit van het schoolleven. In verscheidene studies weerklinkt zelfs dat een positief klasklimaat een **sleutelrol** speelt in de prestaties van leerlingen (Fraser & Walberg, 1991). (Vandendriessche, 2008)

Hoe komen we tot goede communicatie? Wie het antwoord vindt op deze vraag is op weg naar een succesvolle school.

Communicatie is geen proces van actie en reactie maar van **interactie**, van wederzijdse en gelijktijdige beïnvloeding. We beïnvloeden en worden beïnvloed. Meestal zijn we ons wel sterk bewust van de invloed die anderen op ons hebben, maar zeer weinig van de invloed die wijzelf hebben op de anderen.

Vier niveaus in communiceren

Bij elke communicatie gaat het om uitwisselen van informatie: de inhoud. Tegelijkertijd tonen de gesprekspartners hoe ze hun onderlinge relatie beleven. Ze interpreteren wat de andere doorgeeft en er ontstaat een vorm van waardering. Communicatie verloopt over vier niveaus:

1. **Inhoudsniveau:** de eerste functie van communicatie is doorgeven van de inhoud, de informatie. Hoe meer helder je de boodschap brengt, hoe groter de kans dat de communicatie lukt.
2. **Relatieniveau:** de wijze waarop iemand een inhoud communiceert, toont hoe hij naar zichzelf, de boodschap en de ontvanger kijkt. Het relatie- en inhoudsniveau zijn onafscheidelijk verbonden. We gebruiken vooral non-verbale signalen om onze relatie duidelijk te maken.
3. **Perceptieniveau:** iedereen geeft betekenis aan wat hij waarneemt. Iedereen heeft daarvoor zijn referentiekader (gezinsregels, opvoedingswaarden, culturele en sociale normen). Afhankelijk van onze achtergrond en ervaringen, van onze regels en gewoonten selecteren en interpreteren we verschillend.

Communicatieproblemen ontstaan als we denken dat iedereen hetzelfde ziet als wij, als we niet (willen) weten dat er ook een andere werkelijkheid kan bestaan dan de onze. Elkaars referentiekader aftasten is dus belangrijk. Goede communicatie begint bij 'Begrijp ik voldoende hoe de anderen naar deze feiten kijken'.

4. **Waarderingsniveau:** waardering heeft te maken met het gevoel dat je erkend wordt. Elk mens heeft het fundamenteel recht om aanvaard te worden zoals hij is met al zijn gebreken en kwaliteiten. Communicatie lukt pas als de gesprekspartners zich erkend voelen.

De leerkracht en de leerling

Open en eerlijke communicatie tussen leerkracht en leerling die vertrekt vanuit gelijkwaardigheid helpt probleemgedrag voorkomen.

Welke basisvaardigheden worden van een leerkracht verwacht bij een begeleidingsgesprek?

Erken de leerling: leerlingen (en leerkrachten, iedereen dus) hebben een bepaald beeld van zichzelf. Ze zijn voortdurend bezig met de wijze waarop ze zichzelf in relatie met anderen willen zien. Leerkrachten kunnen dat opmerken en erkennen, verwerpen of negeren. Erkennen is laten merken dat je ziet hoe die andere zichzelf ziet. Erkennen kan door:

- je in te leven. Je laat je eigen kijk achterwege en gaat helemaal mee met de kijk van de leerling: «Ik zie dat je je te oud voelt voor dit spel».
- je eigen kijk, die dezelfde is van de leerling, in te voegen: «Het klopt dat deze leerstof niet zo interessant is voor je».
- je eigen kijk, die verschillend is, in te voegen: «Je vindt jezelf te oud om mee toe doen. Sorry, maar je moet de oefening ook maken».

Erkennen is de leerling in zijn waarde laten. De winst van erkennen is vooral dat de gesprekspartner zich begrepen voelt. Dat is een belangrijke voorwaarde om in een gesprek tot wezenlijk contact te komen.

Let op met normen: een leerkracht heeft normen en waarden. In de school gebruiken leerlingen de normen en waarden van de leerkrachten als identificatiemogelijkheid. Voor sommige leerlingen (migranten, kansarmen) kan dat een probleem zijn. Cultuurverschillen tussen thuis en school zorgen ervoor de leerlingen soms tussen wal en schip vallen.

Let op met perspectieven: in een gesprek communiceert de leerkracht vanuit een bepaald perspectief. Ook de leerling heeft zijn eigen perspectief op de leraar en laat zijn communicatie daardoor bepalen.

Actief luisteren

Actief luisteren is een gesprekstechniek die bij elk gesprek vruchten afwerpt. Actief luisteren is luisteren op een actieve manier. Tijdens het luisteren laat je door gedrag zien dat je er bij bent, je aandacht hebt voor de ander en deze probeert te begrijpen. Onderstaande feedbackvormen kunnen een hulpmiddel zijn :

1. **Parafraseren:** «Als ik u goed begrijp vindt u dat »
2. **Gevolgen** teruggeven: «Wil u daarmee zeggen dat»

3. **Gevoelens** teruggeven: «Ik kan me voorstellen dat»
4. **Uitnodigen** om **meer** te vertellen: «Kan u me zeggen hoe»
5. **Non-verbaal**: via lichaamstaal (open, ontvankelijke houding, geïnteresseerd...)

Problemen met communicatie ontstaan vaak als mensen het inhoudsniveau en het relatieniveau door elkaar halen. Naast het inhoudsniveau en het relatieniveau is er ook het contextniveau: de plaats, het moment en de omstandigheden van de communicatie. Dat is een materiële context (de plaats van het gesprek), de sociale context (kennissen, familie, werkrelaties) en de maatschappelijk-culturele context (religie, cultuur). De context bepaalt mee het effect van de boodschap. Zorgen voor een veilige omgeving is dus een voorwaarde voor goede communicatie. (Klasse voor leraren, 2000)

In de praktijk 5 (p.55).

⇒ ***Oefeningen: standbeeld, mindset, coaching kaarten, werken met beeld***

Portfolio

Een hoofdreferentie en definitie van een portfolio wordt gegeven door de verklarende woordenlijst gepubliceerd door de CEDEFOP (2002). Een andere definitie werd ook gegeven door de eerste portfolio die was ontworpen om een vrijwillige ervaring te identificeren en te beoordelen (iriv & alii, Leonardo da Vinci-project, 2003-2006). De volgende definitie is rechtstreeks geïnspireerd door de definities die door het VAEB-project en de CEDEFOP worden gehanteerd.

Een portfolio is een georganiseerd geheel van materialen dat iemands vaardigheden en kennis voorstelt zoals deze verworven werden tijdens een bepaalde ervaring. Het is van belang om niet formeel en informeel leren te valideren omdat het er voor zorgt dat jongeren hun ervaringen kunnen verzamelen en zo bewijsmateriaal bijeen brengen van wat ze geleerd hebben.

