

Handreiking bij de invoering van het leerplan haarzorg

Service document



Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
Guimardstraat 1
1040 Brussel

Woord vooraf

In september 2011 starten we met een nieuw leerplan voor de tweede graad BSO Haartzorg. In het leerplan zijn enkel de wettelijk verplichte onderdelen opgenomen. In dit servicedocument worden items behandeld die de achterliggende visie bij het leerplan kunnen verduidelijken.

U zal merken dat er bij elk onderdeel eerst een theoretisch kader wordt aangereikt. Daarnaast worden richtvragen aangeboden waarop het lerarenteam een antwoord dient te formuleren, waarbij er ook ruimte gelaten wordt om eigen accenten te leggen.

Een aantal voorbeelden zijn toegevoegd om de theorie te verduidelijken en om lerarenteams te inspireren bij het uitwerken van eigen materiaal.

We beschouwen dit document als een "groeidocument", dat stelselmatig zal aangevuld en aangepast worden.

mei 2011

Lieve Van der Spiegel
Studiegebiedverantwoordelijke Lichaamsverzorging VVKSO

Inhoud

1 Competentieontwikkeland leren

- 1.1 Wat verstaan we onder het begrip competentie? 4
- 1.2 Hoe ontwikkelen leerlingen competenties? 6
- 1.3 Enkele accentverschuivingen ... 11
- 1.4 Literatuur 12

2 Leerlijnen

- 2.1 Over het belang van leerlijnen 13
- 2.2 Soorten leerlijnen 14
- 2.3 Leerlijnen uittekenen: hoe beginnen we eraan? 18
- 2.4 Richtvragen 20
- 2.5 Voorbeeld: mogelijke leerlijnen voor "haren wassen" 21
- 2.6 Literatuur 28

3 Didactische aandachtspunten

- Inleiding 29
- 3.1 Werken met opdrachten 30
 - 3.1.1 Over de betekenis van opdrachten binnen onderwijs ... 30
 - 3.1.2 Voorbeeld: onthalen van leerlingen van de eerste graad 35
 - 3.1.3 Scenario voor het bedenken en uitwerken van opdrachten 39
- 3.2 Differentiatie 43
- 3.3 Werkmodellen – didactische hulpmiddelen 45
 - 3.3.1 Technische fiche 45
 - 3.3.2 Stappenplan 47
 - 3.3.3 Procedure 51
- 3.4 Literatuur 53

4 Evalueren, beoordelen, begeleiden en feedback geven

- Inleiding 54
- 4.1 Evalueren, beoordelen en feedback geven 55
- 4.2 Reflecteren en zelfreflectie 59
- 4.3 Literatuur en internetbronnen 63

5 Organisatorische consequenties van het leerplan

- 5.1 Samenhang met de vakken van de basisvorming en het specifieke gedeelte 64
- 5.2 Organisatorisch kader 65
- 5.3 Enkele suggesties bij de start 65

Bijlagen

Bijlage 1: Hoe starten met het nieuwe leerplan? 66

Bijlage 2: Competentieopbouw tweede en derde graad 67

1 Competentieontwikkelen leren

1.1 Wat verstaan we onder het begrip competentie?

Het begrip competentie is tegenwoordig "in", dat is het minste dat je kan zeggen. Beroepsprofielen, leerplannen, handboeken ... verwijzen steeds vaker naar competenties die leerlingen tijdens hun opleiding moeten verwerven. Ook in het nieuwe leerplan "Haarzorg" wordt deze term gehanteerd. Het lijkt ons dan ook belangrijk hier wat verder op in te gaan.

Wanneer je het woord "competentie" opzoekt in een woordenboek, tref je in grote lijnen twee betekenissen aan.

- Een eerste omschrijving verwijst vooral naar **bevoegdheid**: beschikt iemand over de juiste kwalificatie, het juiste diploma om een bepaalde job of handeling te mogen uitvoeren?
- Een tweede definitie legt meer het accent op **bekwaamheid**: is iemand in staat om een taak waar hij voor staat op een deskundige, competente manier uit te voeren?

Het zal duidelijk zijn dat die twee omschrijvingen geen synoniemen zijn en iedereen kent wel voorbeelden waar de twee niet samen voorkomen. Hopelijk zal dat in de meeste gevallen wel zo zijn en hoeven die twee definities elkaar dus niet uit te sluiten. Binnen de opleiding haarzorg willen we in de eerste plaats leerlingen opleiden die bekwaam zijn om te starten in het beroep. En als we daarvan overtuigd zijn, zullen we daar ook graag een diploma aan koppelen om dat te bevestigen.

In oorsprong is het begrip competentie afkomstig uit het bedrijfsleven, het werkveld. De invoering van het begrip competentie binnen onderwijs sluit echter aan bij een benadering van "leren in samenhang", waarbij de opdracht van onderwijs ruimer wordt omschreven dan alleen de overdracht van kennis en vaardigheden, waarop in het verleden soms te eenzijdig de nadruk werd gelegd.

Ook binnen onderwijs komen de twee aspecten van competentie – bevoegdheid en bekwaamheid – aan bod. Soms moeten we een (eind)oordeel vellen over een leerling; we moeten beslissen over slagen of mislukken (bevoegdheid). Vaak zijn we bezig met het begeleiden en ondersteunen van het leerproces, het bevorderen van de beoogde competenties (bekwaamheid). Beide aspecten komen in dit document aan bod, al ligt het accent ongetwijfeld op het tweede: het verwerven van competenties door de leerling, zijn leerproces en de ondersteuning hiervan door de leraar.

Er bestaan diverse omschrijvingen van het begrip competentie. Hoewel de verwoording varieert, zijn de meeste auteurs het over een aantal karakteristieken eens:

- het gaat om de samenhang tussen kennis, vaardigheden en attitudes/persoonlijkheidskenmerken. Het geheel is daarbij meer dan de som van de delen;
- competentie blijkt uit het handelen, het gedrag en/of het resultaat daarvan;
- competenties observeer en beoordeel je in concrete situaties.

Binnen het VVKSO is gekozen voor volgende definitie:

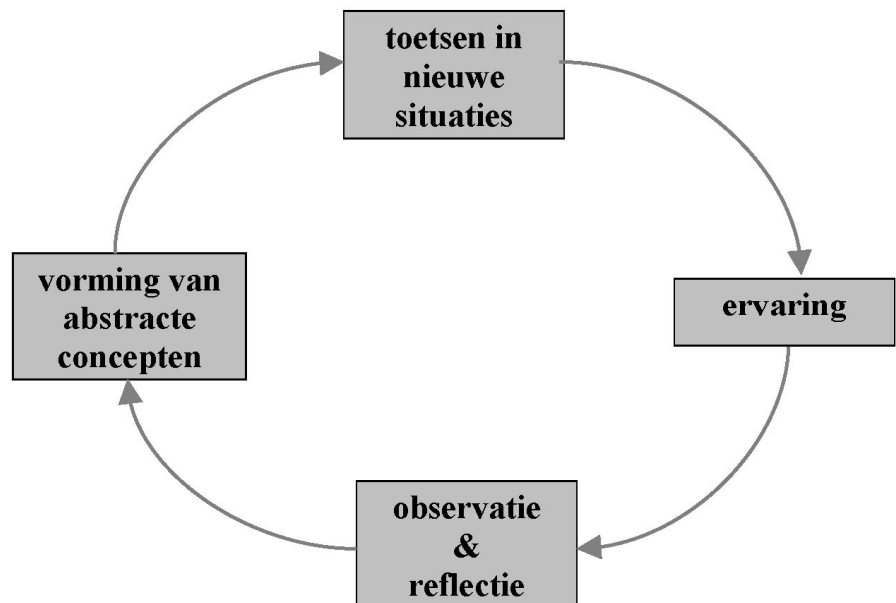
"Competenties slaan op het geheel van kennis, vaardigheden en zijn waarmee een persoon in het leven staat en in een bepaalde context handelt. Een competentie veronderstelt altijd een combinatie van denken en doen: het is doen met verstand in een gegeven situatie. Dat doen met verstand engageert de hele persoon."

Vaak worden de opvattingen die men heeft over leren niet expliciet geformuleerd en zijn leraren zich hier ook niet ten volle van bewust. Toch bepalen de ideeën die leraren – bewust of onbewust – hebben over leren, in sterke mate de manier waarop zij hun onderwijs vormgeven. Daarom gaan we hieronder uitdrukkelijk in op enkele ideeën over competentieontwikkend leren.

Op school wordt leren soms verengd tot het overbrengen en opnemen van kennis of het demonstreren en aanleren van een vaardigheid.

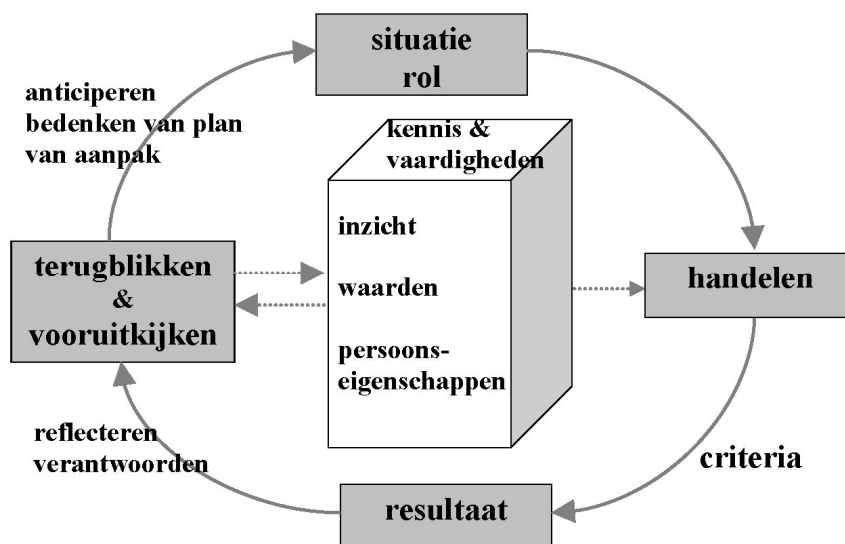
Competentieontwikkend leren biedt kansen om die eenzijdigheid te doorbreken en naast andere vormen van leren ook meer aan te sluiten bij de wijze waarop veel mensen van nature uit leren.

David Kolb ontwikkelde een theorie over leren, waarbij hij een viertal belangrijke fasen onderscheidt in het leerproces. Deze worden voorgesteld in onderstaand schema.



1.2 Hoe ontwikkelen leerlingen competenties?

Het schema voor competentieontwikkelen leren dat we in dit document hanteren, sluit nauw aan bij het gedachtegoed van Kolb. Hieronder wordt het schema in zijn geheel gepresenteerd. In het vervolg van deze paragraaf wordt het schema stap voor stap toegelicht.



Competentieontwikkeling is situatiegebonden

**situatie
rol**

De situatie neemt een centrale plaats in binnen het competentiedenken. Bekwaamheid of competentie komt immers maar tot uiting in concrete situaties waarin iemand iets doet. Veel weten alleen of heel erg handig zijn is niet genoeg. Je moet die kennis en vaardigheden ook op de juiste manier weten te gebruiken in een reële situatie.

Met "situatie" bedoelen we hier dus de opdracht, de taak waarvoor de leerling geplaatst wordt: wat moet hij gaan doen, wat moet hij kunnen?

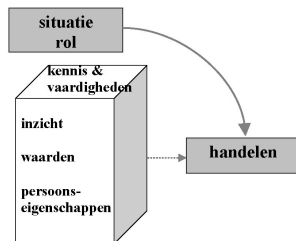
Hieraan gekoppeld is ook de "rol" die iemand vervult in deze situatie: verantwoordelijke voor het onthaal, adviseur van de klant, kapper, telefonist ... Afhankelijk daarvan zullen immers andere zaken verwacht worden van dezelfde persoon.

We moeten ons dus bezinnen over de situaties waarin leerlingen zich uiteindelijk uit de slag moeten kunnen trekken. Die situaties of taken bepalen immers wat leerlingen moeten leren. Het ligt daarbij voor de hand dat binnen een opleiding eerst eenvoudige situaties aan bod komen en pas daarna meer complexe situaties.

Voorbeeld:

- Een leerling van het derde jaar is in staat op gepaste wijze de haren te wassen van een medeleerling.
- Een leerling van het zesde jaar is in staat om een klant advies te geven over een aangepast kapsel en de voorgestelde creatie uit te voeren. Deze opdracht is uiteraard veel moeilijker en complexer dan de voorgaande.

Vervolgens moeten we onderwijs zo inrichten dat leerlingen leren om in dergelijke situaties te handelen. We moeten opdrachten en leersituaties bedenken die leerlingen helpen en ondersteunen in hun leerproces om de voorop gestelde einddoelen te bereiken. (In het hoofdstuk over leerlijnen gaan we op dit thema dieper in.)



Competentie komt tot uiting in competent handelen

Om handelend op te treden in een bepaalde situatie, om een taak tot een goed einde te brengen ... moet een leerling uiteraard beschikken over de nodige kennis en vaardigheden. Het is weinig waarschijnlijk dat iemand het gepaste gedrag vertoont, wanneer dit niet het geval is.

Voorbeelden:

Om op een deskundige manier het haar van een klant te wassen, moet men over de nodige *kennis* beschikken:

- Welke opeenvolgende stappen zijn er bij het wasritueel?
- Welke verschillende haartypes bestaan er?
- Welke producten worden gebruikt om het haar te wassen en te verzorgen?
- Welk product is geschikt voor welk haartype?
- Hoe kan je op een veilige, ergonomische, economische ... manier werken?

Daarnaast moet men over de vereiste *vaardigheden* beschikken:

- De leerling moet het haartype herkennen en op basis daarvan het juiste product uitkiezen om het haar te wassen of te verzorgen.
- Hij moet de opeenvolgende technieken/handelingen kunnen uitvoeren die horen bij haar wassen en verzorgen.
- Hij moet de veiligheidsregels in acht nemen bij het wassen van het haar.
- ...

In het verleden werden doelstellingen vaak opgedeeld in drie categorieën: kennis, vaardigheden en attitudes. Kennis en vaardigheden blijven ook binnen competentieontwikkellend leren belangrijk, zoals blijkt uit bovenstaande voorbeelden. (Dat geldt uiteraard ook voor attitudes, waarop we in het hoofdstuk over evaluatie dieper ingaan.)

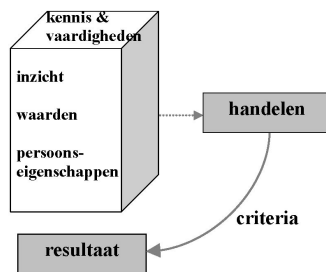
Kennis en vaardigheden vormen in een beroepsopleiding echter niet het uiteindelijke doel. Ze zijn geen doel op zich, maar behoren tot het instrumentarium, de bagage waarover iemand moet beschikken om deskundig of competent op te treden.

Die accentverschuiving is niet zonder belang. We gaan er immers niet langer van uit dat kennis en vaardigheden automatisch leiden tot competent handelen. "Weten waartoe een bepaald type kam dient" of "een techniek perfect uitvoeren op een oefenhoofd", bieden niet altijd een garantie dat het ook goed gaat bij een echte klant ...

Bovendien verplicht deze benadering ons ook om kritisch na te denken over de kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn om de gewenste competentie te verwerven.

- Bieden we leerlingen de juiste kennis en vaardigheden aan om een competentie te verwerven? Wat moeten ze precies kennen en kunnen om een bepaalde competentie onder de knie te krijgen?
- Bieden we deze kennis en vaardigheden aan op het juiste moment? Kennis die "te vroeg" wordt aangeboden gaat bijvoorbeeld vaak verloren. Leerlingen hebben sommige inhouden wel bestudeerd, maar zijn ze vergeten tegen het moment dat zij die kennis ook effectief kunnen gebruiken. Bij leraren leidt dat soms tot frustratie: "Ik had hen dat vroeger toch al uitgelegd!" Een uitdaging binnen competentieontwikkelen leren is om kennis en vaardigheden "just in time" aan te brengen, zodat de betekenis ervan voor leerlingen meteen duidelijk is. (Dit aspect van timing komt ook opnieuw ter sprake bij het uittekenen van leerlijnen.)

Competentieontwikkeling is een groeiproces



Als we zeggen dat een leerling moet handelen in een situatie, betekent dat natuurlijk niet dat hij zomaar wat moet "doen". Al wat een leerling doet, gebeurt op een bepaalde manier en leidt tot een bepaald resultaat. Afhankelijk van de wijze waarop de leerling te werk gaat en/of de kwaliteit van het resultaat oordelen we of hij bekwaam, competent heeft gehandeld of niet.