Competentiegericht onderwijs en portfolio

Het ontwikkelingsgerichte portfolio

De grote omslag voor de **leerling** binnen competentiegericht onderwijs is dat deze **steeds meer verantwoordelijk** wordt **voor het eigen leerproces en bewijsvoering** daarvan. De leerling krijgt tijdens de opleiding in toenemende mate verantwoordelijkheid voor alle fases van het leerproces: oriënteren, plannen, uitvoeren en evalueren. Competentiegericht onderwijs geeft per definitie ruimte voor individuele competentieontwikkeling en past daarmee binnen constructivistische onderwijsopvattingen.

In competentiegericht onderwijs zijn **metacognitieve kennis en vaardigheden** (waaronder reflectie) essentiële vaardigheden voor de student: leerlingen kunnen hun eigen sterke en zwakke kanten in het leerproces en in hun kennis en vaardigheden analyseren. Zij kunnen op basis hiervan keuzes maken, leerdoelen formuleren en het eigen leerproces monitoren. Het portfolio is bij uitstek geschikt om deze processen te ondersteunen. Een portfolio in een competentiegericht curriculum is daarmee noodzakelijkerwijze een ontwikkelingsgericht portfolio. Het ontwikkelingsgerichte aspect wijst twee kanten uit: de leerling **legt zijn ontwikkeling vast en monitort zijn eigen ontwikkeling**, daarnaast worden er door het werken met het portfolio **metacognitieve vaardigheden** ontwikkeld.

Belangrijke voorwaarde voor een ontwikkelingsgericht portfolio is dat de leerling zich **eigenaar van het portfolio** voelt (Wade, 1996). Consequentie daarvan is dat de leerling

een zekere mate van vrijheid heeft bij het vormgeven en samenstellen van het eigen portfolio én dat de leerling bepaalt wie onderdelen van het portfolio in mag zien.

Ontwikkelingsgerichte portfolio's (**formatief**) geven een valide beeld van het **leerproces** en het niveau van een individuele student. Een ontwikkelingsgericht portfolio vraagt om een open leerhouding, een zich kwetsbaar opstellen.

Samenvattend heeft een ontwikkelingsgericht portfolio de volgende functies:

1. Monitoren van eigen leerprocessen en zichtbaar maken van groei en ontwikkeling ten aanzien van de competenties
2. Communicatie over keuzes, doelen en leerprocessen
3. Ondersteuning van het reflectieproces van de student
4. Registratie van individueel curriculum.

Het assessmentportfolio

Een portfolio binnen competentiegericht onderwijs heeft niet alleen een ontwikkelingsgerichte functie, maar kan ook een functie hebben in de beoordeling van de leerling. Met behulp van het **bewijsmateriaal** in het portfolio toont de leerling aan dat hij competent is binnen bepaalde vaardigheden, kennis en attitudes. Dat betekent dat de beoordeling en feedback gericht moet zijn op de wijze waarop en op de mate waarin de leerling zich ontwikkelt. De beoordeling heeft hier een **formatieve functie**, deze vorm van beoordeling is sturend voor het leerproces en draagt bij aan de ontwikkeling van de student. **Feedback** (van medeleerlingen, van leraren of coaches/opvoeders) moet gericht zijn op sterke en zwakke punten in het functioneren van de leerling en het reflectieproces ondersteunen. Deze formatieve functie van beoordelen past volledig binnen het ontwikkelingsgerichte portfolio. (Ritzen & Kösters, 2002)

(H)Erkennen van competenties

We beseffen dat competenties niet enkel ontwikkeld worden in het onderwijs, maar dat we in alle mogelijke andere domeinen (werk, hobby's, vrijwilligerswerk, jeugdwerk, sport, gezinsleven,...) ook competenties ontwikkelen en dat het zinvol kan zijn deze te valoriseren / erkennen.

We maken het onderscheid tussen enerzijds '**erkennen**' van competenties: dit is een formele erkenning die vooraf moet gegaan worden door een assessment. Anderzijds kunnen

we competenties '**herkennen**': dit slaat op het bewust worden van je verworven competenties.

Deze twee sporen staan niet haaks op elkaar maar **vullen elkaar aan**. Herkenning van competenties is een eerste stap naar een formele erkenning van competenties toe.

Van ontwikkelingsgericht- naar assessmentportfolio

Er zijn zeer veel modellen voor ontwikkelingsgerichte portfolio's. De meesten komen op het STAR-model neer:

	START	VERTEL	VOORBEELD
S	Situatie	<i>Wat was de situatie?</i>	
T	Taken	<i>Wat waren jouw taken?</i>	
A	Activiteiten	<i>Hoe heb je dat aangepakt? Heb je hulpbronnen gebruikt?</i>	
R	resultaat	<i>Wat was het resultaat? Wat leverde het op?</i>	

Een assessmentportfolio kan een afleiding zijn van het ontwikkelingsgerichte portfolio:

Aangetoonde competenties	In welke situatie heb ik dit bereikt?	Hoe heb ik dat aangepakt?	Wat heb ik bereikt?	Op welke wijze kan ik dat bewijzen?

Het beoordelen van het portfolio

Het beoordelen van de in het portfolio verzamelde informatie is een complexe aangelegenheid. Een portfolio is immers de weergave van een **uiterst persoonlijk proces**.

De beoordelaar ontvangt een portfolio en bekijkt eerst globaal de inhoud en bepaalt of deze wel of niet voldoende, betrouwbare en valide informatie verschaft.

Om de objectiviteit van de beoordeling te vergroten kan men een **aantal kwaliteitscriteria** hanteren;

- Authenticiteit
Dit verwijst naar het vertrouwen dat een bewijs in het portfolio ook een afspiegeling is van de ervaring en kunde van de leerling.
- Relevantie
Dit betreft de mate waarin bewijzen de meest belangrijke elementen van een (of meerdere) competenties dekken.
- Kwantiteit
Dit heeft betrekking op de duur of de hoeveelheid van de aangevoerde bewijzen
- Variatie
Hoe groter de variatie van contexten waarin ervaring wordt opgedaan, des te hoger de evidentie van bewijzen dus de kans dat er competenties ontwikkeld zijn.

Bewijzen verzamelen van competenties in portfolio

We kunnen de leerlingen verschillende mogelijkheden geven om hun competentiebewijzen in het portfolio te brengen. We denken onder andere aan:

- a. ervaringsverslagen
- b. feedback door leraren en/of medeleerlingen
- c. getuigschriften
- d. ervaringsproducten (b.v. video opname)
- e. certificaten
- f. observaties van handelen
- g. interviews
- h. tekeningen
- i. muziek
- j. ...

In de praktijk 6 (p.60).

⇒ ***Een matrix tekenen***

Aan de slag met de Schola aanpak

Dit laatste hoofdstuk is rechtstreeks gebaseerd op de eerste intellectuele output ontworpen voor het Schola-project - de portfolio met de 4 stappenbenadering.

We kunnen bovenstaande inzichten gebruiken om aan de slag te gaan met leerlingen die dreigen uit te vallen, kampen met schoolmoeheid, weinig zelfvertrouwen hebben... Een aanpak waarbij we telkens verschillende fasen in een dynamische cyclus onderscheiden. Sommige stappen kunnen gecombineerd worden afhankelijk van de concrete omstandigheden.

Vooraleer daadwerkelijk te starten met de ervaringen van de leerlingen, is het zinvol een inleidende fase te doorlopen (intro fase). Verschillende fasen worden in een portfolio door de leerling bijgehouden. Daarnaast zijn er ook contactmomenten op school waarbij tijd wordt genomen om, individueel of in groep, met een leerkracht-begeleider te reflecteren over het proces, de groei, de kracht en verworven competenties van elke leerling.

Belangrijke noot is het uiteindelijke doel van het Schola project telkens goed voor ogen te houden. We trachten leerlingen meer weerbaar te maken, meer zelfvertrouwen te ontwikkelen, het leren op school als verlengde van hun vrijwilligerswerk te zien, hun motivatie kortom te verhogen. Een schriftelijk of digitaal portfolio is het *middel* om dat doel te bereiken en niet andersom. Het is dan ook uiterst belangrijk een middel te zoeken (eventueel in samenspraak met de leerling zelf) dat werkbaar én stimulerend is voor die betreffende leerling.

Of dit portfolio nadien ook als assessment wordt ingezet teneinde de competenties ook te kunnen erkennen is tevens een belangrijke vraag.

Aanbeveling voor leraars: betrek je leerlingen bij beslissingen over vrijwilligerswerk. Vraag ze wat ze **willen** doen



Hieronder worden de verschillende fasen verder toegelicht en voorzien van didactische wenken.

Intro fase: rol van vrijwilligerswerk

Doelen

1. het aanwakkeren van het zelfbewustzijn en zelfinschatting;
2. bewust worden van de (f)actoren die de jongere motiveren;
3. het in kaart brengen van de reeds verworven competenties, maw. 'wie ben ik?';
4. bewust worden van de rol van vrijwilliger.

Het Johari venster

Het Johari venster (Joseph Luft en Harrington Ingham, rond 1950) is een model waarmee je een jongere tot beter competentiebewustzijn kunt brengen. Het geeft zicht op hoe iemand zichzelf ziet en hoe hij door andere(n) gezien wordt in de loop van een relatie. Het Johari-venster heeft vier kwadranten:

	Bekend aan jezelf	Onbekend aan jezelf
Bekend aan anderen	Open ruimte	Blinde vlek
Onbekend aan anderen	Verborgen gebied	Onbekende gebied

- De open ruimte is aan beiden bekend, hier kan over gecommuniceerd worden.
- De blinde vlek is wel bekend aan anderen, maar niet aan jezelf. Bijvoorbeeld: iemand gebruikt onbewust vaak een bepaald stopwoord of iemand heeft een slechte adem en weet dat zelf niet.
- Het verborgen gebied houden mensen bewust verborgen voor anderen.
- Het onbekende gebied is zowel voor jezelf als anderen onbekend, en daarmee geen onderwerp van communicatie.

In het algemeen is het in een vertrouwde relatie goed om de open ruimte zo groot mogelijk te maken. Dat kan door **feedback** te vragen van anderen (dan verschuift de ruimte van de blinde vlek naar de open ruimte) en door **open te communiceren** (dan verschuift de ruimte van het verborgen gebied naar de open ruimte).

Wanneer we leerlingen willen helpen om een zo goed mogelijk zicht te krijgen op zichzelf en hun eigen competenties, is het dus de uitdaging om de gedeeltes van de 'blinde vlek' en het 'verborgen gebied' te verkleinen en de 'open ruimte' te vergroten. Dit door reflectie, feedback en **peer learning**.

In de praktijk 7 (p.61).

- ⇒ ***Workshop 1: vrijwilligersfiguur***
- ⇒ ***Workshop 2: origami met vrijwilligersfiguur***
- ⇒ ***Workshop 3: debat 'Oxford stijl'***
- ⇒ ***Workshop 4: rollenspel***

Deze vier workshops kunnen gebruikt worden om de 4 doelen van de intro fase te bereiken.
De inhoud kan aangepast worden naargelang de noden van de groep.

Fase 1: beschrijven van ervaring opgedaan bij vrijwilligerswerk

	START	VERTEL	VOORBEELD
S	Situatie	Wat was de situatie?	
T	Taken	Wat waren jouw taken?	
A	Activiteiten	Hoe heb je dat aangepakt? Heb je hulpbronnen gebruikt?	
R	Resultaat	Wat was het resultaat? Wat leverde het op?	

Fase 2: reflecteren over de actie

Reflecteren kunnen we beschouwen als terugblik om vooruit te gaan. We zien hier een dubbel spoor; Enerzijds reflecteren leerlingen **in hun portfolio** over hun acties. Anderzijds worden **op school** persoonlijke **momenten** ingepland om samen (op een stimulerende, creatieve manier) te reflecteren over de voorbije periode, handelingen, gebeurtenissen, emoties....Deze reflectiemomenten kunnen met 1 leerling worden georganiseerd maar er kan ook geopteerd worden om verschillende leerlingen samen te brengen. In dat laatste geval kunnen de leerlingen ook feedback geven aan mekaar, dit zowel over hun eigen sterktes en ervaringen als hoe ze de anderen percipiëren. Op die manier krijgt peer feedback en peer learning een plaats.

We verwijzen hier graag naar het belang van **growth mindset** (zie Growth mindset pg.21) bij het geven van feedback en bij de gesprekken die plaatsvinden met de leerlingen.

Over wat kan je reflecteren?

1. Ervaringen

Gebruik elk materiaal of elke methode die de leerlingen verkiezen (telefoon, beelden, krant, sociale media,...) om de ervaring vast te zetten.

2. Gevoelens

Wanneer leerlingen reflecteren of praten over gevoelens dienen we ons ervan bewust te zijn dat de juiste taal om emoties (frustratie, twijfel, geluk,...) te uiten niet steeds verworven is.

We geven hierbij enkele tips:

1. Stel een vragenlijst op die kan gebruikt worden in dialoog: bevraag elkaar (of laat leerlingen in duo elkaar bevragen) ('the power of two').
2. Stel een lijst op met woorden die kunnen gebruikt worden.
3. Verzamel beelden die leerlingen kunnen gebruiken om emoties of gevoelens te verduidelijken.
4. Werk met muziekfragmenten.