Om een leerling te begeleiden in zijn groei naar competentie, is het nodig dat we vooraf nauwkeurig omschrijven wat er van hem verwacht wordt. Het formuleren van duidelijke verwachtingen of criteria waaraan zijn handelen moet voldoen, is nodig om een oordeel te vellen over zijn prestaties. Wanneer we tevreden zijn over het handelen van een leerling en het resultaat daarvan, zeggen we: "O.K. – dit is een bekwame aanpak van dit probleem, deze taak, deze situatie." In het andere geval zullen we oordelen dat het gestelde gedrag niet voldoet. Uiteindelijk stellen we bij de beoordeling van wat iemand doet volgende vragen:

- Vinden we deze manier van werken in deze situatie voldoende competent of niet?
- Levert deze aanpak het gewenste resultaat op?

Wanneer het handelen of het resultaat niet voldoet, zal een werkgever oordelen dat de kandidaat-werknemer niet in aanmerking komt voor de job. Binnen onderwijs betekent dit bij een eindbeoordeling dat de leerling niet slaagt – niet competent genoeg is – en dus zijn diploma of kwalificatie niet krijgt.

In de loop van een opleiding heeft evaluatie echter nog een andere, zeer belangrijke functie. Een tekort of een onvoldoende wil in de eerste plaats zeggen dat de leerling *nog niet* functioneert op het niveau dat we van hem verwachten en dus nog zal moeten bijleren. Evalueren, beoordelen en feedback geven ... zijn dan vooral gericht op de ondersteuning van het leerproces van de leerling. De leraar (of een andere beoordelaar) wil de leerling vooral helpen om te groeien, om steeds competent te worden.

Zoals gezegd kunnen beoordeling en feedback zowel betrekking hebben op het handelen zelf als op het resultaat daarvan.

Voorbeelden:

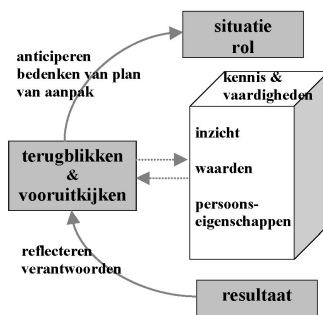
Het onthalen van een persoon moet onder meer voldoen aan volgende criteria:

- De leerling spreekt de persoon aan.
- De leerling stelt zichzelf voor.
- De leerling vertelt wat hij gaat doen en begeleidt de persoon (volgens procedure) naar de plaats waar deze moet zijn.
- De leerling praat algemeen Nederlands.
- De leerling is beleefd.
- De leerling antwoordt op eventuele vragen van de persoon die hij begeleidt.

In dit voorbeeld kijken we vooral naar het *handelen* van de leerling, de manier waarop hij zich gedraagt. Zeker in een beginfase en bij het aanleren van nieuwe vaardigheden, willen we leerlingen graag bezig zien, er met onze neus op zitten om zo snel mogelijk feedback te geven, bij te sturen ...

Het is echter ook mogelijk dat we vooral kijken naar het product of het *resultaat* dat een leerling tot stand heeft gebracht. Het resultaat van een wikkeltechniek op een haarstrook moet bijvoorbeeld voldoen aan volgende criteria:

- De haren zijn zuiver opgerold.
- De verdelingen hebben de juiste breedte.
- De wikkels sluiten mooi aan.
- Het elastiekje zit op de juiste plaats.
- ...

Terugblikken en vooruitkijken

Om die groei in competentie mogelijk te maken, is het belangrijk dat een leerling ook zelf nadenkt over wat hij heeft gedaan en het resultaat daarvan.

- Wat ging goed? Wat kan ik volgende keer, bij een gelijkaardige opdracht dus opnieuw zo aanpakken?
- Waar liep het fout? Wat ging minder vlot? Welke fouten moet ik in de toekomst vermijden? Hoe kan ik zulke situatie anders/beter aanpakken?

Reflectie is een erg belangrijke leeractiviteit, waaraan systematisch voldoende tijd moet worden besteed. We willen immers dat leerlingen steeds competentier worden. En competentie is niet het klakkeloos uitvoeren van routines of procedures, maar wel handelen met steeds meer inzicht en steeds meer verstand van zaken.

Dit reflecteren is in de eerste plaats achteromkijken, terugblikken op wat voorbij is.

Aansluitend wordt ook ruimte gemaakt om vooruit te kijken: nieuwe doelen formuleren, een aanpak bedenken om het in de toekomst beter te doen ...

Voor leraren en stagebegeleiders is hier een erg belangrijke taak weggelegd. Zij moeten het proces van (zelf)reflectie bij de leerling op gang brengen en in stand houden. Leerlingen hebben tijd nodig om over hun leren te kunnen reflecteren. Die tijd moet genomen worden! Dat

omvat zowel ingebouwde momenten als momenten waarop de leraar bijkomende reflectie aangewezen vindt. Leerlingen hebben ook nood aan ondersteuning bij het leren reflecteren. Terugblikken op en analyseren van het eigen handelen en het eigen leerproces is voor leerlingen immers niet vanzelfsprekend.

Van kennis naar inzicht, van vaardigheid naar competentie

Het resultaat van die reflectie is dat een leerling zich kennis en vaardigheden eigen maakt. Kennis en vaardigheden blijven geen "schoolse" verworvenheden, maar worden in de persoonlijkheid van de leerling geïntegreerd. Er ontstaat inzicht en deskundigheid in een aantal situaties, taken, problemen ... waardoor een leerling beter gewapend is om gelijkaardige situaties in de toekomst adequaat aan te pakken.

De mate van integratie van kennis en vaardigheden is trouwens een van de belangrijke verschillen tussen een beginneling en iemand met veel ervaring, met een hoge mate van competentie. Een beginneling moet vaak heel bewust stilstaan bij kennisinhouden en vaardigheden die door een expert onbewust en heel vanzelfsprekend worden ingezet.

De cirkelvorm van het schema geeft ook aan dat competentieontwikkeling geen eenmalig proces is, maar dat het leerproces zich voortdurend herhaalt, weliswaar op een steeds hoger niveau. "Levenslang leren" klinkt soms als een cliché, maar het sluit wel aan bij de manier waarop mensen zich blijven bekwamen en verder ontwikkelen, ook na het behalen van hun diploma.

Ten slotte willen we hierbij opmerken dat leren of het ontwikkelen van competenties vaak niet verloopt in mooie, gelijkmatige cirkeltjes. De voorstelling in het schema zou deze indruk kunnen wekken. Vaak gaat leren echter met horten en stoten, met vallen en opstaan. Soms zie je leerlingen heel gelijkmatig groeien. Soms blijven ze een hele periode op een vergelijkbaar niveau hangen. En hopelijk maken ze dan op een gegeven moment de "klik", waardoor hun leerproces weer in een stroomversnelling komt ...

1.3 Enkele accentverschuivingen ...

Wat in deze inleiding over competentieontwikkeld leren naar voor is gebracht, is zeker niet wereldschokkend. Dingen die we tot nu toe hebben gedaan, komen opnieuw aan de orde en blijven dus belangrijk. Wel krijgen een aantal zaken binnen dit model een andere plaats en worden andere accenten gelegd. En dat is zeker niet vrijblijvend.

Tot besluit van deze inleiding op competentieontwikkeling zetten we enkele van die accentverschuivingen op een rijtje.

1. Competentieontwikkeling plaatst de leerling, de lerende centraal. Competentieontwikkeling gebeurt door degene die leert. Onderwijzen is een activiteit van de leraar die uiteraard heel nuttig blijft, maar ondergeschikt is aan het leerproces van de leerling.
2. Voor de leerling betekent dit een grotere verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. Hij is zelf mee verantwoordelijk voor zijn eigen competentieontwikkeling. Dit komt duidelijk naar voor in het aspect zelfevaluatie en reflecteren. Leerlingen moeten ook zelf nadenken over hun eigen handelen en resultaten om op basis daarvan hun leerproces bij te sturen.
3. Kennis, vaardigheden en attitudes blijven net als vroeger erg belangrijk, maar krijgen elk een specifieke plaats en functie. Ze staan dus niet als einddoelen los naast elkaar. Het einddoel is competent handelen in een concrete situatie.
4. Voor leraren ligt hier een belangrijke uitdaging in het ontwerpen van leersituaties waarin leerlingen hun kennis en vaardigheden ook kunnen integreren.
5. Leraren blijven belangrijk om kennis door te geven en vaardigheden aan te leren. Daarnaast vervullen ze echter ook een aantal andere belangrijke rollen, zoals het geven van feedback en het ondersteunen van leerlingen in hun leerproces en bij hun zelfreflectie.

1.4 Literatuur

- Aubry, C., e.a. (Red.). (1997). *Voorafgaande zorgen: Naar een handelingsgericht onderwijs*. Utrecht: Elsevier/De Tijdstroom.
- Bie, D. de, & Gerritse, J. (1999). *Onderwijs als opdracht: Overwegingen en praktische suggesties voor een ontschooling van het hoger onderwijs*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bie, D. de, & Kleijn, J. de. (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bie, D. de, & Mostert, P. (2000). Competentie, over de overbodigheid van een modieus begrip. *Onderzoek van onderwijs, (juni)*, 20-22.
- Bos, E. (1998). *Competentie: Verheldering van een begrip*. Heerlen: Open Universiteit.
- Doevendans, K., & Willems, J. (Red.). (2004). *Uit hetzelfde hout gesneden: Projectverslag onderwijsvernieuwingen bij zorgopleidingen*. 's Hertogenbosch/Turnhout: Koning Willem 1 College - Hoger Instituut voor Verpleegkunde St.-Elisabeth Turnhout. [Deze CD-rom brengt verslag van het Interreg III-project over onderwijsvernieuwingen bij de zorgopleidingen binnen de genoemde scholen.]
- Grotendorst, A. (2000). Competentie. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 24 (3), 11.
- Heessels-Verberne, A.-M., & Hoop, A. de. (1998). Het ontwerpen van handelingsgerichte modules: De beroepspraktijk centraal. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 22 (6), 104-109.
- Huisman, J. (Red.). (2000). *Praktijkgericht leren in het beroepsonderwijs. Een aspect van competentiegericht onderwijs*. (Expertisecentrum). 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Janssen-Noordman, A.M.B., & Merriënboer, J.J.G. van. (2002). *Innovatief onderwijs ontwerpen: Via leertaken naar complexe vaardigheden*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. [In dit boek wordt de term "complexe vaardigheid" gebruikt in plaats van "competentie".]
- Jongepier, P. (2000). *Methode voor het ontwerpen van handelingsgerichte modules*. Nijmegen: IOWO. [Opgesteld voor het Hoger Instituut voor Verpleegkunde St.-Elisabeth Turnhout in het kader van een interne navorming.]
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs-New Jersey: Prentice Hall.
- Onstenk, J. (Red.). (2000). *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving: Fundamenten voor een onderwijsconcept voor de bvesector*. (Expertisecentrum). 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Vanheste, R., & Willems, J. (2007). *Zo kan het ook: Competentie-ontwikkelen onderwijs*. Mechelen: Wolters Plantyn.

2 Leerlijnen

2.1 Over het belang van leerlijnen

Wie een huis wil bouwen, gaat in een bepaalde volgorde te werk. De ruwbouw begint met het effenen van het terrein en het aanbrengen van de fundering en eindigt met de plaatsing van het dak. Logisch.

Die logische opeenvolging van stappen in de uitvoering van een vak, discipline, techniek ... komt echter niet noodzakelijk overeen met de meest gepaste manier om dat vak, die discipline of die techniek onder de knie te krijgen.

Dat geldt evenzeer voor de opleiding tot kapper. Om de vooropgestelde competenties van het leerplan te verwerven, moet een leerling een aantal leeractiviteiten uitvoeren: teksten bestuderen, vaardigheden inoefenen, opdrachten of taken maken ...

Bij de vormgeving van ons onderwijs, dienen we dus goed na te denken op welke manier we leerlingen het best sturen en ondersteunen om het gewenste competentieniveau te bereiken.

- Welke leeractiviteiten zijn nuttig en efficiënt voor het leerproces van de leerling?
- In welke volgorde bieden we deze leeractiviteiten best aan?
- Hoe ordenen we de leeractiviteiten zo dat de moeilijkheidsgraad en complexiteit geleidelijk toenemen?
- ...

Deze logische opbouw of opeenvolging van leeractiviteiten noemen we de **leerlijn**.

Op te merken valt dat het begrip "leerlijn" in de literatuur meerdere betekenissen heeft. Vaak ligt het accent op de (chrono)logische volgorde van leerinhouden.

Binnen competentieontwikkelen leren willen we de nadruk leggen op *de volgorde waarin leerlingen leeractiviteiten doorlopen* om vooropgestelde doelstellingen of competenties te verwerven. Inhouden zijn daarbij een noodzakelijk "middel tot", maar geen doel op zich.

Leerlijnen bieden houvast aan leraren en leerlingen.

- Voor het lerarenteam geven leerlijnen aan hoe leeractiviteiten mekaar opvolgen.
- Een leerling kan dank zij de uitgetekende leerlijnen zien hoe ver hij gevorderd is en wat er aan het eind van zijn leerproces van hem verwacht wordt.

Uiteraard zullen niet alle leerlingen van eenzelfde klas het leerproces tegen hetzelfde tempo doorlopen. Een goed overzicht van de opeenvolging van de leeractiviteiten vormt dan een hulpmiddel om binnen deze groep te differentiëren en te remediëren.

2.2 Soorten leerlijnen

In het schema voor competentieontwikkend leren (hoofdstuk 1) kwamen onder meer volgende aspecten aan bod:

- competent handelen in een concrete, levensechte situatie;
- kennis en vaardigheden als voorwaarde voor competent handelen;
- terugblikken en vooruitkijken: reflecteren en anticiperen;
- het verwerven van inzicht.

Voor elk van deze onderdelen zijn er leerprocessen en leerlijnen te bedenken. "Leren" is immers een complex gegeven en de ene vorm van leren is de andere niet.

In dit servicedocument baseren we ons op de indeling van leerlijnen die Dick de Bie en Jos de Kleijn (2001) maken in *Wat gaan we doen?*

Integrale leerlijn

Het ontwikkelen van competenties situeert zich bij uitstek in de integrale leerlijn. Leerlingen krijgen taken en opdrachten voorgeschoteld in reële situaties of situaties die de realiteit zo goed mogelijk benaderen. Leerlingen moeten hierbij hun (schoolse) kennis en vaardigheden aanwenden en aanpassen om competent te reageren in een concrete situatie. Wanneer ze daartoe in staat zijn, tonen ze ook aan dat ze inzicht hebben verworven in de situatie. Ze werken "met verstand van zaken". Ze creëren een beroepsproduct (b.v. een kapsel) en leveren een bepaalde dienst.

Het is evident dat het gewicht van de integrale leerlijn toeneemt in de loop van een beroepsopleiding. In de tweede graad is het aanbod aan integrale opdrachten nog beperkt. Het is immers nog niet de bedoeling dat leerlingen echte beroepsproducten afleveren. Hier is het vooral de bedoeling dat er een stevige algemene basis wordt gelegd. Toch zoeken we ook in de tweede graad al naar integratiemomenten waarbij kennis, vaardigheden en attitudes samen komen in situaties die de realiteit benaderen of nabootsen.

In de derde graad zijn er uiteraard meer mogelijkheden om reële situaties te creëren of te benaderen (didactisch salon, stage ...).

Leerlingen kunnen complexe vaardigheden of competenties ook niet altijd meteen oefenen in de praktijk. De klant mag bijvoorbeeld niet het slachtoffer zijn omdat de leerling nog niet het vereiste competentieniveau heeft bereikt. De leerling mag zichzelf of een ander niet in gevaar brengen bij het uitvoeren van een bepaalde techniek (bijvoorbeeld bij het hanteren van een hete krultang of het gebruiken van chemische producten voor haarkleuring of het aanbrengen van een permanent).

Leeractiviteiten of opdrachten uit de "integrale leerlijn" worden dan vooraf gegaan door leeractiviteiten uit andere leerlijnen.

Conceptuele leerlijn

Hier ligt de klemtoon op het leren van kennis in de ruime zin van het woord. Enerzijds is er de theoretische kennis, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Anderzijds zijn er de persoonlijke inzichten, procedures, werkmodellen ... die iemand gebruikt. Men spreekt hier ook wel van "Theorie" met een grote "T" (wetenschappelijke kennis) en "persoonlijke theorie" met een kleine "t" (persoonlijk inzicht, eigen werkmodellen ...).

Binnen onderwijs is het noodzakelijk dat leraren hun leerlingen ondersteunen om verbanden te leggen tussen Theorie (T) en werkmodellen (t). Als dat niet gebeurt, hebben leerlingen al snel het gevoel dat ze met Theorie, boekenkennis ... niks kunnen aanvangen in de praktijk, terwijl een zekere basiskennis meestal voorwaarde is om bekwaam, competent te kunnen handelen, om iets te kunnen doen "met verstand van zaken" en niet zomaar wat te doen "als een kip zonder kop".

Daarnaast is het belangrijk om deze conceptuele leerlijn ook af te stemmen op de andere leerlijnen.

Volgende vragen moeten we ons onder meer stellen.