3. Factoren die de acties hebben beïnvloed

Hier maken we een onderscheid tussen interne en externe factoren:

1. Interne factoren (vaardigheden, emoties,...)
2. Externe factoren (omgevingsfactoren, sociaal,...)

Fase 3: de ervaring in termen van competenties

Vertaling van bereikte competenties naar overeenkomende competenties op school

Op basis van de beschreven acties worden de leerlingen begeleid in het maken van de vertaalslag naar overeenkomende competenties op school. We verwijzen hier naar de mogelijkheid om gebruik te maken van onderstaande format (zie Van ontwikkelingsgericht-naar assessmentportfolio pg.34).

Aangetoonde competenties	In welke situatie heb ik dit bereikt?	Hoe heb ik dat aangepakt?	Wat heb ik bereikt?	Op welke wijze kan ik dat bewijzen?

Self-assessment

De leerlingen benoemen heel concreet de eigen kwaliteiten. Dergelijk zelfbewustzijn leidt tot **meer empowerment en motivatie**. Leerlingen komen tot antwoorden op de volgende topics:

1. Wat is mijn sterkte?
2. Ik ben trots op....
3. Ik kan dit gebruiken voor... (competenties op school)
4. Ik heb deze competentie bereikt op het volgende niveau:
 - o Basis: ik kan het mits ondersteuning
 - o Collectief: ik kan het in groep
 - o Autonoom: ik kan het alleen/op mezelf
 - o Tutor: ik kan het uitleggen aan anderen ('tutor')

Positieve beoordeling / feedback door leraars & opvoeders

1. Doel

Doel van deze beoordeling is het geven van waarderende uitspraken over het functioneren van de leerling op basis van competenties, inzet, vaardigheden.

Met een beoordeling hebben we oog voor volgende zaken:

1. Inzicht krijgen in de prestaties/kwaliteiten van de leerling.
2. Het benoemen van de kwaliteiten van de leerling.
3. Herkennen en erkennen van de bereikte competenties.
4. Een link maken met het curriculum (vakkenpakket: leerdoelen of vakoverschrijdend)

2. Geven van feedback

Denk bij het geven van feedback aan de kracht van een growth mindset (zie Prestatie en feedback pg.24) en aan formatieve evaluatie (zie Sleutelementen van formatieve evaluatie pg. 17).

Fase 4: opstellen van een actieplan

We brengen in kaart wat een leerling heel concreet zal ondernemen. We denken hierbij aan:

- Welke doelen stellen we voorop?
- welke specifieke handelingen, acties worden ondernomen om dit doel te bereiken?
 - o Waar?
 - o In hoeveel tijd?
 - o Met welke middelen?
 - o Welke obstakels zien we?
- Welke competenties zullen hierdoor verder ontwikkeld worden?
- Hoe zal dit de vaardigheden/doelen op school verder beïnvloeden?

In de praktijk 8 (p.).

- ⇒ ***Ontwikkelen van een portfolio – brainstorm & algemene bespreking***

In de praktijk

OPDRACHT 1: Link tussen de sleutelcompetenties, op school verworven competenties & competenties verworven tijdens vrijwilligerswerk

Maak vanuit de 8 sleutelcompetenties de vertaalslag naar de realiteit van de eigen school.

1. Denk even na over onderstaande vragen.
 - Welke eindtermen binnen bepaalde schoolprojecten (op vak-, jaar-, graad- of schoolniveau) worden nagestreefd?
 - Welke onderzoekscompetenties worden bereikt door middel van bepaalde opdrachten of projecten?
 - Op welke manier zijn leerlingen op jouw school aangewezen op bepaalde competenties door hen bepaalde taken te laten opnemen (bijvoorbeeld peter/meterschap)?
2. Vul vervolgens de onderstaande tabel aan:
 - Plaats de competenties bij de overeenkomende Europese sleutelcompetentie.
 - Beschrijf de op school verworven competentie + project of vak waarbij dit verworven wordt.
 - Hoe kunnen deze competenties worden ingezet als vrijwilliger? Vul de laatste kolom aan.

Als hulpmiddel hierbij de link naar de vakoverschrijdende eindtermen:

<http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/vakoverschrijdend/index.htm>

Sleutelcompetenties	Op school verworven competenties + project/vak/opdracht/taak waarbij dit verworven wordt.	Competenties verworven als vrijwilliger
Communicatie in moedertaal		

Sleutelcompetenties	Op school verworven competenties + project/vak/opdracht/taak waarbij dit verworven wordt.	Competenties verworven als vrijwilliger
Communicatie in vreemde taal		
Wiskundige competentie en basale wetenschaps- en technologische competenties		
Digitale competentie		
Leren leren		
Sociale en burgerschapscompetenties		
Zin voor initiatief en ondernemerschap		
Cultureel bewustzijn en expressiviteit		

OPDRACHT 2: verschillende soorten leren

Duid aan waar onderstaande leerervaringen thuis horen

	Formeel leren	informeel leren	Niet- formeel leren
Sofie leert spaghetti koken op de scouts			
Hatim leert in de klas de rekenregels die van toepassing zijn bij het vermenigvuldigen van machten			
Discipline aanleren gebeurt op onze school door leerlingen te laten voelen hoe belangrijk we het vinden dat ze elke dag op tijd komen.			
Jongens op de voetbalclub leren het belang van teamspirit en solidariteit			
Als vrijwilliger bij 11.11.11 zet ik een campagne op om arme boeren in het zuiden te steunen. De sociale media leren bespelen vind ik boeiend. Ik ben geen groepsdier, maar zo achter mijn computer leer ik toch heel wat sociale vaardigheden bij.			
Tijdens de jaarlijkse taartenverkoop wordt Kelly er zich bewuster van hoe leuk ze het vindt om dingen in groep te doen.			

Thomas volgt een cursus speelpleinmonitor. Hij leert er brainstormtechnieken en wordt er zich bewust van het belang van veiligheid wanneer hij monitor is op het speelplein			
--	--	--	--

**Beschrijf aan de hand van enkele kernbegrippen de
essentiële kenmerken van (1) formeel leren, (2) informeel
leren, (3) niet-formeel leren**

(1) formeel leren

(2) informeel leren

(3) niet-formeel leren

OPDRACHT 3: voorbeelden formatieve evaluatie

Postkaarten

Deze formatieve beoordelingsstrategie werkt vooral goed voor studenten geschiedenis of sociale wetenschappen, maar kan ook in andere contexten worden gebruikt.

Vraag de leerlingen de persoon van een vrijwilligersfiguur aan te nemen om zo een briefkaart te schrijven naar een ander persoon. Leerlingen moeten nadenken over bepaalde feiten, zoals data of locaties, en ook rekening houden met context, oorzaken en effecten en andere sociale factoren.

Two Stars & a Wish

Peer assessment en samenwerking zijn een andere manier om formatieve evaluatie te implementeren.

Vraag na het werk aan elke leerling of groep om twee sterren op te schrijven (2 gebieden waar het werk uitstekend was) en een wens (een gebied waar dit kan worden verbeterd) over een project van een peer. Dit formatieve beoordelingsvoorbeeld is ontworpen om dingen positief te houden, terwijl elke leerling nog steeds constructieve feedback krijgt.