- Welke kennis hebben leerlingen nodig om de vooropgestelde competentie te verwerven?
- Op welk moment bieden we deze kennis best aan?

Het antwoord op die vragen levert soms verrassende resultaten op.

- Vaak blijkt dat we veel meer informatie of schoolse kennis aanbieden dan leerlingen voor het verwerven van een competentie nodig hebben of dat we informatie op het verkeerde moment (meestal te vroeg) aanreiken. Dit leidt zowel bij leraren als leerlingen tot frustratie. Leraren zijn ontgoocheld omdat leerlingen zoveel vergeten zijn, terwijl hen dit toch allemaal duidelijk was uitgelegd. Leerlingen begrijpen vaak niet waarom ze bepaalde inhouden moeten bestuderen, omdat ze de link nog niet kunnen leggen met de praktijksituatie.
- Het gebeurt ook dat we ontdekken dat bepaalde inhouden ontbreken, terwijl die noodzakelijk zijn voor het ontwikkelen van een bepaalde competentie.

Vaardighedenleerlijn

Binnen een beroepsgerichte opleiding is deze leerlijn wellicht het meest herkenbaar. We willen leerlingen immers nieuwe vaardigheden aanleren. Bij vaardigheden ligt het accent vooral op het motorische aspect, op het uitvoeren van handelingen door de leerlingen. Dit mag echter niet te eng worden opgevat. Het gaat niet alleen om het blindelings uitvoeren van een aantal handvaardigheden; we streven in de opleiding naar het "doen met verstand".

Ook bij de vaardighedenleerlijn geldt dat we deze leerlijn op de andere leerlijnen moeten afstemmen.

- Op welk moment leren we leerlingen best een nieuwe vaardigheid of techniek aan?
- Welke kennis hebben ze nodig om deze vaardigheid onder de knie te krijgen?

- Wanneer kunnen ze deze vaardigheid in een realistische situatie uitvoeren? Wanneer kunnen we de stap maken naar de integrale leerlijn?

Een belangrijk verschil tussen vaardigheid en competentie is dat je een vaardigheid kan inoefenen in een kunstmatige, schoolse situatie. Het voordeel daarvan is dat fouten niet meteen ernstige gevolgen hoeven op te leveren. Integendeel, een zekere foutenmarge hoort bij een uitdagend leerproces.

Wanneer we leerlingen alleen opdrachten laten uitvoeren waarbij ze geen fouten mogen maken, zullen ze waarschijnlijk ook niet veel bijleren. Wat van hen verwacht wordt, beheersen ze immers al. Wanneer leerlingen heel veel fouten maken, is de taak wellicht te moeilijk en zullen ze ook niet echt veel leren. Kunst is om te zoeken naar opdrachten en taken met een aangepaste moeilijkheidsgraad en een redelijke foutenmarge.

Vaak is het aangewezen om eerst te oefenen binnen de vaardighedenleerlijn – b.v. een techniek uitproberen op een oefenhoofd –, om pas daarna over te stappen naar de integrale leerlijn – deze vaardigheid toepassen op een medeleerling of model. In de tweede graad zal daarom nog een sterk accent liggen op de vaardighedenleerlijn. Naarmate een leerling vordert, zal de nadruk langzaam verschuiven naar de integrale leerlijn, het oefenen in reële situaties.

Ervarings-reflectieleerlijn

In hoofdstuk 1 werd reeds gewezen op het belang van terugblikken en vooruitkijken in een volwaardig leerproces. Leren is in ruime mate oefenen, handelen, doen. Maar het is goed om op geregelde tijdstippen even stil te staan, terug te kijken en daarna vooruit te kijken.

Veel van onze leerlingen houden van actie, doen, bezig zijn. Toch is het raadzaam om leerlingen op gezette tijden aan te zetten tot reflectie.

Een voorbeeld

Leerlingen leren een haarrol aanbrengen op de basis en werken hiervoor op een oefenhoofd.

Het spreekt voor zich dat leerlingen dit meerdere keren moeten oefenen om deze techniek onder de knie te krijgen. Oefening baart immers kunst! Daarnaast is het echter aangewezen om geregeld kritisch stil te staan bij de manier van werken en het resultaat dat dit heeft opgeleverd.

De vraag is immers wanneer leerlingen het meest zullen leren. Wanneer ze in de beschikbare tijd 10 keer de techniek hebben geoefend? Of wanneer ze de oefening 8 keer hebben gemaakt en de overige tijd werd gebruikt voor zelfreflectie door de leerling en het geven van feedback door de leraar?

Dit voorbeeld toont hopelijk aan dat het geen tijdverlies is, maar de moeite loont om tijd uit te trekken voor terugblikken en vooruitkijken met leerlingen. Dit kan klassikaal gebeuren wanneer er gemeenschappelijke aandachtspunten aan de orde zijn. Daarnaast verdient het zeker aanbeveling om geregeld tijd uit te trekken om op individuele basis met leerlingen te reflecteren over het eigen leerproces, de gemaakte vorderingen, de persoonlijke leerdoelen voor de komende periode ...

Studieloopbaanbeleiding

Tenslotte is er een leerlijn waarbij leerlingen stil staan en greep krijgen op hun eigen studieloopbaan. Vragen die hierbij aan de orde zijn:

- Waar sta ik in mijn ontwikkeling?
- Wat wil ik bereiken, waar wil ik naartoe?
- Op welke manier kan ik dat doel het best bereiken?

2.3 Leerlijnen uittekenen: hoe beginnen we eraan?

Het uitschrijven van leerlijnen is een hele klus. Eigenlijk zouden we misschien liever meteen aan de slag gaan met onze leerlingen. Net zoals die leerlingen graag in actie schieten.

Toch is het noodzakelijk de nodige tijd uit te trekken voor het uitschrijven van leerlijnen, wanneer we binnen onderwijs doelgericht te werk willen gaan.

- Welke doelstellingen, competenties hebben we voor ogen?
- Hoe willen we leerlingen zo ver krijgen?
- Welke opdrachten, leeractiviteiten ... zijn het meest geschikt om dit doel te bereiken?
- ...

Het leerplan

Uitgangspunt is uiteraard het leerplan met de competenties en leerplan-doelstellingen die daarin beschreven worden. Hierin zit al een duidelijke opbouw en volgorde vervat die richting geeft aan het uittekenen van leerlijnen.

Tegelijkertijd laat dit leerplan ook mogelijkheden om als school en team eigen accenten te leggen en eigen keuzes te maken.

Zo'n "half open" leerplan is een medaille met twee kanten.

Enerzijds biedt het kansen om als school en team uit te gaan van eigen mogelijkheden, eigen sterktes ... om het onderwijsaanbod zo optimaal mogelijk vorm te geven.

Anderzijds verplicht zo'n leerplan ook tot het maken van keuzes. Niet alles wordt immers van te voren opgelegd. Als team moet er nagedacht worden, er moeten samen beslissingen worden genomen over de vormgeving van het eigen onderwijsaanbod. Maar precies dat gegeven biedt heel wat mogelijkheden ...

Leerinhouden als doel of als middel?

Bij de voorbereiding van lessen(reeksen) bieden leerinhouden vaak een "valse houvast". De leerinhouden van een vakgebied zijn voor leraren immers vertrouwde materie. Wanneer de vraag rijst: "Wat ga ik morgen doen?", ligt het vaak voor de hand om naar die houvast te grijpen.

Toch willen we hier uitdrukkelijk voor waarschuwen. Binnen onderwijs kan je immers op twee manieren naar leerinhouden kijken.

Enerzijds zijn er cultuurinhouden die we op zich zo waardevol vinden dat we ze via onderwijs willen meegeven aan alle leerlingen in functie van hun persoonlijkheidsontwikkeling of latere deelname aan onze maatschappij. In dit geval spreken we van leerinhouden die een **doel** op zich zijn.

Anderzijds vormen inhouden – zeker binnen een beroepsgerichte opleiding – vaak een **middel** om leerlingen doelstellingen of competenties te laten verwerven.

Van competenties naar leeractiviteiten ...

Dat laatste geldt ook bij de invoering van het beroepsgerichte luik van het nieuwe leerplan haarzorg. Zoals gezegd vormen de competenties en leerplandoelstellingen het vertrekpunt.

De volgende stap bestaat erin om na te denken welke leeractiviteiten het meest geschikt zijn om leerlingen te sturen en ondersteunen in hun leerproces.

- Welke leeractiviteiten zijn zinvol om leerlingen hierbij te helpen?
- In welke volgorde worden deze activiteiten best aangeboden?

Natuurlijk zullen leerlingen daarbij ook kennis en vaardigheden moeten verwerven. Competentie of bekwaamheid is immers niet mogelijk zonder te beschikken over de nodige bagage, dat hebben we in hoofdstuk 1 al duidelijk gemaakt.

Toch willen we nogmaals het belang onderstrepen van deze ommezwaai in denken over leren en onderwijs. De vraag is hier immers niet in de eerste plaats "hoe" we leerlingen bepaalde "inhouden" meegeven. De uitgangsvraag is: "Welke competenties moeten leerlingen onder de knie krijgen en welke leeractiviteiten zijn zinvol om hen daartoe te brengen?" Pas in een latere fase volgt dan de vraag welke leerinhouden hiervoor noodzakelijk of zinvol zijn.

Voor sommige leraren is het even wennen om op deze manier te kijken naar doelstellingen en leerinhouden. Eens deze "klik" is gemaakt, helpt het echter om kritisch na te denken over leren en onderwijzen en om doelgericht zinvolle leerlijnen uit te tekenen.

Teamwerk

Het spreekt voor zich dat het uitschrijven van leerlijnen geen opdracht is voor iedere individuele leraar, maar de verantwoordelijkheid is van het ganse team dat bij de opleiding betrokken is. Dit vraagt het nodige overleg, maar is een absolute voorwaarde om te waken over een logische samenhang tussen de aangeboden leeractiviteiten.

2.4 Richtvragen

Bij wijze van synthese zetten we een aantal vragen op een rij waarop het lerarenteam een antwoord dient te formuleren bij het uittekenen van leerlijnen.

- Welke competenties en leerplandoelstellingen moeten leerlingen verwerven?
- Hoe gaan we beoordelen / evalueren of de leerlingen de vooropgestelde doelstellingen hebben bereikt?
- Wat moeten leerlingen tonen om hun bekwaamheid / competentie te bewijzen?
- Moeten ze eventueel een bepaald product afleveren? Zo ja, aan welke eisen moet dit voldoen?

- Welke leeractiviteiten zijn zinvol om leerlingen te ondersteunen bij het bereiken van de doelstellingen?
- Welke taken en opdrachten bieden we hen best aan om hen te laten groeien van hun huidige competentieniveau naar een hoger niveau van bekwaamheid?
- In welke volgorde plaatsen we die leeractiviteiten best?
- Welke kennis en vaardigheden zijn nodig voor deze competentieontwikkeling? (conceptuele en vaardighedenleerlijn)
- Is hier aansluiting mogelijk / wenselijk vanuit algemene vakken?
- Op welk moment kunnen we leerlingen geïntegreerde opdrachten aanbieden waarbij kennis en vaardigheden samen komen? (integrale leerlijn) Welke meer realistische situaties kunnen we hiervoor bedenken?
- Hoe kunnen we leerlingen stimuleren om zelf meer en meer verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leerproces en studieloopbaan? (ervarings-reflectieleerlijn en studieloopbaanbegeleiding)
- Hoe worden de verschillende leerlijnen zo optimaal mogelijk op elkaar afgestemd?

2.5 Voorbeeld: mogelijke leerlijnen voor "haren wassen"

Ter illustratie geven we een overzicht hoe de leerlijnen voor het leerplanonderdeel "haren wassen" er zou kunnen uitzien. Inderdaad: "zou kunnen." Het leerplan biedt scholen en teams immers de kans om eigen accenten te leggen ...

In dit voorbeeld proberen we wel duidelijk te maken dat er keuzes gemaakt moeten worden en dat elk team daarvoor een aantal vragen moet beantwoorden.

Enerzijds geven we een aantal stappen (doelstellingen) aan die achtereenvolgens aan bod kunnen komen in de diverse leerlijnen.

Anderzijds geven we ook commentaar, stellen we een aantal vragen ... om duidelijk te maken dat het lerarenteam bepaalde beslissingen moet nemen. Zoals eerder reeds gezegd, kunnen keuzes en accenten van school tot school verschillen. Belangrijk is vooral dat lerarenteams zich hiervan bewust zijn om doelgericht leerlijnen uit te werken.

conceptuele leerlijn	vaardighedenleerlijn	ervarings-reflectie-leerlijn	integrale leerlijn
		<p><i>Deze leerlijn loopt vooral parallel met de vaardighedenleerlijn en de integrale leerlijn. Het is echter ook mogelijk dat bij een reflectie-moment duidelijk wordt dat er tekorten zitten in de kennis (conceptuele leerlijn) en dat hier moet bijgestuurd worden.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke vragen moeten leerlingen zichzelf stellen om terug te blikken op hun eigen handelen? • Hoe kunnen we hen ondersteunen in dit reflectieproces? • Hoe kunnen wij hen helpen om op basis van die reflectie vooruit te kijken naar volgende – gelijkaardige – situaties en opdrachten? 	

<p>De leerling kan de delen van het hoofd benoemen en aanduiden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke termen worden er binnen het team gebruikt? • Welke begrippen moet de leerling kennen (zijkant, bovenkant, achterkant, kruin ...)? 			
<p>De leerling kan het gepaste materiaal (kammen, borstels) herkennen en benoemen om haren te kammen en/of te borstelen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke materialen (borstels, kammen ...) moet de leerling op dit moment reeds kennen en kunnen onderscheiden? • Bieden we meteen een overzicht van alle kammen en borstels? Of beperken we ons hier tot het materiaal dat hij nu moet gebruiken en bespreken we de andere types van kammen en borstels later? • Moet een leerling het onderscheid kunnen maken tussen de verschillende grondstoffen waaruit kammen en borstels zijn gemaakt? Waarom wel of niet? • Moet de leerling nu ook al weten hoe hij dit materiaal dient te onderhouden? 			
<p>De leerling kan onderscheid maken tussen kort en lang haar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moet de leerling op dit moment in het leerproces zelf het onderscheid kunnen maken tussen lang en kort haar? Welke leer- 	<p>De leerling kan een persoon met kort/lang haar kammen of borstelen volgens techniek.</p>		

<p>inhouden zijn daarvoor noodzakelijk?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Of geeft de leraar in deze fase zelf aan of de medeleerling lang of kort haar heeft? 			
	<p>De leerling richt de eigen werkplek op een correcte manier in.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moet de leerling zelfstandig het materiaal klaarleggen? Of vertelt de leraar welk materiaal de leerling nodig heeft? • Mag de leerling gebruik maken van een procedure of een werkmodel? Zo ja, welk materiaal krijgt hij ter beschikking? • Aan welke eisen moet de inrichting van de werkplek voldoen? <p><i>Het antwoord op deze vragen houdt uiteraard verband met de leerinhouden die we op dit moment wel of niet noodzakelijk vinden. Maar het omgekeerde geldt evenzeer: de inhouden uit de conceptuele leerlijn worden immers gekozen in functie van de vaardighedenleerlijn en de integrale leerlijn.</i></p>	<p>De leerling kan het eigen leerproces correct inschatten en zo nodig bijsturen.</p> <p>Welke vragen kunnen we voorleggen aan de leerlingen om hen te helpen in hun reflectieproces? (Bijvoorbeeld: "Kon ik de verschillende onderdelen van het hoofd correct benoemen? Was ik in staat om het gevraagde materiaal juist te kiezen? Was mijn werkplaats vooraf ingericht zoals gevraagd? Zijn er dingen die ik niet meer wist? Wat moet ik opnieuw opzoeken of vragen? Waar moet ik in de toekomst zeker rekening mee houden om fouten te voorkomen? ...")</p>	
	<p>De leerling kan het haar van een medeleerling kammen en borstelen als voorbereiding op het wassen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moet de leerling zelf een keuze maken, of vertelt de leraar welk materiaal hij moet gebruiken? • Wordt er gewerkt via vaste procedures, werkmodellen? Zo ja, welk hulpmateriaal krijgt de leerling ter beschikking? Op welke manier 		

	kan hij hiervan gebruik maken?		
<p>De leerling kan uitleggen wat de functie van beschermende kledij bij het wassen is en welke kledij hij dient te gebruiken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke kledij wordt er binnen de school gebruikt (kapmantel en handdoek, enkel handdoek?) • Moeten leerlingen nu al weten hoe je een klant aankleedt voor een andere behandeling of brengen we die informatie later aan? 	<p>De leerling kan een medeleerling op gepaste wijze aankleden om het haar te wassen.</p>		
<p>De leerling weet waarmee hij rekening moet houden bij het wassen van de haren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Met welke aspecten dient een leerling rekening te houden bij de haarwassing? (druk, temperatuur van het water, verschil tussen hard en zacht water...) • Welke producten zijn er beschikbaar om de haren te wassen? Welke producten en producteigenschappen moet de leerling in de aanvangsfase al wel of nog niet kennen? • Moet de leerling zelf de keuze maken van het te gebruiken product, rekening houdend met het haartype, de hardheid van het water ...? Of worden deze producten in eerste instantie bepaald door de begeleidende leraar? 	<p>De leerling kan volgens de juiste techniek het haar wassen van een medeleerling.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke stappen moet de leerling achtereenvolgens zetten? (haren nat maken, product aanbrengen, wassen, uitspoelen, controleren en herhalen) • Moet de leerling hierbij werken volgens een vaste procedure? Zo ja, welke procedure kiest het schoolteam? • Op welke manier(en) wordt de werkwijze getoond aan de leerlingen? (demonstratie door de leraar, klassikale videopresentatie, demo-filmpje op de computer, observatieopdracht in het didactisch salon ...) • Kan de leerling bij problemen terugvallen op materiaal (video, uitgeschreven procedure ...)? 		
			De leerling kan een medeleerling aankleden en de haren wassen onder