Lijst met opsommingstekens

Moedig leerlingen aan het einde van een les aan om drie dingen te noemen die hij of zij niet begreep. Leerlingen kunnen hun antwoorden opschrijven of digitaal verzenden. Je kunt deze vragen ook hardop laten uitspreken om zo peer feedback te ontvangen.

collages

Creëer creativiteit van de leerlingen door hen te vragen om collages te maken met een mix van afbeeldingen waarvan zij geloven dat ze hun begrip van een concept of project tonen.

Je kan deze collages aan de andere leerlingen laten presenteren en de leerlingen laten argumenteren waarom zij voor die betreffende afbeeldingen hebben gekozen. Sta leerlingen toe om vragen te stellen en/of feedback te geven.

Een Quick-Check Quiz

Vraag de leerlingen vragen te beantwoorden die laten zien dat ze de materie beheersen. Hun antwoorden helpen je bepalen of het tijd is om verder te gaan, leerlingen in groepen te verdelen, meer voorbeelden te geven of bepaalde leerlingen extra hulp te bieden.

(10 formatieve beoordelingsideeën voor K-12 klaslokalen 2016)

Opdracht 4: Growth mindset

Vul onderstaande tabel aan

LEERLING SPREEKT OVER UIT TE VOEREN OPDRACHT	F(IXED) OF G(ROWTH)? WAAROM?	GEEF VOORBEELD VAN ALTERNATIEVE UITSPRAAK
Waarom moet ik moeilijkere taken maken dan buur?		
Mogen we samenwerken, dat gaat beter lukken?		
Ik noteer niet, want ik ken dit al.		
Ik zie het niet zitten om dit te doen, dat is te moeilijk.		
LEERLING SPREEKT OVER RAPPORT / PUNTEN / VERSLAG	F(IXED) OF G(ROWTH)? WAAROM?	GEEF VOORBEELD VAN ALTERNATIEVE UITSPRAAK
Wat heb ik hier verkeerd gedaan?		
Oef ik ben er door		
Krijgen we nog een kans?		
Niet te streng verbeteren.		

LERAAR SPREEKT OVER 'TAKEN/OPDRACHTEN'	F(IXED) OF G(ROWTH)? WAAROM?	GEEF VOORBEELD VAN ALTERNATIEVE UITSPRAAK
Daag jezelf uit om de lat zo hoog mogelijk te leggen.		
Als je je hier echt voor inzet dan weet ik zeker dat je dit gaat kunnen.		
Zorg dat je er door bent hé		
Jij hebt talent, jij kan dat		
LERAAR SCHRIJFT OP RAPPORT / STAGEVERSLAG	F(IXED) OF G(ROWTH)? WAAROM?	GEEF VOORBEELD VAN ALTERNATIEVE UITSPRAAK
Jij bent een natuurtalent		
Dat zijn prachtige cijfers		
Ik reken volgende maand op meer inzet voor...		
Je cijfers zijn niet naar verwachting.		

LERAAR BESPREEKT LEERLING OP KLASSENRAAD	F(IXED) OF G(ROWTH)? WAAROM?	GEEF VOORBEELD VAN ALTERNATIEVE UITSPRAAK
...kan hier niets komen doen		
...is geen werker		
...moet harder werken aan zijn grammatica		

Verhogen van het bewustzijn

Doel: het bewustzijn van leerlingen / opvoeders vergroten. In welke mate beïnvloeden overtuigingen over onze vaardigheden en effectiviteit onze motivatie?

Inleiding: deze oefening duurt drie minuten. Gedurende deze tijd maakt u vijfletterwoorden. Er mogen nooit woorden worden herhaald. In elk volgend woord kunt u slechts twee letters uit het vorige woord gebruiken.

Stap 1

Geef hieronder op de juiste plaats aan wat je denkt over jouw mogelijkheden om deze taak uit te voeren.

Ik ben zeer goed	Ik ben goed	Ik ben eerder goed	Ik ben gemiddeld	Ik ben eerder zwak	Ik ben zwak	Ik ben zeer zwak

Stap 2

Je start op mijn teken. Je krijgt 3 minuten. Wanneer ik "stop" zeg, stop je meteen

1.	16.
2.	17.
3.	18.
4.	19.
5.	20.
6.	21.
7.	22.
8.	23.
9.	24.
10.	25.
11.	26.
12.	27.
13.	28.
14.	29.
15.	30.

Stap 3

Als je vindt dat je **geslaagd** bent, beargumenteer dan waarom.

GESLAAGD / SUCCES	
Ik had geluk	<p>Niet eens Eens</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 7 8 9 10</p>
Ik heb de vaardigheden om dergelijke taak te doen	<p>Niet eens Eens</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 7 8 9 10</p>
Ik heb veel inspanning geleverd voor deze taak	<p>Niet eens Eens</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 7 8 9 10</p>
Het was geen moeilijke taak	<p>Niet eens Eens</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 7 8 9 10</p>

Als je vindt dat je **niet geslaagd** bent, beargumenteer dan waarom.

NIET GESLAAGD / FALING	
Ik had pech	Niet eens Eens 1 2 3 4 5 7 8 9 10
Ik heb de vaardigheden niet om dergelijke taak te doen	Niet eens Eens 1 2 3 4 5 7 8 9 10
Ik wilde niet veel inspanning leveren voor deze taak	Niet eens Eens 1 2 3 4 5 7 8 9 10
Het was een moeilijke taak	Niet eens Eens 1 2 3 4 5 7 8 9 10

Bespreek: hoe zijn deze 'growth mindset' uitgangspunten relevant voor de Schola tool?

OPDRACHT 5: positief communiceren met jongeren

Standbeeld

Deze werkvorm bevordert:

- Uitten van emoties
- Zelfvertrouwen

Materiaal:

- Lijst met verschillende emoties (bang, boos, blij, verdrietig, beschaamd, teleurgesteld etc.)
- Stopwatch

Spelverloop:

Alle deelnemers lopen rond in hetzelfde ritme. De leider van de groep laat een signaal horen en alle deelnemers beelden de genoemde emotie uit. De deelnemers houden deze houding ongeveer een minuut aan. Na de minuut wordt er een signaal gegeven en gaat de groep weer in één ritme lopen en wordt het volgende signaal gegeven. Na een aantal keren kan er een andere leider gekozen worden.

De deelnemers mogen niet te veel nadenken over de emotie. Eenmaal het signaal is gegeven, moeten ze in enkele seconden lichamelijk de emotie uitdrukken. Zorg voor spontaniteit! De eerst gekozen expressie zal de juiste zijn. De deelnemers moeten vertrouwen hebben in hun acties en hun eigen visie op de standbeelden en hun emoties laten zien.