			<p>begeleiding / toezicht van de leraar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe kunnen we een leersituatie creëren waarin de leerling toont dat hij met kennis van zaken de techniek van haar wassen kan uitvoeren? • Wat verstaan we daarbij onder begeleiding van en toezicht door de leraar? • Wie gaat de leerling evalueren en feedback geven? Is dat enkel de leraar van de klasgroep? Of kan een medeleerling ook feedback geven aan de hand van een observatiefiche? • Moeten alle leerlingen op het zelfde tempo alle stappen van de leerlijnen doorlopen? Of is het mogelijk dat sommige leerlingen al een stapje verder zetten, terwijl anderen nog oefenen op de zuivere techniek (vaardighedenleerlijn)? • Hoe vaak moeten leerlingen aantonen dat ze deze vaardigheid beheersen, vooraleer ze mogen oefenen op een model of klant?
		<p>De leerling kan het eigen leerproces correct inschatten en zo nodig bijsturen. Welke vragen kunnen we voorleggen aan de leerlingen om hen te helpen in hun reflectieproces? ("Heb ik gewerkt volgens techniek? Heb ik de temperatuur van het water gecontroleerd? Heb ik gebruik gemaakt van het werkmodel wanneer ik</p>	

		iets niet meer wist? Welke fouten moet ik volgende keer vermijden? ...")	
<p>Mogelijk stopt hier het verhaal voor wat we willen bereiken aan het eind van de tweede graad. Met dit voorbeeld willen we vooral duidelijk maken dat de diverse leerlijnen niet los staan van mekaar. Integendeel, voor een optimaal leerproces worden ze best zo goed mogelijk op mekaar afgestemd. Het aanbrengen van kennis die pas maanden later functioneel wordt, heeft bijvoorbeeld maar weinig zin. Bij de ervarings-reflectie-leerlijn hebben we hierboven slechts twee momenten ingevuld. Het spreekt voor zich dat gelijkaardige vragen ook bij andere tussenstappen zinvol kunnen zijn.</p> <p>In de volgende fase – derde graad – zal de integrale leerlijn uiteraard sterk aan belang winnen. We schetsen nog enkele stappen die daarbij gezet kunnen worden. Natuurlijk moeten ook in de andere leerlijnen de nodige stappen gezet worden om deze groei in competentie mogelijk te maken. Voorlopig hebben wij deze leerlijnen niet ingevuld. Dit voorbeeld illustreert immers ook dat elke school en elk team keuzes moet maken en eigen accenten kan leggen. En elke keuze die gemaakt wordt, heeft vanzelfsprekend consequenties voor het verdere leerproces. Het is dan ook niet de bedoeling om in dit servicedocument leerlijnen heel gedetailleerd uit te schrijven, aangezien elk team toch voor de opdracht staat hierbij zelf beslissingen te nemen in functie van de specifieke mogelijkheden van de eigen school en het eigen team.</p>			
			<p>De leerling kan een model onthalen, aankleden en de haren wassen onder begeleiding.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wanneer laten we de leerlingen haren wassen bij een model? • Hoe vaak moet hij vooraf geoefend hebben – met goed resultaat – op een medeleerling? • Wie is verantwoordelijk voor de keuze en uitnodiging van dit model (leraar, leerling, een leerling van een hoger jaar ...)? • Wat verstaan we onder "begeleiding"? • Wie staat in voor de begeleiding en beoordeling? Is dat de klasleraar? Of gaan leerlingen van de tweede graad op een bepaald moment de haren wassen in het didactisch salon van de derde graad en krijgen ze daarbij begeleiding en feedback van de leraar van de derde graad en/of leerlingen

			<p>van de derde graad? Heeft die leerling van de derde graad daarvoor een observatiefiche, vaardigheidschaal ... ter beschikking?</p>
			<p>De leerling kan een klant onthalen, aankleden en de haren wassen in de stijl van het salon. <i>In de leerlijn voor "haren wassen" is dit het uiteindelijke doel dat bereikt moet worden op het einde van de derde graad. In de loop van de derde graad zullen uiteraard in de andere leerlijnen nieuwe kennis en vaardigheden aan bod komen, zodat ze uiteindelijk geïntegreerd kunnen worden via geïntegreerde opdrachten in meer realistische situaties (didactisch salon, werkplekieren op stage ...).</i></p>

2.6 Literatuur

- Bie, D. de, & Gerritse, J. (1999). *Onderwijs als opdracht: Overwegingen en praktische suggesties voor een ontschoolsing van het hoger onderwijs*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bie, D. de, & Kleijn, J. de. (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vanheste, R., & Willems, J. (2007). *Zo kan het ook: Competentie-ontwikkeland onderwijs*. Mechelen: Wolters Plantyn.

3 Didactische aandachtspunten

Inleiding

Het leerplan is opgebouwd vanuit de idee van groei in competentie of competentieontwikkeling. Dit groeiproces houdt ook in dat leerlingen in de loop van hun opleiding geleidelijk meer verantwoordelijkheid opnemen voor hun eigen leerproces. In het begin zijn leerprocessen vaak sterk van buitenaf gestuurd door de leraar; geleidelijk worden ze meer zelfgestuurd door de leerlingen.

Deze opvatting sluit goed aan bij de ideeën over "levenslang leren". Soms klinkt dit als een cliché, maar bij het behalen van een diploma beschikken de leerlingen over de startmogelijkheden om in het beroep van kapper in te stappen. Vanaf dat moment zullen zij nog veel ervaring opdoen en hieruit bijleren. (Wie zelf terugblijkt op zijn eigen beroeps carrière, zal waarschijnlijk erkennen dat hij nog veel heeft geleerd nadat hij zijn diploma had behaald en zogenaamd "afgestudeerd" was.)

In hoofdstuk 1 hebben we geschetst hoe leerlingen leren en competenties ontwikkelen. We hebben ook aangegeven dat dit leerproces niet voor alle leerlingen op dezelfde manier verloopt. Leerlingen leren niet allemaal op dezelfde manier en tegen hetzelfde tempo.

Als we rekening willen houden met deze uitgangspunten, moeten we ook onze didactische aanpak in die zin aanpassen.

Het spreekt voor zich dat didactische werkvormen en hulpmiddelen die in het verleden werden gebruikt, ook in de toekomst zinvol kunnen aangewend worden. Wat we in het verleden goed hebben gedaan, moeten we zeker blijven doen.

Daar bovenop is het belangrijk om onze didactische aanpak bij te sturen om de leerprocessen van leerlingen nog beter te ondersteunen en te begeleiden.

In dit servicedocument is het dan ook geenszins de bedoeling om een overzicht te geven van didactische principes, werkvormen en hulpmiddelen.

We beperken ons tot een tweetal **didactische principes** die in het verleden wellicht minder aan bod kwamen, maar toch zinvol zijn om de visie op leren uit het nieuwe leerplan te realiseren:

- werken met opdrachten;
- differentiatie.

Daarna bespreken we kort enkele **didactische hulpmiddelen** die hierbij gebruikt kunnen worden en illustreren we deze met een of meerdere voorbeelden.

In een volgend hoofdstuk gaan we wat dieper in op een ander didactisch aspect, namelijk het belang van reflecteren en zelfreflectie.

Deze informatie is niet opgenomen in het leerplan omdat de manier waarop een leraar of team de leerplandoelstellingen realiseert, behoort tot de pedagogische vrijheid van de school. Toch hopen we dat deze informatie inspiratie kan bieden bij de invoering van het nieuwe leerplan.

3.1 Werken met opdrachten

3.1.1 Over de betekenis van opdrachten binnen onderwijs ...

Het ontwikkelen van competenties is een leerproces waarbij het oefenen door de leerling zelf centraal staat. Het uitvoeren van opdrachten neemt daarbij een belangrijke plaats in.

De relatie leraar-leerling is een opdrachtrelatie

We sluiten hier aan bij het gedachtegoed van D. de Bie en J. de Kleijn (2001). Zij omschrijven de kern van de verhouding leraar-leerling als een opdrachtrelatie. De leraar geeft een opdracht, de leerling voert die uit. Deze omschrijving houdt in dat beide partijen een eigen engagement aangaan en een eigen verantwoordelijkheid dragen.

- De *leraar* engageert zich om zinvolle, leerzame opdrachten te ontwerpen en formuleren voor zijn leerlingen. Hij zal de leerlingen ook ondersteunen bij de uitvoering hiervan en hen feedback geven op basis van hun activiteiten en resultaten.
- De *leerling* engageert zich om de opgegeven opdrachten uit te voeren. De opdrachten zetten aan tot leren en er wordt van uitgegaan dat de leerling hiertoe bereid is. Als die wil tot leren ontbreekt, valt daar weinig aan te doen. Leren is en blijft een activiteit van de leerling, het is niet mogelijk om de rol van lerende van hem over te nemen.

De leraar is verantwoordelijk voor het ontwerpen, formuleren en begeleiden van opdrachten. De leerling is verantwoordelijk om deze uit te voeren. Samen beoordelen ze de uitvoering en het resultaat.

Opdrachten vervullen met andere woorden een cruciale rol binnen competentieontwikkelen en leren en onderwijzen.

Natuurlijk betekent dit niet dat andere didactische werkvormen geen plaats verdienen binnen de opleiding. Het spreekt voor zich dat een leraar nieuwe inhouden, begrippen ... ook in de toekomst zelf zal toelichten (doceren). En er is evenmin iets mis met een demonstratie waarbij de leraar (of iemand anders) voordoet hoe het moet.

Wel willen we hierbij volgende kanttekening plaatsen: bij doceren en demonstreren is vooral de leraar aan het werk; de leerlingen zitten in een eerder passieve rol als toeschouwer en luisteraar. Als een leerling competent wil worden, zal dit niet volstaan. Competentieontwikkeling vergt inspanning en oefening van zijn kant. "Leren" is immers per definitie een activiteit van de leerling. Opdrachten nemen in dat leerproces een belangrijke plaats in.

Opdrachten als didactische werkvorm

Misschien lijkt de omschrijving van de opdrachtrelatie tussen leraar en leerling op het eerste zicht eerder theoretisch, toch is ze van belang voor de didactische keuzes die leraren elke dag opnieuw maken bij het voorbereiden en uitvoeren van hun lessen. Het gaat met andere woorden niet alleen om algemene didactische principes, maar ook om concrete beslissingen op het niveau van werkvormen.

Het geven van opdrachten, het geven van instructies is er daar één van. Laat ons even kijken wat het woordenboek (Van Dale) hierover vertelt. Instructie: "aanwijzing van wat er gedaan, hoe er gehandeld moet worden."

Voor de onderwijspraktijk betekent dit: de leraar geeft dus een instructie, hij geeft een opdracht.

En vanuit de visie van het nieuwe leerplan houdt dit onder meer in dat de leerling deze opdracht zo zelfstandig mogelijk uitvoert. We willen immers de zelfwerkzaamheid en het leerproces van de leerling zo sterk mogelijk stimuleren.

Zowel vanuit een eerder theoretisch standpunt (didactische principes) als vanuit een meer praktische invalshoek (didactische werkvormen) spelen opdrachten een belangrijke rol bij het uitwerken van krachtige leersituaties.

Bij de vormgeving van de opleiding is het dan ook erg belangrijk om voldoende aandacht te besteden aan de voorbereiding, uitvoering en beoordeling van opdrachten. Dit geldt voor alle leerlijnen die in de opleiding aan bod komen. Binnen de integrale leerlijn verdient dit aspect wellicht nog extra aandacht.

Hieronder gaan we verder in op een aantal aspecten die bij het werken met opdrachten speciale aandacht verdienen.

Wat wil ik met een opdracht bereiken?

Het antwoord op deze vraag is uiteraard cruciaal. Onderwijs is doelgericht. Dat geldt dus ook wanneer we opdrachten bedenken en geven aan leerlingen.

Opdrachten kunnen een zinvolle plaats krijgen binnen elke leerlijn die we in § 2.2 hebben geschetst. Het is echter zeker niet de bedoeling dat alle leerinhouden worden vertaald in opdrachtvorm. Er is immers niks mis mee om ook zelf bepaalde inhouden te vertellen of te doceren of om vaardigheden te demonstreren.

Belangrijk is om goed na te denken hoe we leerlingen via geschikte opdrachten kunnen stimuleren in hun leerproces en hoe we integratie van kennis, vaardigheden en attitudes daarmee kunnen bevorderen.

Opdrachten kunnen dus zoals gezegd in elke leerlijn een rol vervullen, maar we schenken hier toch vooral aandacht aan opdrachten die zich situeren binnen de integrale leerlijn.

De formulering van opdrachten is teamwerk

Wanneer we opdrachten formuleren waarbij leerlingen kennis, vaardigheden en attitudes vanuit diverse invalshoeken moeten integreren, ligt het voor de hand dat deze ook gezamenlijk worden uitgewerkt door de leraren van het team die voor deze onderdelen verantwoordelijk zijn. Het bedenken, uitwerken en begeleiden van meer "integrale" opdrachten is dan ook bij voorkeur het resultaat van samenwerking binnen het ganse lerarenteam. (Voor kleinere opdrachten is het uiteraard mogelijk dat deze door een individuele leraar worden uitgewerkt.)

Een heldere formulering van opdrachten

De formulering van een opdracht bepaalt in grote mate de kwaliteit van die opdracht. De opdracht is namelijk wat leerlingen zin geeft in leren en aanzet tot actie, wat resulteert in een betrokkenheid bij het leren.

Een heldere en ook voor leerlingen verstaanbare formulering van opdrachten bevordert het leren. Als er daar iets misloopt, heeft dat negatieve gevolgen voor de leerdynamiek bij leerlingen.

- Soms ontbreekt in de formulering van de opdracht informatie die nodig is om de opdracht zelfstandig uit te voeren. Tijdens de ontwikkelfase hebben de bedenkers van de opdracht grondig nagedacht over het doel, de organisatie ... van de opdracht die ze de leerlingen willen voor-schotelen. Hierdoor zijn sommige gegevens, samenhangen ... voor de betrokken leraren zo evident dat het niet de moeite lijkt om die ook op schrift te stellen. Dat betekent immers extra papierwerk en vergt extra tijd.
- Voor de leerlingen die dit denkproces zelf niet hebben doorgemaakt, blijken de onderliggende ideeën echter niet vanzelfsprekend. Zij weten niet wat de opdracht precies inhoudt, wat ze moeten doen, wat het doel is van de opdracht, welk resultaat ze uiteindelijk moeten afleveren, enz. Bijgevolg blijven ze bij de pakken neerzitten en nemen ze geen initiatief om tot actie over te gaan. Of ze gaan enthousiast een verkeerde richting uit. Dit leidt tot frustratie bij beide betrokken partijen: de leraar maakt zich druk omdat de leerlingen niet doen wat hij in gedachten had; de leerlingen zijn gefrustreerd omdat ze wel willen maar geen helder beeld hebben van wat ze moeten doen en dus niet kunnen beginnen of omdat hun inspanningen naast de kwestie blijken.
- Leraren proberen dergelijke gaten in de opdrachtformulering vaak te dichten door "mondeling" instructie en informatie toe te voegen. ("Ik moet toch niet alles op papier zetten, ik kan dat toch even goed vertellen in de klas.") De leraar geeft dan mondeling de aanvullende informatie die niet in de schriftelijke opdracht staat, maar wel noodzakelijk is om deze uit te voeren. Zulke mondelinge informatie is echter vluchtig: niet alles wat wordt verteld of toegelicht, wordt ook onthouden. (Mocht u daaraan twijfelen, vraag u dan kritisch af of u alles heeft onthouden wat tijdens de vergaderingen en nascholingen de voorbije maanden verteld werd. Neen dus. Het geheugen van leerlingen functioneert niet anders. Ook zij zullen niet meteen alles vatten en onthouden wat tijdens een mondelinge toelichting wordt verteld.) Gevolg is dat leerlingen tijdens de uitvoering van een opdracht stil kunnen vallen. Zij wachten dan op extra informatie van de leraar om verder te werken, om de volgende stap te zetten. Op die manier worden leerlingen opnieuw afhankelijk gemaakt van de leraar, terwijl we graag zouden hebben dat leerlingen zo zelfstandig mogelijk aan de slag gaan.
- Ook onvolledige of onduidelijk geformuleerde criteria breken de leerdynamiek. Als je niet precies weet waaraan je werk moet voldoen, is het moeilijk om er vol voor te gaan om een opdracht tot een goed einde te brengen.
- Aangezien opdrachten bedoeld zijn om leerlingen aan het werk te zetten, verdient het de voorkeur om leerlingen rechtstreeks aan te spreken door gebruik te maken van instructietaal (gebiedende wijs, doewoorden): "Neem ...", "Leg ... klaar", "Vertel aan de klant ...", enz.
- Ook het gebruik van verwijs- of signaalwoorden helpt leerlingen om de samenhang te zien tussen diverse onderdelen van een opdracht. Vaak

geven ze aan in welke volgorde leerlingen bepaalde activiteiten moeten uitvoeren (eerst dit, dan dat, daarna, tenslotte ...).