Variaties:

Bedenk met de groep emoties die de groep uit gaat beelden.

Er is geen leider, laat iemand spontaan een emotie roepen.

Evaluatie

- Welke standbeeld deed jou het meest?
- Welk standbeeld was gemakkelijk uit te beelden?
- Welke standbeeld was lastiger? Hoe komt dat?

(Bakker)

Mindset

Wat

Ervaar de kracht van een positieve mindset

Hoe

Maak 2-tallen en verspreid ze door de ruimte.

Doe met een deelnemer (A) voor. Vraag hem om gemakkelijk te gaan staan, de voeten iets uit elkaar.

Leg uit: "Ik ga zo tegen je schouder duwen, maar eerst vraag ik je iets in gedachten te nemen waar je tegenop ziet, iets wat je lastig vindt of helemaal geen zin in hebt. Heb je iets, zie je het voor je? Blijf daar aan denken".

Duw vanaf de zijkant tegen zijn schouder; de kans is groot dat hij vrij slap is en zich moeiteloos opzij laat duwen.

Doe het nogmaals, maar nu met deze instructie: "Nu wil ik dat je aan iets leuks denkt, iets waar je naar uitkijkt en zin in hebt. Heb je zoiets? Blijf daar aan denken". Terwijl A aan iets positiefs denkt, duw jij nogmaals; de kans is groot dat hij nu niet te verplaatsen is.

Laat de tweetallen dit onderling uitproberen.

Nabespreken op:

- het effect van een positieve mindset
- hoe een positieve mindset je helpt om in je kracht te staan.

(Job Cornelissen. Bron variant: Michiel Knotnerus)

Werken met coaching kaarten

1. Individueel

Doel

In beeld brengen van talent, ambitie of visie

Vorbereiding

Kies de context: in welk licht moet de vraag beantwoord worden? Maak eventueel op voorhand een selectie van coachkaarten.

Aanpak

De leerling kiest een coachkaart uit de stapel en beantwoordt deze vraag in stripvorm. Het antwoord moet voor de lezer in 1 keer duidelijk zijn. De strip bestaat uit maximaal 5 tekeningen.

2. In duo

Duur: ± 60 min.

Doel: Talenten en ontwikkeldoelen verwoorden, koppelen en concreet maken.

Deelnemers: 2

Benodigheden: Pen en papier voor aantekeningen.

Vorbereiding

- Bepaal het onderwerp van gesprek. Dit kan een leerdoel zijn, een talent dat je verder wilt ontwikkelen of een specifieke situatie.
- Ieder kiest tien kaarten die van toepassing zijn op het onderwerp van gesprek. Let op: Voor iedere groene kaart (Negatief geformuleerde vraag), neem je twee roze kaarten (Positief geformuleerde vraag)!
- Laat elkaar je kaarten zien en neem even de tijd om samen te kijken naar de vragen die op tafel liggen. Kies één vraag uit waarnaar je het meest nieuwsgierig bent en draai deze om.
- Bespreek samen in willekeurige volgorde tien van de twintig kaarten die op tafel liggen. Tijdens het bespreken kun je aantekeningen noteren op een formulier.
- Na tien vragen kijk je samen naar de aantekeningen die jullie hebben gemaakt en vul je deze aan. Afhankelijk van de tijd en het gesprek, kies je er nu voor om af te sluiten of om ook de rest van de kaarten te bespreken.
- Draai ter afsluiting de kaarten om met de vraag waar je het meest nieuwsgierig naar was en kijk of het antwoord nog iets toevoegt aan wat je al hebt opgeschreven.
- Beantwoord aan het einde van het gesprek de volgende vragen.
 - o Met welke antwoorden of vragen ga je verder? Wat wil je veranderen?
 - o Waar wil je mee beginnen?
 - o Waar ga je mee stoppen?

Vragen per categorie

Negatief geformuleerde vragen (groen)

1. Waar zie je als een berg tegen op?
2. Wat is je grootste blunder?
3. Wat maakt je boos?
4. Waar erger je je aan?
5. Waar ben je niet goed in?
6. Wat stel je graag uit?

Positief geformuleerde vragen (roze)

7. Wanneer voel je je bijzonder?
8. Waar geniet je van?
9. Waar ben je goed in?
10. Wanneer durf je te gokken?
11. Wat geeft je energie?
12. Wat geeft jouw leven kleur?
13. Wat zou je doen als je onzichtbaar kon worden?
14. Waar droom je van?
15. Waar vergeet je de tijd bij?

16. Waar ben je trots op?
17. Waar kijk je naar uit?
18. Waar voel je je als een vis in het water?
19. Waarin wil je de beste zijn?

Reflectie vragen (paars)

20. Wat is het beste advies dat je ooit gekregen hebt?
21. Welk gevoel zou je vaker willen hebben?
22. Waar ga je van glimlachen?
23. Wanneer deed jij voor laatst iets voor het eerst?
24. Hoe wil je dat mensen je herinneren?
25. Waar was je vroeger als kind 'goed' in?
26. Wanneer heb je voor het laatst de slappe lach gehad?
27. Wanneer deed je iets dat eigenlijk niet mag?

Toekomst vragen (geel)

28. Waar zie je jezelf over 10 jaar?
29. Wat is je volgende stap?
30. Waar hoop je op?
31. Wanneer ben je succesvol?

Talent vragen (blauw)

32. Hoe geef je je grenzen aan?
33. Met wie wil je werken?
34. Hoe ga je met afspraken om?
35. Wat vind je belangrijk in je contact met mensen?
36. Hoe houd je controle?
37. Hoe creatief ben je?
38. Waar geef je graag je geld aan uit?
39. Waar geloof je in?
40. Wanneer vraag je om hulp?
41. Welke (eerste) indruk wil je maken?
42. Wat betekent integriteit voor jou?
43. Welke drie eigenschappen typeren jou?

44. Hoe geef je leiding?

45. Hoe wil je begeleid worden?

46. Hoe leer je?

47. Met welk middel bereik je je doel?

48. Hoe nauwkeurig ben je?

49. Voor welk probleem ben jij de oplossing?

50. Wat is het 1e dat je opvalt aan iemand?

51. Wat heb je nodig om te kunnen presteren?

52. Wat vind je belangrijk in een samenwerking?

(Blaauw, 2011)

Werken met beelden

Werkwijze

- Voorzie foto's of afbeeldingen uit allerlei contexten en leg ze op de grond.
- Maak een cirkel en stel de studenten vragen zoals:
 - o Wat maakt jou het meest gelukkig?
 - o Wanneer voel jij je het meest zelfzeker?
 - o Wanneer voel jij je onzeker?
 - o ...
- Laat de studenten als antwoord telkens een beeld kiezen.
- Op basis van dit beeld formuleren ze hun antwoord.

Doelen

- Praten over emoties en gevoelens.
- Een alternatieve manier geven om te komen tot communicatie.

OPDRACHT 6: portfolio

1. Bespreek: welke andere verzamelmethodes zijn nog mogelijk?

2. Teken een matrix: breng de competenties in kaart en toets ze aan criteria.

Ervarings- / bewijsmateriaal:	Authenticiteit	Relevantie	Kwantiteit	Variatie
Ervaringsverslag				
Feedback				
Getuigschriften				
Ervaringsproducten				
Certificaten				
Observaties				
Interviews				
Tekeningen				
Muziek				
...				

OPDRACHT 7: intro fase: rol van vrijwilligerswerk

Workshop 1: vrijwilligersfiguur

Aanpak:

1. de leraar tekent een grote vrijwilligersfiguur op het bord. Hij geeft elke leerling post-its in drie verschillende kleuren.
2. De leerlingen noteren of tekenen op 3 post-its een antwoord op de volgende 3 vragen (elke vraag heeft eigen kleur post-it):
 - Vraag 1: wat motiveert je om vrijwilliger te zijn?
 - Vraag 2: wat vind je fijn bij je vrijwilligerswerk?
 - Vraag 3: wat doe je daar het best?
3. De post-its worden op de figuur op het bord gekleefd.
4. Nabespreking, mogelijkheden:
 - a. Leerlingen kunnen 1 post-it (niet van hen) van het bord halen als ze weten van wie die post-it is. Ze verwoorden dan voor de groep wat maakt dat ze wisten dat dat van die persoon kwam (bijvoorbeeld: "ik weet dat Pieter heel goed is in zwemmen en hij kan het goed uitleggen dus ik denk wel dat dit van hem komt").
 - b. Leerlingen halen een post-it (niet van hen) van het bord waar iets opstaat waarnaar ze opkijken.
 - c. Leerlingen halen een post-it (niet van hen) van het bord waar iets opstaat wat ze zelf willen bereiken.
 - d. Leerlingen halen een post-it (niet van hen) van het bord waar iets opstaat wat ze zelf heel erg fijn en motiverend vinden.
 - e. Leraar: wanneer een link kan worden gelegd met competenties die nuttig zijn op school, die link expliciteren (bijvoorbeeld "ik leg graag uit hoe iemand kan leren zwemmen". Dit kan gelinkt worden aan de competentie presenteren die in bepaalde vakken en projecten nodig is).

Doelen:

1. Bewust worden van de eigen mogelijkheden en sterktes
2. Bewust worden van de motivatie en drijfveer om een vrijwilliger te zijn

Workshop 2: Origami met vrijwilligersfiguur

Aanpak:

1. Elke leerling scheurt een eigen mini-vrijwilligersfiguur uit gekleurd papier (verschillende kleuren voorzien).
2. Op elk lichaamsdeel beantwoordt de leerling een specifieke vraag. Hij beantwoordt deze vraag als zijnde een vrijwilliger:
 - **Hersenen:** *Waarover weet je heel veel?*
 - **Haar:** *Waarvoor raak je in paniek?*
 - **Oor:** *Wat vind je helemaal niet interessant?*
 - **Oog:** *Waar word je triest van?*
 - **Neus:** *Wat interesseert je?*
 - **Mond:** *Wat kan je niet goed?*
 - **Nek:** *Waar ben je trots op?*
 - **Schouders:** *Waarvoor doe je graag je best?*
 - **Hart:** *Waar hou je enorm veel van?*
 - **Aders:** *Waar word je heel kwaad van?*
 - **Handen:** *Wie wil je altijd helpen?*
 - **Vingers:** *Wat kan je heel goed?*
 - **Knieën:** *Wat durf je niet?*
 - **Voeten:** *Waar sta je voor? Wat vind jij belangrijk?*
 - **Tenen:** *Waar word je zenuwachtig van?*
3. Alle mini vrijwilligersfiguren worden samen gelegd tot 1 grote collage.
4. Nabespreking, mogelijkheden:
 - a. We kijken naar 'waarvoor doe je graag je best?'. Hoe kan je dit ook inzetten op school? Laat leerlingen elkaar suggesties geven.
 - b. We kijken naar 'wat kan je heel goed?'. Hoe kan je dit ook inzetten op school? Ook hier kunnen leerlingen elkaar suggesties geven.

Doelen:

1. Het bewustzijn doen toenemen over eigen sterktes.
2. Eigen ontwikkelingsnoden in kaart brengen.
3. Bevorderen van zelfkennis.

Workshop 3: debat 'Oxford-stijl'

Aanpak:

1. 4 sprekers zijn pro een stelling, en 4 zijn er tegen. Eerst wordt er gestemd over het te kiezen onderwerp. (bv. 'vrijwilligerswerk is uitbuiting' / 'Vrijwilligers moeten niets kunnen' / 'Bij vrijwilligerswerk leer je niets bij')
2. Nadien worden argumenten gezocht over deze stelling binnen elke partij.
3. De sprekers dagen elkaars argumenten uit.
4. Tot slot vatten de sprekers de eigen argumentatie samen zodat ze potentieel ook nieuwe argumenten kunnen benoemen.

Doelen:

1. betrokkenheid van vrijwilligers over hun positie versterken.
2. Imago van vrijwilligerswerk verbeteren.

Workshop 4: Rollenspel**Aanpak:**

Leerlingen spelen een rollenspel. Ze krijgen een kaart met een situatie. Er zijn verschillende rollen mogelijk (afhankelijk van het scenario): leerlingen, begeleiders bij vrijwilligerswerk, leraars, leerlingbegeleiders.

Voorbeeld van een situatie: Meester Pieters en meester Smolders zijn erg ontevreden omdat hun leerlingen Ann en Stef zoveel tijd besteden aan andere dingen als ze op school zijn. Ann en Stef werken als vrijwilliger bij een voedselbedelingsorganisatie. Af en toe verlaten ze de lessen omdat ze daarover gesprekken voeren met de leerlingbegeleiding.

De leerlingen en leerlingbegeleider moeten meester Pieters en meester Smolders overtuigen van het belang van vrijwilligerswerk en van het belang van de vaardigheden die ze daarbij leren.

Doel:

Bewustzijn versterken van hun eigen ontwikkeling door middel van vrijwilligerswerk

(Borek, 2017)

OPDRACHT 8: ontwikkelen van een portfolio / brainstorm en algemene bespreking

We hebben reeds besproken dat naast de **H**erkenning van competenties, het zinvol en voor de leerlingen motiverend kan zijn om de verworven competenties ook daadwerkelijk te **E**rkennen.

Binnen elke scholengemeenschap / school is er de eigen pedagogische vrijheid om daarmee aan de slag te gaan.

In dit kader is het zinvol om de grenzen af te tasten van het wenselijk en haalbare.

Onderstaande vragen kunnen als inspiratiebron dienen om na te denken over de mogelijkheden en aanpak op de eigen school (Wat kunnen en willen we doen? Hoe ver kunnen we gaan?...).