Een opdracht bevat met andere woorden alle elementen die leerlingen nodig hebben om de opdracht te kunnen uitvoeren en wordt op zo'n manier geformuleerd dat ze leerlingen aanzet tot leren. Kortom, een opdracht:

- is volledig, d.w.z. bevat alles wat nodig is voor de uitvoering ervan;
- geeft een beeld van de samenhang van het geheel;
- is in leerlingentaal geformuleerd;
- is uitdagend voor leerlingen, zet aan tot leren.

De omvang van de formulering is zeker geen betrouwbare voorspeller van de kwaliteit van een opdracht. Beter is het te kijken of de opdracht alle informatie bevat die leerlingen nodig hebben om de opdracht zo zelfstandig mogelijk te kunnen uitvoeren. Niet meer, maar zeker ook niet minder. Afhankelijk van waar de leerling in de leerlijn gekomen is, zal de omschrijving van een opdracht ruimer of beperkter zijn. Het kan misschien vreemd lijken, maar voor beginners zal de opdrachtformulering vaak uitvoeriger moeten gebeuren dan voor wie al verder in de leerlijn staat. Beginnelingen beschikken immers nog over minder kennis en vaardigheden die nodig zijn om een uitdagende opdracht tot een goed einde te brengen. De opdrachtformulering in de tweede graad zal dan ook meer informatie prijsgeven dan in de derde graad: bronnen, werkmodellen, vragen ... Aan het eind van de opleiding moeten leerlingen die informatie in veel sterkere mate zelf achterhalen en bepalen, waardoor de opdracht vaak minder gedetailleerd en beknopter kan worden geformuleerd. Al kan het dan wel zijn dat de situatieschets veel uitgebreider is, zodat leerlingen het geheel van de opdracht kunnen kaderen. Voor het uitwerken van uitdagende opdrachten komt het er dus op aan een goede balans te vinden tussen informatie verstrekken en leerlingen zelf laten zoeken.

Mondelinge of schriftelijke instructie?

Ook de vorm waarin een opdracht gepresenteerd wordt, kan variëren.

Het is perfect mogelijk om als leraar *een mondelinge toelichting* te geven bij een opdracht.

Naar onze mening is het echter aangewezen om steeds ook een *schriftelijke (materiële) instructie* te voorzien. Deze werkwijze heeft namelijk een aantal voordelen:

- Bij discussie over de beoordeling/evaluatie is er een duidelijk document waarin beschreven staat wat er van de leerling verwacht werd.
- Maar belangrijker nog: mondelinge informatie is vluchtig. Een deel van de informatie gaat hoe dan ook verloren. Het is handig wanneer een leerling bij de uitvoering van de opdracht kan terugvallen op een bron. Op die manier wordt hij ook minder afhankelijk van de leraar. En omgekeerd wordt het voor de leraar minder noodzakelijk om telkens dezelfde instructie te herhalen; die staat namelijk neergeschreven. In eerste instantie volstaat het bij vragen van leerlingen om te verwijzen naar de opdracht. Alleen wanneer de leerling echt niet wijs raakt uit die opdracht, zal de leraar extra uitleg moeten verschaffen. (Een uit-

gewerkte opdracht hoeft niet altijd in een papieren versie – kopie – aan alle leerlingen bezorgd te worden. Soms volstaat het dat leerlingen in geval van twijfel de opdracht kunnen raadplegen, bijvoorbeeld op het elektronische leerplatform van de school, in een instructiefiche ...)

Een opdracht leren lezen

Instructies geven, sturen ... zijn geen "vieze" begrippen. Integendeel. Er is niks mis mee dat een leraar een opdracht zelf inleidt en kadert, toelichting geeft bij de opdracht, enz. Wanneer dit niet gebeurt, zal het zeker in de startfase voorkomen dat leerlingen aan de slag gaan zonder goed te beseffen wat het uiteindelijke doel van de opdracht is. Uiteraard is het niet de bedoeling dat leerlingen zomaar wat gaan doen en een aantal uren doelloos bezig zijn of zitten te knoeien. Het is dan ook belangrijk dat leerlingen leren om zich te oriënteren op een opdracht door deze goed te lezen. In het begin zal dit wellicht gebeuren onder leiding van de leraar. Geleidelijk aan moeten leerlingen echter de gewoonte aannemen om zich te oriënteren op een opdracht en hiervoor zelf de verantwoordelijkheid op te nemen.

Hulpmiddelen bij het uitvoeren van opdrachten

Bij het werken aan opdrachten kunnen leerlingen doorgaans gebruik maken van hulpmiddelen of werkmodellen. Deze hulpmiddelen kunnen van zeer uiteenlopende aard zijn: cursusmateriaal, technische fiches, foto's of tekeningen aan de muur, stappenplannen, handboeken, filmpjes op video of computer ...

De leraar kan daarbij zelf aangeven welke hulpmiddelen leerlingen wel of niet mogen/moeten gebruiken. Het is echter ook mogelijk om aandacht te schenken aan differentiatie op dit vlak. Sommige leerlingen zullen meer behoefte hebben aan ondersteunend materiaal dan andere. De ene leerling bekijkt een demonstratie graag nog een keer stap voor stap vooraleer hij aan de slag gaat; een andere leerling voelt zich goed bij een schema of fotoreeks ter ondersteuning; een derde voelt zich zelfzeker genoeg om zonder extra hulpmiddelen een nieuwe techniek uit te proberen ...

Geleidelijk zullen leerlingen in hun eigen leerproces ook meer verantwoordelijkheid opnemen voor de hulpmiddelen die zij nodig achten en verkiezen om opdrachten uit te voeren.

Hulp van de leraar tijdens de uitvoering van opdrachten

Wanneer leerlingen vast lopen tijdens het uitvoeren van een opdracht, zullen zij zeker in de startfase geneigd zijn om hulp te vragen bij de leraar. Dat is niet fout. De volgorde voor het zoeken naar hulp zou ons inziens wel de volgende moeten zijn:

- Leerlingen leren om in eerste instantie de nodige info te vinden in de opdracht, instructiefiche ...
- Indien zij er zelf niet uit raken en beroep doen op ondersteuning van de leraar, helpt de leraar in eerste instantie door de leerlingen te richten op de informatie in de opdracht: hij stelt vragen, verduidelijkt de informatie, legt uit met andere woorden ...
- Wanneer ook dit niet volstaat, geeft de leraar mondeling bijkomende uitleg.

3.1.2 Voorbeeld: onthalen van leerlingen van de eerste graad

Hieronder schetsen we een opdracht die kadert in de competentie om "als lid van een kappersteam klanten in de stijl van het kapsalon te onthalen en begeleiden". We geven weer hoe deze opdracht aan leerlingen kan worden gepresenteerd.

Ook hier geldt dat het gaat om een voorbeeld. Scholen en teams kunnen bij de uitwerking van opdrachten eigen accenten leggen, zowel in de formulering als de vormgeving van opdrachten.

In de volgende paragraaf beschrijven we een scenario dat lerarenteams kunnen hanteren bij het bedenken en uitwerken van opdrachten (voor de integrale leerlijn). Dit overzicht sluit uiteraard aan bij de wat meer theoretische beschouwingen uit § 3.1.1.

Opdracht 4

Onthalen en begeleiden van leerlingen uit de eerste graad

Naam:
 Klas:
 Datum:
 Teamleden:
 Groepsnummer:
 Groepskleur :
 Groepsverantwoordelijke:
 Verslaggever:

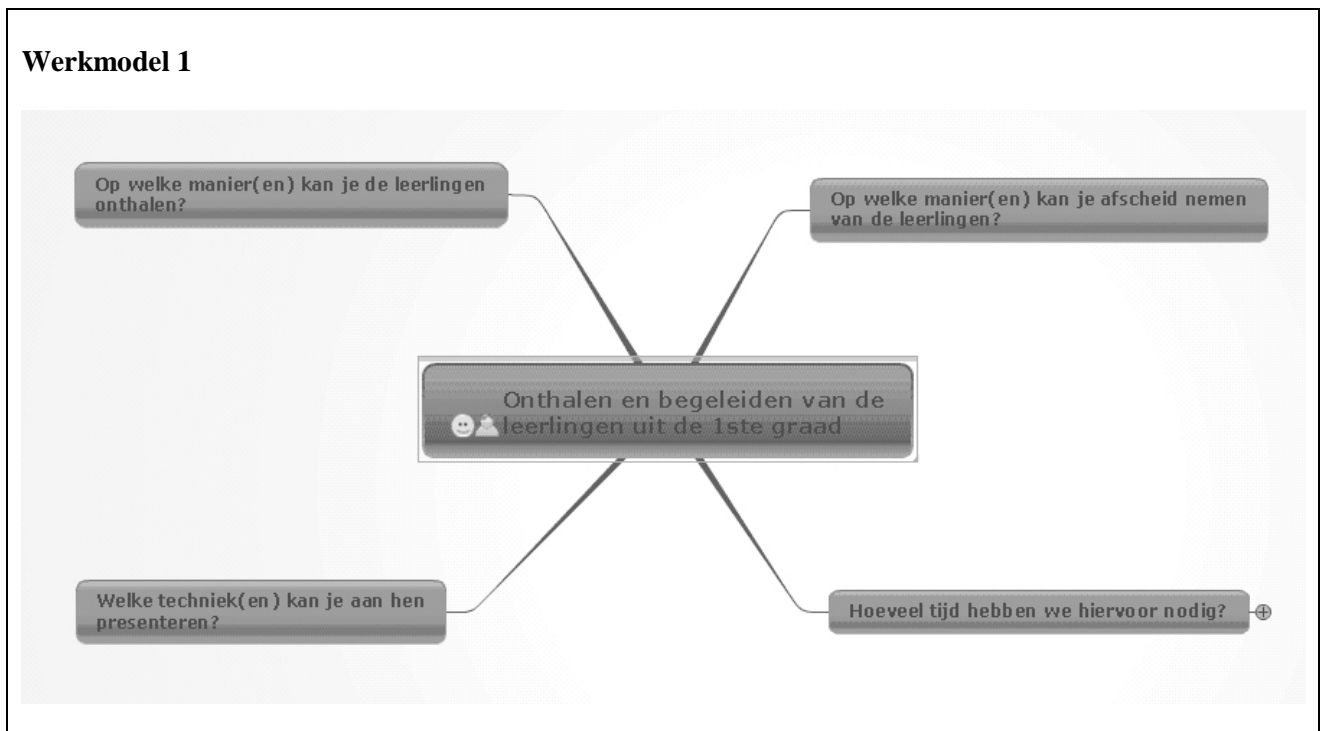


Op maandag 23 mei 2011 komen 20 leerlingen van de eerste graad en 2 leraren van 14 uur tot 16 uur kijken naar de afdeling haarzorg. Deze leerlingen kennen de school niet en weten dus ook niet waar de afdeling haarzorg zich juist bevindt. Ze hebben ook geen idee van wat jullie in 3 haarzorg in de praktijk zoal leren. Jullie staan in voor het onthaal en de begeleiding van deze leerlingen. In vorige opdrachten hebben jullie al geleerd hoe dat best kan gebeuren.

Dit is een groepsopdracht die jullie in teams van 4 gaan uitvoeren. Er worden die namiddag twee praktijklokalen opengesteld voor onze bezoekers.

<p>Aan welke competentie(s) werken we via deze opdracht?</p>	<p><i>Competentie 1:</i> Individueel en als lid van een team personen onthalen en begeleiden</p> <p><i>Competentie 3:</i> Het eigen leren mee in handen nemen</p>
<p>Wat gaan jullie leren?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Een persoon begroeten en begeleiden op een afgesproken manier • Informatie geven volgens afspraak • Op een verstaanbare en coherente manier het eigen werk toelichten • Afscheid nemen van een persoon op een afgesproken manier • Samen met anderen een opdracht uitvoeren volgens afspraak • Met het team een haalbaar plan van aanpak opstellen • Met het team werken volgens het plan van aanpak • Tijdens de uitvoering samen met de teamleden de voortgang van de opdracht controleren en indien nodig het plan van aanpak bijsturen
<p>Opdrachten</p>	<p>Inleidende opdracht:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Neem plaats in jullie groep. Verdeel de taken: wie noteert? wie is tijdsbewaker? wie is verslaggever? wie is voorzitter? (5 minuten). De tijdsbewaker vraagt aan de leraar de opdracht en het bijhorende materiaal. 2. Brainstorm met het team aan de hand van werkmodel 1 en noteer op de mindmap bij elke vraag kort jullie antwoorden. (15 minuten) 3. Neem werkmodel 2, bespreek met de groep hoe jullie de leerlingen van de eerste graad wensen te onthalen en noteer jullie voorstel op het werkmodel. (20 minuten) 4. Stel het resultaat van de teamopdracht voor aan de klas en gebruik als leidraad het ingevulde werkmodel 2. (5 minuten) 5. Pas indien nodig jullie voorstel aan. (10 minuten) <p>Eigenlijke opdracht:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Onthaal de leerlingen volgens gemaakte afspraken in het team. 7. Begeleid de leerlingen naar de kapsalons volgens jullie gezamenlijke plan. 8. Presenteer een techniek aan de leerlingen volgens gemaakte afspraken in het team. 9. Neem afscheid van de leerlingen volgens jullie gezamenlijke plan. 10. Vul de reflectievragen individueel in.

<p>Aan welke eisen moeten jullie voldoen bij de uitvoering van deze opdracht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jullie houden je aan de gemaakte afspraken binnen het team. • De opdracht wordt binnen de afgesproken tijd uitgevoerd. • Je gebruikt en volgt de werkmodellen. • Je gebruikt gepaste en verzorgde taal bij het onthalen en begeleiden van de leerlingen. • Indien nodig wordt de opdracht bijgestuurd om tot een goed resultaat te komen. • Bij de presentatie spreek je een verzorgde taal. • Op de dag van het onthaal heb je een verzorgd voorkomen. • Je kan het eigen aandeel in de uitvoering en het resultaat toelichten.
--	---



Werkmodel 2

Binnen ons team gelden volgende afspraken ...



We onthalen de leerlingen op deze manier:

.....
.....
.....
.....
.....



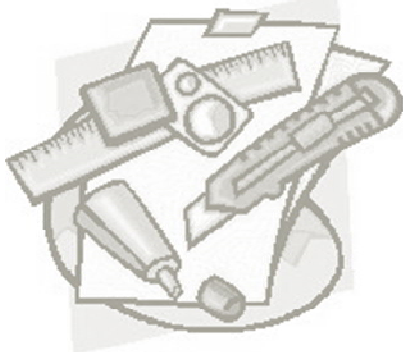
We kiezen deze techniek om uit te leggen / te presenteren:

.....
.....
.....
.....
.....



Op deze manier nemen we afscheid:

.....
.....
.....
.....
.....



We verdelen de tijd op volgende wijze:

.....
.....
.....
.....
.....

3.1.3 Scenario voor het bedenken en uitwerken van opdrachten

De uitgangspunten voor het ontwerpen van integrale opdrachten zijn de vier competenties uit het leerplan en waar de leerlingen op dat moment in de leerlijn(en) gekomen zijn.

Binnen onze opvattingen over competentieontwikkeling speelt het "handelen", het "doen" van de leerling daarbij een centrale rol.

Hieronder formuleren we een aantal vragen die het lerarenteam kan stellen voor een opdracht concreet wordt uitgewerkt:

- Wordt de opdracht ontwikkeld voor één competentie of voor meerdere competenties? Het combineren van meerdere competenties zal de complexiteit van de opdracht uiteraard vergroten.
- In welk soort situaties moeten de leerlingen aan het eind van deze leerperiode competent/ gepast kunnen handelen?
- Welke activiteiten helpen de leerling het best om de competentie te verwerven?

Via een voorbeeld willen we tonen hoe het lerarenteam best een integrale opdracht uitwerkt. We sluiten aan bij de opdracht uit vorige paragraaf, die vetrekt vanuit competentie1 in het leerplan ("individueel en als lid van een team personen onthalen en begeleiden"). Op het einde van de tweede graad haarzorg wordt van de leerlingen verwacht dat ze personen kunnen onthalen en begeleiden in een welbepaalde situatie, zowel individueel als samen met anderen.

Competentie(s)
<p>Welke competentie(s) staat/staan centraal in deze integrale opdracht?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Competentie 1: Individueel en als lid van een team personen onthalen en begeleiden – Competentie 3: Het eigen leren mee in handen nemen
Leerdoel(en)
<p>Wat zijn de concrete leerdoelen die leerlingen via deze opdracht kunnen bereiken?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een persoon begroeten op een afgesproken manier • Informatie geven aan derden volgens afspraak • Op een verstaanbare en samenhangende manier het eigen werk toelichten • Afscheid nemen van een persoon op een afgesproken manier • Samen met anderen een opdracht uitvoeren volgens afspraak • Met het team een haalbaar plan van aanpak opstellen • Met het team werken volgens het plan van aanpak • Tijdens de uitvoering samen met de teamleden de voortgang van de opdracht controleren en indien nodig het plan van aanpak bijsturen
Evaluatie
<p>Kan ik deze doelen via de opdracht evalueren?</p>

Opdracht	
Handelen	<p>Wat moeten de leerlingen doen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Met de teamleden aan de hand van een werkmodel (mindmap) brainstormen over het onthaal en de begeleiding van de leerlingen eerste graad. 2. Met het team tot een gezamenlijk gedragen voorstel komen en een plan van aanpak uitwerken. 3. Het resultaat van de groepsopdracht aan de hand van een werkmodel presenteren aan de klas. 4. De leerlingen van de eerste graad onthalen en begeleiden volgens gemaakte afspraken en binnen een afgesproken tijdsspanne. 5. Een gekozen techniek presenteren aan de leerlingen van de eerste graad. 6. Reflecteren over samenwerking en het resultaat van de opdracht (individueel, in groep, met de leraar).
Product / resultaat	<p>Welk resultaat / product moeten de leerlingen eventueel afleveren, tussentijds en/of aan het eind van de opdracht?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Per groep: een uitgewerkt plan van aanpak (op papier) • Op een afgesproken moment met een vastgelegd team de leerlingen van de eerste graad onthalen en begeleiden en dit onder verwijderd toezicht van de leraar / het lerarenteam
Criteria / eisen	<p>Aan welke criteria / eisen moet het handelen van de leerlingen voldoen? Welke eisen worden gesteld aan de (eventueel) af te leveren tussen- en eindresultaten? (Deze criteria worden afgeleid uit de doelstellingen van het leerplan.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zich houden aan de gemaakte afspraken binnen het team • Binnen een afgesproken tijd de opdracht(en) uitvoeren • Bij de opdrachten gebruik maken van het werkmodel • Tijdens de uitvoering van de opdracht met de teamleden de voortgang controleren en indien nodig bijsturen • Bij de presentatie een verzorgde taal gebruiken • Op de dag van het onthaal het eigen voorkomen verzorgen • Het eigen aandeel in de uitvoering en het resultaat toelichten
Scenario voor de uitvoering	
Timing	<p>Hoe lang duurt de opdracht in zijn geheel? Zijn er richtlijnen voor de leerlingen wanneer bepaalde (tussentijdse) resultaten klaar moeten zijn?</p> <p>In totaal worden 5 lessen voorzien, waarvan 3 lessen voor de voorbereiding en 2 uren voor het onthaal en begeleiden van de leerlingen eerste graad.</p>
Opdrachtgever(s)	<p>Wie geeft de opdracht? (lerarenteam, externe opdrachtgever ...)</p> <p>Het lerarenteam haarzorg.</p>

Introductie	<p>Wie presenteert de opdracht aan de leerlingen? Gebeurt de introductie door het voltallige lerarenteam, door één leraar, door iemand anders ...? Wie voert daarbij het woord? Op welke manier wordt de opdracht ingeleid?</p> <p>Leraar X geeft de opdracht.</p>
Locatie	<p>Waar wordt de opdracht voorbereid/uitgevoerd (binnen of buiten de school)? Wie zorgt voor de reservatie en roostering van de lokalen?</p> <p>Leraar X reserveert 2 praktijklokalen op ... van 13 tot 16.30 uur.</p>
Groeperingsvorm	<p>Werken de leerlingen klassikaal, in groepjes, individueel? Zit hier variatie in gedurende de opdracht of niet? Indien er groepswork voorzien is, hoe worden de groepen dan ingedeeld?</p> <p>De leerlingen werken in groepjes van vier.</p>
Werkvormen	<p>Welke werkvormen komen aan bod tijdens de opdracht?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Groepswork
Infrastructuur en materiaal	<p>Welke praktische regelingen moeten er getroffen worden om de opdracht zo vlot mogelijk te laten verlopen? Welke hulpmiddelen/media moeten ter beschikking zijn van de leerlingen? Moet er vooraf materiaal worden besteld of aangekocht? Welke afspraken moet het lerarenteam vooraf maken om ervoor te zorgen dat dit in orde is?</p> <p>Leraar X voorziet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 grote papieren met werkmodel • 4 stiften • 2 praktijklokalen • 15 oefenhoofden met haarstroken
Scenario voor de begeleiding	
<p>In welke vorm en welke mate is begeleiding nodig tijdens en na de uitvoering van de opdracht?</p> <p>Begeleiding door de leerkracht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voorbereiding (indelen in groepen, groepsnummer geven) • Voorbereidende groepsopdracht <p>Zelfstandig:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brainstormen • Onthalen en begeleiden (verwijderd toezicht door de leraren) <p>Reflectie na de opdracht: elke leraar neemt 2 teams voor zijn rekening.</p>	

Concrete afspraken
Wie doet wat (voor alle bovenstaande items)? Leraar X maakt concrete afspraken met de leraren van de middenschool over datum, uur, aantal leerlingen ...
Aanvullingen, opmerkingen ...
Titel en nummer van de opdracht
Elke opdracht krijgt een titel die aangeeft waarover de opdracht gaat. (Een nummering van de opdrachten kan handig zijn voor interne communicatie.) Opdracht 4: Onthalen en begeleiden van leerlingen van de eerste graad

3.2 Differentiatie

Differentiëren betekent dat er variatie wordt aangebracht in het onderwijs, rekening houdend met de kenmerken van de leerlingen. Dit gebeurt op diverse niveaus (onderwijsstructuur, opleidingsniveaus, studierichtingen ...). Wij beperken de invalshoek hier tot het differentiëren op klasniveau.

Ook dan zijn er nog meerdere mogelijkheden.

- Sommige leerlingen zijn snel klaar met het maken van oefeningen, anderen hebben hiervoor meer tijd nodig. De leraar voorziet dan b.v. extra oefeningen voor de vlotte leerlingen en geeft de andere leerlingen meer tijd om de opdrachten af te werken. In dat geval spreken we van tempodifferentiatie: alle leerlingen bereiken dezelfde doelstellingen, maar niet iedereen doet dat aan hetzelfde tempo. Nadeel van deze aanpak is dat "extra oefeningen" voor snelle leerlingen vaak betekent: "meer van hetzelfde". Dit werkt niet altijd motiverend: als je vijf oefeningen van een bepaald type correct kan uitvoeren, zal je de volgende vijf gelijkaardige opdrachten waarschijnlijk ook tot een goed einde brengen.
- Leerlingen mogen zelf beslissen of ze een opdracht individueel of in groepsverband uitvoeren, op welke manier ze hun resultaat zullen presenteren aan de andere leerlingen (toneeltje, gedicht, voordracht, powerpointpresentatie ...). Dergelijke differentiatie situeert zich hoofdzakelijk op het niveau van didactische aanpak, didactische werkvormen.
- ...

Zulke vormen van differentiatie zijn zeer zeker de moeite waard en betekenen een absolute meerwaarde voor de kwaliteit van het onderwijsaanbod. Vanuit onze visie op competentieontwikkelen leren willen we hier echter vooral de link leggen tussen de persoonlijke groei van leerlingen in hun leerproces en de mogelijkheid om differentiatie aan te brengen in onze onderwijspraktijk.

Enkele richtvragen

Eens te meer moeten we stellen dat didactiek geen exacte wetenschap is en dat kant-en-klare antwoorden daardoor meestal niet mogelijk zijn. Wat werkt in de ene school, bij de ene leerling ... werkt niet noodzakelijk in een andere leeromgeving. Net zoals we leerlingen in hun leerproces proberen aan te sturen door het stellen van de juiste vragen of het geven van gepaste opdrachten, proberen we hier leraren(teams) een reeks vragen voor te schotelen die hen op weg kunnen helpen om op een passende wijze te differentiëren in hun eigen onderwijspraktijk. En nogmaals: een pasklare oplossing die overal en bij alle leerlingen effectief is, zal dit niet opleveren.

- Een beeld krijgen van de beginsituatie van de leerling is een eerste vereiste: "Waar bevindt de leerling zich op dit moment in zijn competentieontwikkeling? Welke doelstellingen heeft hij al bereikt? Welke kennis heeft hij wel of niet verworven? Welke vaardigheden beheerst hij wel of niet in voldoende mate? ..." Van daaruit kan het lerarenteam gaan nadenken welke differentiërende maatregelen gepast

zijn om deze leerling zo optimaal mogelijk te ondersteunen in zijn leerproces.

- Welke opdracht kunnen we een leerling die goed mee is bieden om hem een extra uitdaging te bieden in zijn leerproces?
- Welke oefeningen of opdrachten zijn zinvol om leerlingen bij te werken die bepaalde hiaten vertonen op vlak van kennis, vaardigheid, techniek ...?
- Is het nuttig om een neveninstromer die bepaalde basisvaardigheden mist af en toe te laten aansluiten bij een les van een lager jaar?
- Mag een leerling die een bepaald competentieniveau heeft bereikt bepaalde opdrachten al uitvoeren in een andere context (b.v. een andere klas), ook als de andere leerlingen van zijn groep dit niveau nog niet hebben bereikt?
- Zijn er binnen de school mogelijkheden om klasoverschrijdend te werken?
- Is het denkbaar dat leerlingen uit verschillende leerjaren gelijktijdig aan het werk zijn in hetzelfde didactisch salon onder begeleiding van meerdere leraren?
- Hoe kan een leerling uit een hoger leerjaar of een leerling die al een hoger competentieniveau heeft bereikt worden ingeschakeld om een andere leerling feedback te geven (aan de hand van een observatieschaal), om een andere leerling uitleg te geven over een bepaalde techniek of vaardigheid ...?
- ...

Competentieontwikkeling en leerlijnen als richtlijn

Samenvattend kunnen we hier het volgende stellen.

- De leerlijnen geven een overzicht van de stappen die leerlingen logischer wijze doorlopen bij het ontwikkelen van competenties.
- Niet alle leerlingen doen dat aan hetzelfde tempo, in dezelfde volgorde, op dezelfde manier ...
- Als we rekening willen houden met deze verschillen tussen leerlingen, is het nodig om te differentiëren. Bij het inbouwen van differentiatie in ons onderwijsaanbod is het echter belangrijk om steeds in ons achterhoofd te houden wat de bedoeling is (leerlijnen, competenties, leerplandoelstellingen).

3.3 Werkmodellen – didactische hulpmiddelen


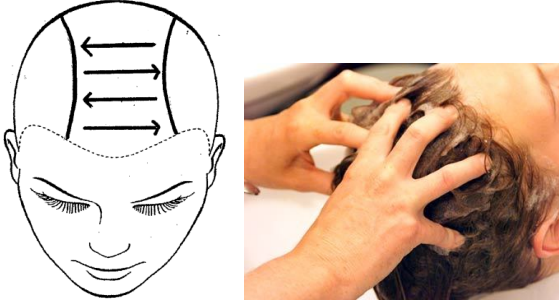
In het leerplan (blz. 7) wordt verwezen naar een aantal werkmodellen en media die bruikbaar zijn om de vooropgestelde leerplandoelstellingen te bereiken: gedetailleerd voordoen, instructies, instructiefiches, stappenplannen ... Ook hier tref je in de literatuur diverse omschrijvingen aan, waarbij er vaak sprake is van overlapping tussen de gebruikte begrippen.





Zoals gezegd ligt het niet in de bedoeling van dit servicedocument om een algemene didactiek te formuleren. Ook hier beperken we ons dus tot enkele didactische hulpmiddelen die ons inziens speciale aandacht verdienen met het oog op de accenten die in het nieuwe leerplan worden gelegd.

3.3.1 Technische fiche

Deze fiche beschrijft hoe men te werk moet gaan bij het uitvoeren van een techniek, het toepassen van een product, het uitvoeren van een bepaalde snit ... Dergelijke fiche kan een combinatie zijn van tekst en beeld (tekening, foto).

Technische fiche: haren wassen








	<p>1. Bevochtigen van de haren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regel de temperatuur van het water. Voel aan je pols of de temperatuur goed is. • Plaats je hand aan de haargrens om het aangezicht te beschermen. • Bevochtig de haren, bescherm het gelaat met je hand. • Knijp de haren uit zonder te wringen.
 <p>Techniek 1</p>	<p>2. Wassen van de haren</p> <p>Techniek 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plaats de handen in klauwvorm en maak met de vingertoppen een masserende beweging, zonder de nagels de hoofdhuid te laten raken! • Begin aan de haargrens en werk tot aan de kruin. • Herhaal dit 3 maal.










 <p>Techniek 2</p>  <p>Techniek 3 - 4 - 5</p>	<p>Techniek 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leg 1 hand op de kruin en wrijf met de andere hand van de slapen naar de kruin en omgekeerd. • Doe dit aan beide zijden van het hoofd; wissel wel van hand. <p>Techniek 3 - 4 - 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plaats de handen terug in klauwvorm en was het kruingedeelte en het achterhoofd. • Plaats 1 hand op de kruin en was met de andere hand de verbinding tussen het oor en het achterhoofd. • Plaats 1 hand op de kruin en was met de andere hand het nekgedeelte. De nek even opheffen met 1 hand en goed wrijven op de plaats waar de rand van de wasbak komt, zodat alle producten wegewassen kunnen worden.
	<p>3. Afspoelen van de haren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Water opnieuw regelen • Aan de haargrens beginnen te spoelen. • Hand aan de haargrens plaatsen om aangezicht te beschermen. • Met gebogen vingers goed over de hoofdhuid wrijven en de haren kneden om de shampoo uit de haren te verwijderen. <p>De wasbeurt herhalen (tenzij de persoon de haren vandaag of gisteren heeft gewassen en de eerste wasbeurt voldoende schuimde).</p>
	<p>4. Afdrogen van de haren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rand van de handdoek gelijk leggen met de haargrens. • Zacht masserend en deppend de haren afdrogen. Niet wrijven!





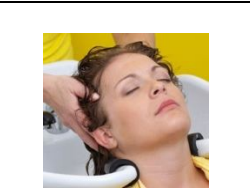



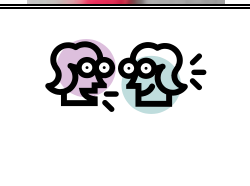
3.3.2 Stappenplan

Een stappenplan beschrijft welke stappen een leerling achtereenvolgens moet zetten om een bepaalde taak tot een goed einde te brengen. De klemtoon ligt hier op de volgorde waarin bepaalde deelactiviteiten bij voorkeur worden uitgevoerd om het gewenste resultaat te bereiken.

Stappenplan bij haren wassen

	<p>1. Begroet de persoon. Vraag om plaats te nemen aan de kaptafel.</p>
	<p>2. Breng een kapmantel aan.</p>
	<p>3. Breng een handdoek over de kapmantel aan.</p>
	<p>4. Ontwar de haren.</p>
	<p>5. Vraag de persoon om plaats te nemen aan de wasbak.</p>
	<p>6. Breng alle haren in de wasbak.</p>
	<p>7. Pas de hoogte en positie van de wastafel aan.</p>
	<p>8. Controleer of de handdoek onder de rand van de wastafel zit.</p>

	9. Vraag de persoon om het hoofd achterover te buigen.
	10. Vraag aan de persoon of alles naar wens is.
	11. Controleer de temperatuur van het water op de rug van de hand.
	12. Maak alle haren op de verschillende delen van het hoofd nat .
	13. Vraag aan de persoon of alles naar wens is.
	14. Bescherm het gelaat met de hand.
 <p>1x</p>	15. Druk één keer op de pomp van de shampoo.
	16. Verdeel de shampoo gelijkmatig over de volledige haardos.
	17. Masseer zachtjes met de toppen van de vingers.