1. Stellen we uitsluitend ontwikkelingsgerichte portfolio op en/of assessmentgericht? (zie Competentiegericht onderwijs en portfolio pg.32)?
2. Stellen we in samenspraak met de leerlingen de kwaliteitscriteria op op basis van dewelke ze hun verworven competenties kunnen bewijzen? (zie Bewijzen verzamelen van competenties in portfolio pg.35)?
3. Overwegen we een persoonlijk ontwikkelingsplan (zie Competentiegericht onderwijs vorm geven / Vanuit leervragen pg. 10)?
4. Wat doen we met het eindproduct van de portfolio?
 - Op het einde bespreken en een (officieus) competentiecertificaat uitreiken?
 - Op het einde de leerling het portfolio laten presenteren en een (officieus) competentiecertificaat uitreiken?
(Zie 'niet formeel leren' pg. 15)
 - Een melding van de verworven competenties op het rapport weergeven?
 - Eventueel vakken of opdrachten laten vallen bij bepaalde verworven competenties? Voorbeelden:
 - GIP
 - Bepaalde projecten rond onderzoekscompetenties
 - Bepaalde vakgebonden opdrachten (SETOC)
 - ...
5. Hoe bekijken we het portfolio?
 - Als evaluatiesysteem (summatief)?

- Als ondersteuning van het persoonlijk ontwikkelingsproces (formatief)?
 - Als ondersteuning van het persoonlijk leerproces (formatief)?
 - Als zuiver motivatie- bewustwordingssysteem?
 - ...
6. In geval van beroepsgebonden studierichtingen; wat met de erkenning van praktijkgebonden competenties?
7. ...

Bibliografie

10 *Formative Assessment Ideas for K-12 Classrooms*. 2nd March 2016.

<https://blog.masteryconnect.com/10-formative-assessment-ideas-for-k-12-classrooms/>.

B.J. Fraser, H.J. Walberg. *Two Decades of Classroom Environment Research. In Educational Environments: Evaluation, Antecedents, and Consequences*. Oxford, England: Pergamon Press, 1991.

Bakker, Hugo. *33 gratis energizers*. sd.

Bénédicte, Halba. *Gestion du bénévolat et du volontariat*. Bruxelles: De Boeck, 2006.

Bénédicte, Halba. *Valuing learning outcomes of a voluntary experience*. VAEB project, Paris: a alii, 2006.

Blaauw, Espérance. „Coachkaarten_handleiding.” *coachkaarten.nl*. 2011.

http://www.coachkaarten.nl/documentenmap/pdf/coachkaarten_handleiding.pdf.

Bonebakker, Fatima. *Training, coaching en opleidingsbeleid*. 2012.

<http://www.fatimabonebakker.nl/nl/coaching-technieken/>.

Borek, Agnieszka. Jagellonian, May 2017.

Carol, Dweck. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House, 2006.

—. *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 2000.

Competentiegericht onderwijs vorm geven. sd.

<http://www.diversiteitactie.be/themas/observeren-en-evalueren/professionalisering/competenties-inzetten/competentiegericht>.

Dochy, Filip & Nickmans, Goele. *Competentiegericht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV, 2005.

Dweck, Carol. *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP, 2016.

Dweck, Carol S. *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP, 2016.

Halba, Bénédicte. „Bénévolat & volontariat en France et dans le monde.” Paris: La Documentation française, 2003.

HRwijs. sd. <http://www.hrwijs.be/thema/wat-zijn-competenties>.

Informeel leren. 03 december 2013. <https://www.leraar24.nl/informeel-leren>.

Janson, Dolf. „Over het belang van informeel leren op school.” *Speziaal*, 2014: 13-17.

JAZZ 4 THE AGES YOUTH WINNERS. Niagara Jazz Festival.

Job Cornelissen. Bron variant: Michiel Knotnerus, Bart Verhagen. „werkvormen info door acteursbureau Kapok.” *werkvormen.info*. sd.
www.werkvormen.info/werkvorm/mindset.

„Klasse voor leraren.” *Klasse*. Juni 2000. <https://www.klasse.be/archief/communicatie/>.

Klink, Marcel van der. „Wat heb je over vijf jaar nodig?” *Informeel leren*. Februari 2017.
<http://www.zestor.nl/sites/default/files/publications/Paper%20Informeel%20leren.pdf>.

Kyndt, Dr. Eva, en Elisabeth Raes. „Blits-teamlernen.” *Formeel en informeel leren*. sd.
http://www.blits-teamlernen.be/sites/default/files/formeel_en_informeel_leren.pdf?phpMyAdmin=n-SUbe%2CBO6tAL4qEUuOGUOR10G6.

Magda, Ritzen, en Kösters Jacqueline. „Mogelijke functies van een portfolio binnen een competentiegericht curriculum.” *researchgate*. 04 Juni 2014.
https://www.researchgate.net/publication/242665161_Mogelijke_functies_van_een_portfolio_binnen_een_competentiegericht_curriculum.

Mieke Clement, Lies Saga. „Portfolio.” *KuLeuven*. sd.
<https://www.kuleuven.be/onderwijs/steekkaarten/evaluatie/portfolio.pdf>.

Peter C. Brown, J. S. *Make it stick The science of successful learning*. Harvard: Harvard University Press, 2014.

Peter C. Brown, James S Mc Donnell. *Make it stick The science of successful learning*. Harvard: Harvard University Press, 2014.

Rowe, Richard. *Toolkit for learning and teaching feedback and assessment*. sd.
<https://www.sheffield.ac.uk/lets/toolkit/f-a/feedback/formative>.

Smets, Wouter. *Slim differentiëren praktijkboek binnenklasdifferentiatie voor leerkrachten*. Antwerpen: De Boeck, 2017.

- Stompedis, Bartel. „Paper informeel leren.“ *Zestor arbeidsmarkt en opleidingsfonds hbo*. Februari 2017.
<https://www.zestor.nl/sites/default/files/publications/Paper%20Informeel%20leren.pdf>
[dfhttp://www.zestor.nl/sites/default/files/publications/Paper%20Informeel%20leren.pdf](http://www.zestor.nl/sites/default/files/publications/Paper%20Informeel%20leren.pdf).
- Vandendriessche, Lynn. „Bouwen aan een positief inclusief klasklimaat.“ *lib.ugent.be*. 2008.
http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/290/244/RUG01-001290244_2010_0001_AC.pdf.
- Vrijwilligerswerk, vzw Vlaams Steunpunt. *Wie mag vrijwilligen*. sd.
<http://www.vlaanderenvrijwilligt.be/wetgeving/wie-mag-vrijwilligen/>.
- William, D. & Black. D. „Developing the theory of formative assessment, Educational Assessment, Evaluation and Accountability.“ *Educational assessment, evaluation and accountability*, Feb 2009: 5-31.