	18. Begin op het bovenhoofd, vervolgens de haargrens, zijpartijen en nekpartij.
	19. Spoel de haren met de waterstraal in de richting van de wasbak, beweeg ondertussen goed in de haarmassa.
	20. Werk bij de tweede wasbeurt zoals bij de eerste shampoobeurt.
	21. Spoel de haren grondig tot alle shampooeesten verdwenen zijn.
	22. Druk na het spoelen op de haren om het overtollige water te verwijderen, zonder wrijven.
	23. Maak de haren handdoekdroog, vergeet niet om de oren droog te deppen.
	24. Pas een verzorging toe en doorkam de haren.
	25. Maak de wastafel proper .
	26. Vraag de persoon om plaats te nemen aan de kaptafel.

Stappenplan bij haren wassen

1. Begroet de persoon, vraag de persoon om plaats te nemen aan de kaptafel.
2. Breng een kapmantel aan .
3. Breng een handdoek over de kapmantel aan .
4. Ontwar de haren.
5. Vraag de persoon om plaats te nemen aan de wasbak.
6. Breng alle haren in de wasbak.
7. Pas de hoogte en positie van de wastafel aan .
8. Controleer of de handdoek onder de rand van de wastafel zit.
9. Vraag de persoon om het hoofd achterover te buigen.
10. Vraag aan de persoon of alles naar wens is.
11. Voel de temperatuur van het water op de rug van hand.
12. Maak alle haren op de verschillende delen van het hoofd nat .
13. Vraag aan de persoon of alles naar wens is.
14. Bescherm het gelaat met de hand.
15. Pomp éénmaal bij eerste wasbeurt.
16. Verdeel de shampoo gelijkmatig over de volledige haardos.
17. Masseer zachtjes met de toppen van de vingers.
18. Begin op het bovenhoofd, was vervolgens de haargrens, zijpartijen, kruin en nekpartij.
19. Spoel de haren met de waterstraal in de richting van de wasbak, beweeg ondertussen goed in de haarmassa.
20. Werk bij de tweede wasbeurt zoals bij de eerste shampoobeurt.
21. Spoel de haren grondig tot alle shampooeesten verdwenen zijn.
22. Druk na het spoelen op de haren om het overtollige water te verwijderen, zonder wrijven.
23. Maak de haren handdoekdroog, vergeet niet om de oren droog te deppen.
24. Pas een verzorging toe (instructie 2) en doorkam de haren.
25. Maak de wastafel proper .
26. Begeleid de persoon naar de kaptafel.

3.3.3 Procedure

Procedures gaan nog een stapje verder. Ze beschrijven niet alleen opeenvolgende stappen die iemand moet zetten, maar ook de manier waarop dat moet gebeuren. De inhoud van elke stap wordt hier m.a.w. strikter vastgelegd. (Zo zullen de stappen om een klant te onthalen en het haar te wassen wellicht dezelfde zijn in de meeste kapsalons, maar kunnen de specifieke procedures voor onthaal, aanbrenge van beschermkledij ... inhoudelijk wel verschillen vertonen.)

Procedure: Een model aankleden



1. Een model aankleden voor een watgolf, brushing of afwerking

Materiaal:

- handdoek
- kapmantel

De kledij moet beschermd zijn tegen de producten (versteviger, gel, lak ...).

Het aankleden van de persoon gebeurt aan de kaptafel.

1. Doe de kapmantel aan, sluit de kapmantel in de nek. Niet te vast! Opletten indien de persoon juwelen draagt. De kledij mag niet boven de kapmantel uitsteken.
2. Doe een handdoek op de kapmantel en doe hem voorzichtig rond de kapmantel.



2. Een model aankleden voor een snit


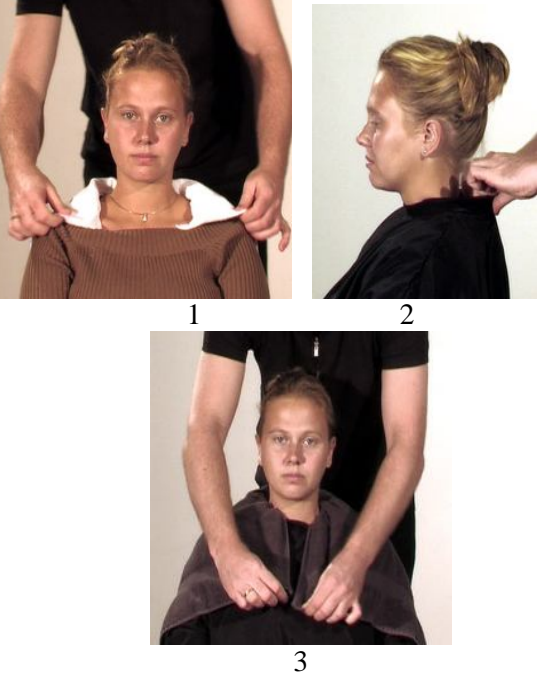
Materiaal:

- knipmatje (dame) of crêpe-papier (heer)
- kapmantel
- handdoek tijdens het wassen

De kledij moet volledig beschermd zijn tegen de afgeknipte haren, deze zijn immers hinderlijk voor de persoon.

Het aankleden gebeurt aan de kaptafel na het haarwassen.

1. Zorg ervoor dat er geen oneffenheden zijn op de rug of schouders, dit zorgt voor moeilijkheden bij het knippen van halflange tot lange haren.
2. De kledij van de persoon moet volledig beschermd zijn.
3. Leg eventueel een knipmatje bij een dame of crêpe papier bij een heer. Deze vergemakkelijken het knippen en voorkomen dat afgeknipte haartjes in de kledij vallen.

 <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p>3. Een model aankleden voor een <u>kleuring</u></p> <p>Materiaal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kapmantel • 2 handdoeken • papieren servet <p>De kledij moet volledig beschermd zijn tegen de producten. Het aankleden gebeurt aan de kaptafel.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breng een handdoek aan over de kledij van de persoon. Opletten voor juwelen. Eventueel de kraag omplooien. 2. Doe de kapmantel aan, en sluit achteraan. Zorg ervoor dat deze niet te hard aanspant. 3. Breng een tweede handdoek aan op de kapmantel, zorg ervoor dat de twee punten vooraan symmetrisch liggen. 4. Breng een papieren servet aan op de handdoek.
 <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>4. Een model aankleden voor een <u>duurzame omvorming</u>.</p> <p>Materiaal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kapmantel • 2 handdoeken <p>De kledij moet volledig beschermd zijn tegen de producten. Het aankleden gebeurt aan de kaptafel, na het adviesgesprek en voor het ontwarren.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breng een handdoek aan over de kledij van de persoon. Opletten voor juwelen. Eventueel de kraag omplooien. 2. Doe de kapmantel aan en sluit achteraan. Zorg ervoor dat deze niet te hard aanspant. 3. Breng een tweede handdoek aan op de kapmantel. Zorg ervoor dat de twee punten vooraan symmetrisch liggen.

3.4 Literatuur

- Bie, D. de, & Gerritse, J. (1999). *Onderwijs als opdracht: Overwegingen en praktische suggesties voor een ontschooling van het hoger onderwijs*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bie, D. de, & Kleijn, J. de. (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (1996). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Van Gorcum.
- Janssens, S., e.a. (2006). *Didactiek in beweging*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Standaert, R., e.a. (2009). *Leren en onderwijzen: Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Vanheste, R., & Willems, J. (2007). *Zo kan het ook: Competentie-ontwikkeland onderwijs*. Mechelen: Wolters Plantyn.

4 Evalueren, beoordelen, begeleiden en feedback geven

Inleiding

Leerlingen de competenties laten verwerven die geformuleerd zijn in het leerplan, dat is het uiteindelijke streefdoel. Die competenties geven weer wat leerlingen onder de knie moeten krijgen.

Als leraar is het onze taak om leerlingen zo goed mogelijk te sturen, ondersteunen en begeleiden bij het bereiken van de vooropgestelde leerplandoelstellingen en competenties. Het onderwijzen en begeleiden van leerlingen tijdens hun ontwikkeling is een complex gegeven.

Zonder volledigheid na te streven, sommen we enkele zaken op waaraan een leraar aandacht moet besteden:

- zorgen voor een veilig en stimulerend leerklimaat;
- leerlingen aanzetten tot werken vanuit opdrachten;
- leerlingen coachen tijdens hun leerproces: hen aanzetten tot reflecteren en feedback geven;
- samen met de leerling de uitvoering en het resultaat van hun werk beoordelen;
- de groei in competentie bij leerlingen in kaart brengen;
- ...

In dit hoofdstuk schenken we achtereenvolgens aandacht aan evalueren en reflecteren binnen het kader van competentieontwikkelen leren.

4.1 Evalueren, beoordelen en feedback geven

Ook het begrip "evaluatie" krijgt in de literatuur verschillende invullingen. Bij het doornemen van literatuur over evaluatie is het dan ook belangrijk om in het achterhoofd te houden dat evalueren en wat auteurs daarover schrijven steeds samenhangt met de onderliggende ideeën over "leren". Vermits bij competentieontwikkeling anders en ruimer naar leren gekeken wordt dan kennisoverdracht, moet ook op een andere manier naar evalueren worden gekeken. Traditionele evaluatievormen kunnen zelfs contraproductief zijn bij competentieontwikkeling. Leerlingen stemmen hun leergedrag immers af op de beoordelingswijze die gehanteerd wordt. Wanneer leerlingen in de gaten hebben waarop ze afgerekend worden bij de evaluatie, zullen ze hun leerinspanningen daar ook op richten. Daarom is het belangrijk dat leerlingen goed weten wat ze moeten leren, waarom dat belangrijk is en hoe ze hierop beoordeeld zullen worden. Het is als lerarenteam dan ook nodig zorgvuldig om te gaan met evaluatie in al haar vormen en die als motor van het leren te gebruiken in plaats van evaluatie te beschouwen als een noodzakelijk kwaad dat er aan het einde van een leerperiode nog bijkomt.

Bij het denken over evaluatie zijn er een aantal centrale uitgangsvragen die moeten beantwoord worden:

- Wat verstaan we onder evalueren?
- Wat is het doel van de evaluatie?
- Wanneer evalueren?
- Wat evalueren? Wat is de inhoud van de evaluatie?
- Hoe evalueren? Welke methodes, hulpmiddelen worden gebruikt?
- Wie evalueert?
- Hoe rapporteren? (Op welke manier worden de evaluatiegegevens gerapporteerd aan leerlingen, ouders, collega's? Strikt genomen valt rapporteren niet meer onder het luik evaluatie, maar het is er wel een logisch vervolg op. Vandaar dat we er hier ook aandacht aan besteden.)

In deze paragraaf staan we even stil bij enkele aspecten van evaluatie die speciale aandacht verdienen binnen het kader van competentieontwikkelen. We doen dit aan de hand van enkele vaak gestelde vragen.

Waarover gaat het bij het evalueren van competenties?

Het gaat om het vaststellen van de competentieontwikkeling, het vaststellen van de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes op een steeds hoger niveau. Dat wil zeggen dat het totale handelen van de persoon bekeken wordt. (Dit evalueren van het totale handelen wordt in de literatuur vaak aangeduid met de term *assessment*.)

Wat zijn belangrijke doelen van evaluatie?

- *De leerling ondersteunen bij de ontwikkeling van zijn competenties*
De belangrijkste bedoeling van evalueren is de leerling informatie te bieden over zijn eigen leerproces. ("Hoe ver sta ik al? Wat gaat goed? Waar zitten er nog hiaten of tekorten in mijn kennis en vaardigheden? Wat moet ik in de toekomst anders aanpakken? ...")

- *De groei van een leerling in kaart brengen*
Uitgangsvraag is hier of de leerling de vooropgezette stappen uit de leerlijn gezet heeft, of hij geëvolueerd is naar het competentieniveau dat op dat ogenblik verwacht wordt. Zo ja, dan kan de leerling aan een volgende fase van het leerproces beginnen. Zo neen, dan zijn er misschien extra oefeningen, remediëring ... nodig
- *Een oordeel uitspreken over een leerling*
Op geregelde tijdstippen hebben leraren ook de taak om een (eind)oordeel te vellen. Dan moet een beslissing worden genomen of een leerling voldoet aan de vooropgestelde eisen: kan de leerling overgaan naar een volgend jaar, kan hij een diploma, getuigschrift, attest ... bekomen? Ook het formuleren van zo'n oordeel is een doel van evaluatie.
Alle betrokkenen moeten vooraf weten wat het minimale competentieniveau is dat van een leerling op het moment van een beslissing verwacht wordt.

Waar halen we gegevens vandaan om competentieontwikkeling te evalueren?

Er zijn 3 belangrijke bronnen om informatie te verzamelen (zie: schema van § 1.2):

- het handelen of gedrag van de leerling;
- het resultaat of product van dit handelen;
- het nadenken, reflecteren over dit handelen door de leerling.

Observatie van leerlingengedrag (leerproces)

Vaak willen leraren (zeker in een beginfase) de leerling zelf aan het werk zien. Hoe gaat hij te werk? Wat doet hij bij het opzoeken van informatie? Welke taal gebruikt hij in de omgang met klanten? ... De observator gaat met zijn neus op het gedrag zitten om hierop feedback te geven en het bij te sturen.

Observatie van producten die leerlingen maken

Daarnaast bieden de producten of resultaten die leerlingen afleveren ook een idee over de kwaliteit van hun handelen. Is de werkplek netjes opgeruimd? Is het haar mooi horizontaal geknipt?

Gedurende het leerproces kan het accent verschuiven: in het begin willen we leerlingen daadwerkelijk bezig zien om meteen bij te sturen waar nodig; naarmate ze competentier worden geven we hen meer vrijheid (zeker voor zaken die ze al zouden moeten kunnen) en baseren we onze feedback meer op de afgeleverde resultaten.

(Zelf)reflectie

Nadenken, reflecteren over het eigen handelen en leerproces is een belangrijke leeractiviteit waaraan binnen competentieontwikkeling tijd en aandacht wordt besteed. Wat leerlingen vertellen (mondeling of schriftelijk) over hun eigen aanpak (zelfevaluatie), levert bijkomende informatie over hun leerproces.

Wie geeft feedback over en beoordeelt opdrachten en competentieontwikkeling?

Leerlingen hebben nood aan informatie over de kwaliteit van hun handelen, resultaten en reflecties en aan specifieke commentaar om hun leerproces bij te sturen. Dit kan op verschillende momenten en op verschillende manieren.

- In de eerste plaats oordeelt de leerling zelf. Dit kan al starten bij het mee vastleggen van criteria, maar krijgt zeker ook vorm bij de verschillende reflectiemomenten tijdens het leerproces.
- Reflecteren en beoordelen kan individueel maar kan ook in groep gebeuren, bijvoorbeeld bij een groepsopdracht of bij individuele opdrachten die door meerdere leerlingen parallel werden uitgevoerd.
- Uiteraard geeft de begeleidende leraar ook feedback terwijl de leerling aan het werk is.
- Ook andere betrokkenen (medeleerlingen, modellen, klanten ...) kunnen bruikbare informatie leveren:
 - Wat vonden de medeleerlingen van de het resultaat of de demonstratie?
 - Was de klant tevreden met het gecreëerde kapsel?

Is er plaats voor kennis- en vaardigheidstoetsen binnen competentieontwikkelen?

Deze kunnen soms nuttig zijn om de leerling te informeren hoe ver hij staat bij het verwerven van de noodzakelijke kennis of vaardigheden om competent te handelen. De toets dient dan om feedback te kunnen geven tijdens het leerproces. Wanneer noodzakelijke kennis of vaardigheden onvoldoende aanwezig zijn, zal een leerling die eerst moeten bijspijkeren. Als middel om te kijken of de competenties uit het leerplan verworven zijn, zijn zulke toetsen niet geschikt. Competentie gaat over het stellen van competent gedrag. Dat moet blijken uit wat leerlingen doen en/of de resultaten die ze daarbij afleveren. Weten en opschrijven of vertellen hoe je het zou moeten doen of een vaardigheid demonstreren los van een concrete situatie, garandeert niet dat zo iemand dit ook werkelijk in praktijk kan brengen.

Kan je "punten" geven?

Punten geven lijkt binnen onderwijs vaak vanzelfsprekend. Op zich is het alleszins vreemd dat we hier zo aan houden: buiten onderwijs gebeurt het geven van punten zo goed als nergens om onze waardering uit te drukken. In ieder geval is bij het gebruik van punten bij het beoordelen van competentieontwikkeling grote voorzichtigheid geboden. We verwachten immers dat leerlingen groeien in competentie. Belangrijk is dat ze op het einde van een bepaalde periode een door het team vooraf bepaald niveau bereiken. Het bereikte competentieniveau moet op dat ogenblik worden bekeken en afgewogen worden aan de doelstellingen voor die periode. Het "optellen" van punten die op alle afzonderlijke opdrachten worden gegeven, is een heel gevaarlijke procedure voor het beoordelen van competenties.

Soms zijn leraren geneigd om in het begin van een periode een 8 op 10 te geven, omdat een prestatie al goed is "voor een beginnening". Stel dat zo'n

leerling echter op dat niveau blijft hangen en geen vooruitgang boekt, dan valt het moeilijk uit te leggen waarom hij op basis van dezelfde prestatie aan het eind van de rit een onvoldoende krijgt ... Hij heeft namelijk precies hetzelfde gedaan als in het begin. Stel dat hij wel een sterke vooruitgang boekt, in welk cijfer kun je die dan vatten?

Is een letterscore een alternatief?

Op het eerste zicht lijkt het aantrekkelijk om punten te vervangen door een letterscore, waaraan dan een algemene omschrijving van het niveau wordt gekoppeld. Vaak is dit echter geen echt alternatief, omdat in de hoofden van leerkrachten, leerlingen en ouders de letters toch weer worden vertaald naar percentages, punten ...

Heeft een "eindtoets" zin?

Voor het ontwikkelen van competenties heeft elke leerling tijdens zijn leerproces een aantal opdrachten uitgevoerd. Daarvan maakt het lerarenteam gebruik om op verschillende manieren informatie te verzamelen over de vorderingen van de leerling:

- via observaties (handelen en producten),
- via reflectie door en met de leerling,
- via de gegeven feedback door leraren, medeleerlingen, externe beoordelaars ... op het leerproces van de leerling.

Deze gegevens volstaan om een beoordeling over de groei in competentie te maken: er wordt samen met de leerling gekeken of er voldoende groei is, wat de eventuele hinderpalen zijn en hoe die overwonnen kunnen worden, wat de volgende doelen zijn. Een afzonderlijke eindtoets is overbodig om de mate van groei vast te stellen. Wie toch absoluut een soort synthetiserende eindtoets wil, moet erover waken dat die in het verlengde ligt van wat eraan vooraf ging. Met andere woorden: een eventuele eindtoets kan alleen een nieuwe opdracht zijn die lijkt op de voorgaande en die geen nieuwe leerdoelen uit de leerlijn bevat. Het is weinig efficiënt om daarop aan te sturen.

Hoe breng je competentiegroei in kaart?

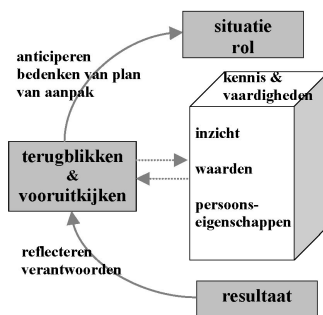
Ook na een reeks van opdrachten is er tijd voor reflectie en feedback. De feedback moet de leerling duidelijk maken hoe ver hij gevorderd is in het bereiken van de vooropgestelde leerdoelen voor die periode. Dit houdt dus ook in dat er informatie gegeven wordt over zijn groei in de leerlijn en zijn positie ten opzichte van de uiteindelijke verwachting of norm. Zo weet de leerling waar het goed gaat, waar nog meer oefening vereist is, wat de volgende stap kan zijn ...

Het is inmiddels duidelijk dat een rapport met louter cijfers niet aangewezen is om de groei in competentie weer te geven.

Het lijkt ons beter te zoeken naar een voorstelling die de groei bij competentieontwikkeling zichtbaar maakt, zowel voor de leerlingen zelf als voor het lerarenteam, ouders en anderen.

4.2 Reflecteren en zelfreflectie

Wat bedoelen we met reflecteren en zelfreflectie?



In hoofdstuk 1 gaven we reeds aan dat terugblikken en vooruitkijken in onze visie belangrijke activiteiten zijn in een leerproces. Het is belangrijk dat al wie leert en daarbij vooruitgang wil maken, nadenkt over hetgeen hij heeft gedaan en hierover feedback ontvangt.

Enerzijds gaat het over wat iemand goed heeft gedaan en wat hij dus in de toekomst opnieuw op die manier kan aanpakken. Anderzijds gaat het ook over fouten die werden gemaakt, zaken die minder vlot verliepen en die een leerling in de toekomst dient te vermijden.

Reflectie is een erg belangrijke activiteit waaraan systematisch voldoende tijd moet worden besteed. We willen immers dat leerlingen steeds competentier worden. En competentie is niet het klakkeloos uitvoeren van routines of procedures, maar wel handelen met steeds meer inzicht en steeds meer verstand van zaken.

"Reflecteren" is in de eerste plaats achteromkijken, terugblikken op wat voorbij is.

Aansluitend wordt ook ruimte gemaakt om vooruit te kijken: nieuwe doelen formuleren, een aanpak bedenken om het in de toekomst beter te doen ... (Strikt genomen gaat het daarbij niet meer over reflecteren, maar om vooruitblikken, anticiperen op toekomstige situaties.)

Voor leraren is hier een erg belangrijke taak weggelegd. Zij moeten het proces van reflectie van de leerling op gang brengen en in stand houden. Leerlingen hebben tijd nodig om over hun leren te kunnen reflecteren. Die tijd moet genomen worden! Het omvat zowel ingebouwde momenten als momenten waarop de leraar bijkomende reflectie aangewezen vindt.

Ook "leren reflecteren" is een leerproces

Leerlingen hebben nood aan ondersteuning bij het leren reflecteren. Terugblikken op en analyseren van het eigen handelen en leerproces is voor leerlingen immers geen sinecure.

Niet alleen leerlingen hebben het trouwens moeilijk om kritisch te reflecteren over hun eigen gedrag. Er zijn immers een aantal factoren die het reflecteren bemoeilijken.

- *Als we reflecteren, leren we ook minder mooie zaken over onszelf.*
Wanneer we aan zelfbeschouwing doen, ontdekken we minder mooie eigenschappen, gevoelens, gedachten, bedoelingen ... We worden ons bewust van de fouten die we maken, de dingen die we nog niet zo goed kunnen ... Toch is het belangrijk om eerlijk te zijn. Enkel wanneer we een open en eerlijke houding aannemen, kunnen we écht reflecteren.
- *We hebben vaak niet geleerd om aan zelfonderzoek te doen.*
Blijkbaar hebben velen niet echt geleerd hoe we stil moeten staan bij onszelf, hoe we onszelf kritisch moeten ondervragen, hoe we de tijd moeten nemen om onze gedachten, gevoelens en intenties na te gaan,

enz. En dit geldt beslist niet alleen voor leerlingen. Het geldt ook voor heel wat leraren, waardoor zij zich soms onwennig voelen om leerlingen te begeleiden in hun reflectieproces.

– *Het is moeilijk om gedachten en gevoelens een naam te geven.*

Het is niet alleen moeilijk om onze gevoelens en gedachten te onderscheiden, we moeten ze ook nog kunnen benoemen. Dit benoemen en onderscheiden staat natuurlijk niet los van elkaar. Om onze gedachten en gevoelens te benoemen moeten we een voldoende grote woordenschat hebben. Hoe meer woorden je kent, hoe nauwkeuriger je de eigen gevoelens en gedachten kan onderscheiden en benoemen. Dit vraagt de nodige oefening en tijd.

Reflecteren is niet hetzelfde als evalueren

Een bijkomende moeilijkheid is dat reflecteren en evalueren (beoordelen) niet hetzelfde zijn, maar vaak wel door dezelfde leraar worden begeleid en ondersteund.

Reflecteren is in de eerste plaats een onderdeel van het eigen **leerproces**. Bij deze terugblik komt een leerling zowel positieve als negatieve zaken op het spoor. Als een leerling echt wil bijleren, is het belangrijk hier eerlijk mee om te gaan. Fouten die hij heeft gemaakt, taken die minder geslaagd waren ... horen nu eenmaal bij een leerproces. Er is niks mis mee om die negatieve punten zelf onder ogen te zien en te bespreken met een leraar of stagebegeleider. Integendeel: door hier bewust bij stil te staan, vergroot hij zijn mogelijkheden om bij te leren.

Als een leerling fouten of tekorten verzwijgt of probeert goed te praten, ontnemt hij zichzelf kansen om vooruitgang te boeken. Voor de begeleiders van de opleiding is het dan ook moeilijker om bij te sturen, alternatieven voor te stellen. En de kans is groot dat diezelfde tekorten of fouten op langere termijn opnieuw zullen voorkomen.

Een leerling heeft er dus alle belang bij om tijdens (zelf)reflectie-momenten zo eerlijk mogelijk te zijn.

Bij (zelf)reflectie ligt het accent dus in de eerste plaats op het leerproces. Uit wat goed gaat, moet de leerling onthouden wat hij in de toekomst moet blijven doen. Uit zijn fouten moet hij proberen te leren.

Praktische oefeningen, stageperiodes zijn bij uitstek kansen om te leren, om te oefenen.

Leraren, stagebegeleiders, mentoren ... zullen de leerling dan in de eerste plaats proberen te ondersteunen in dit leerproces.

Daarnaast moeten deze personen op bepaalde momenten ook een oordeel uitspreken over het al dan niet slagen van een student. Op dat ogenblik verschuift de klemtoon van begeleiden naar beoordelen. Van professionele leraren, stagebegeleiders en mentoren mag daarbij verwacht worden dat zij onderscheid maken tussen hun rol als "begeleider van een leerproces" en "beoordelaar".

STARRT: een mogelijk model voor (zelf)reflectie

Er zijn heel wat modellen om aan (zelf)reflectie te doen: het model van Korthagen, de kernkwadranten van Ofman, de leercyclus van Kolb ...

Hier presenteren we het zogenaamde "STARRT-model".

We baseren ons op een model dat oorspronkelijk ook als een ster ("star") werd weergegeven. Dit model is nadien geleidelijk aangevuld. Wij hanteren de meer uitgebreide omschrijving.

Elke letter in de titel staat voor een woord dat een stap of fase van de reflectie voorstelt:

- S = situatie
- T = taak
- A = actie
- R = resultaat
- R = reflectie
- T = toekomst

Met dit model kan een leerling een volledige zelfreflectie uitwerken, waarin naast een reflectiefase (terugblik), ook een evaluatiefase (beoordeling) en toekomstgerichte fase zijn voorzien.

Bedoeling is dat de leerling enkel de richtvragen gebruikt die voor zijn reflectie op een bepaald moment zinvol zijn. Hij hoeft dus niet altijd een antwoord te formuleren op alle vragen!

Belangrijk is dat leerlingen aangespoord worden om voldoende tijd te besteden aan de eerste stappen. Vaak is er de neiging om meteen te gaan "reflecteren". Om dat te kunnen doen is het echter van belang om voldoende basismateriaal te hebben om op terug te kijken. Een degelijke omschrijving van situatie, taak, actie en resultaat is dan ook noodzakelijk om tot een zinvolle reflectie te komen.

De reflectie zelf kan vanuit twee standpunten gebeuren: het eigen standpunt en dat van de ander (klant, medeleerling, stagebegeleider ...). Zich inleven in de situatie van iemand anders is vaak niet eenvoudig. Toch kan het zeer verhelderend zijn om ook na te denken hoe anderen zich misschien voelden of wat anderen dachten bij hetgeen je zelf hebt gedaan: "Stel dat ik in de plaats van de ander was, hoe zou ik mij dan voelen, wat zou ik vinden van deze aanpak ... ?" Het antwoord op die vraag levert vaak interessante aandachtspunten om het eigen handelen in de toekomst bij te sturen.

S Situatie	Beschrijf de situatie. <ul style="list-style-type: none"> – Wie was aanwezig? – Welke andere activiteiten waren op dat moment belangrijk? – Wat waren belangrijke bijzonderheden van de medeleerling, het model, de klant? – Welke bijzonderheden over mezelf speelden op dat moment een rol? – ... 	
T Taak	Beschrijf jouw taak op dat moment: wat werd er van je verwacht? <ul style="list-style-type: none"> – Wat was volgens mij mijn taak op dat moment, in die situatie? – Wie gaf me die taak? – Waarom vond ik dat mijn taak? – Wat moest ik precies doen? – ... 	
	A actie	R resultaat
	Wat heb je concreet gedaan? <ul style="list-style-type: none"> – Welke informatie heb ik verzameld? – Wat heb ik precies gedaan? – Wat heb ik (letterlijk) gezegd? – Op welke manier heb ik dat gezegd? – ... 	Wat was daarvan het resultaat? <ul style="list-style-type: none"> – Hoe zag het resultaat eruit? – Hoe reageerde(n) de andere(n)? – ...
R reflectie	Analyseer de situatie, reflecteer. <ul style="list-style-type: none"> – Heb ik gehandeld zoals het zou moeten? – Wat was goed/niet goed? Hoe zou dat komen? – Waar had ik het moeilijk mee? Hoe zou dat komen? – Wat vond ik makkelijk? – Wat vonden anderen van mijn manier van werken? Hoe zou dat komen? – Heb ik gehandeld in functie van de competentie/leerdoelen die ik moest bereiken? – Heb ik me professioneel gedragen? Hoe zou dat komen? – Doet deze situatie mij aan gelijkaardige situaties denken? Herken ik mijn handelen vanuit situaties uit het verleden? – Heb ik goed gefunctioneerd in deze situatie? Waarom wel/niet? Hoe zou dat komen? – Wat zijn mijn sterke punten? Wat zijn mijn zwakke punten? – ... 	
	<i>Reflectie vanuit mijn perspectief</i>	<i>Reflectie vanuit het perspectief van de ander</i>
T toekomst	Wat neem je jezelf voor in de toekomst? <ul style="list-style-type: none"> – Wat heb ik hieruit geleerd? – Wat moet ik volgende keer zeker doen? Wat moet ik zeker niet doen? – Wat mag ik niet vergeten? – Wat heb ik hieruit geleerd over mezelf? – Hoe wil ik gelijkaardige problemen in de toekomst voorkomen? – ... 	

4.3 Literatuur en internetbronnen

- Deketelaere, A., e.a. (2004). *Samen voor de spiegel: Een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- De Groot, A., & Nobel, G. (2001). *Een pot met goud: Werkboek intervisie in het onderwijs*. 's Gravenhage: Elsevier.
- <http://www.reflectietools.nl/documentatie/Reflectie>
- http://www.profi-leren.nl/files/oa_dc51.pdf
- Kelchtermans, G. (2002). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Vanheste, R., & Willems, J. (2007). *Zo kan het ook: Competentie-ontwikkeland onderwijs*. Mechelen: Wolters Plantyn.

5 Organisatorische consequenties van het leerplan

5.1 Samenhang met de vakken van de basisvorming en het specifieke gedeelte

Samenwerking met AV

Bij een aantal leerplandoelstellingen wordt verwezen naar samenwerking met vakken van de basisvorming:

- "Onderzoekend leren" waarvan "informatie vinden, selecteren en gebruiken" een onderdeel is, komt ook aan bod in het leerplan PAV tweede graad. Om de leeransen van de leerlingen te verhogen zal samenwerking tussen de doelen van de basisvorming en het specifieke gedeelte belangrijk zijn.
- Bij de competentie "personen onthalen en begeleiden" – waar taal en omgangsvormen belangrijke aspecten zijn – kunnen PAV of Nederlands ondersteunen.
- Er kan ook inhoudelijke afstemming zijn met vakken van de basisvorming, b.v. met wiskunde (kennis van hoeken en graden in functie van haarknippen).
- Leraren AV/PAV en PV/TV kunnen samen opdrachten uitwerken waar leerlingen vanuit gezamenlijke leerplandoelen aan hun competentieontwikkeling werken, waarbij leerlingen kansen krijgen om in reële situaties te tonen dat ze hun kennis en vaardigheden op de juiste manier weten te gebruiken (competenties 3 en 4).

Het is niet nodig een leraar AV/PAV in te roosteren parallel met een praktijkles. Er moeten in de loop van het schooljaar wel momenten voorzien worden om onderling overleg mogelijk te maken en ervoor te zorgen dat er vakoverschrijdend kan worden samengewerkt.

Samenwerking binnen het specifieke/beroepsgerichte gedeelte

- De competenties zijn een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes. In het leerplan is er geen opsplitsing meer in praktijkvakken en theoretische vakken.
- Kennis (leerinhoud) wordt niet geïsoleerd gegeven, maar wordt zoveel mogelijk aangebracht in combinatie met de vaardigheden die er op aansluiten. Op die manier wordt er getracht de samenhang tussen kennis en vaardigheden zo goed mogelijk te bewaken.
- Het lerarenteam zal op basis van de leerplandoelen over de componenten heen een groeipad (leerlijnen) uittekenen.

5.2 Organisatorisch kader

Het leerplan omvat 4 competenties.

- Bij de competenties 1 en 2 ligt de focus op het leren van de basisvaardigheden haarzorg.
- Competenties 3 en 4 leggen het accent op de ontwikkeling van de leerling als persoon (leren leren en leren leven).

Deze competenties mogen niet los gezien worden van mekaar.

De 18 uren van het beroepsgerichte gedeelte worden best "geclusterd". Zo blijft veel flexibiliteit mogelijk. Enkele mogelijkheden:

- 4 blokken van 4 uur + 1 blok van 2 uur;
- 6 blokken van 3 uur;
- 3 blokken van 4 uur + 2 blokken van 3 uur.

Binnen deze 18 uren wordt er ruimte voorzien om gedifferentieerd te werken: zwakkere leerlingen krijgen extra oefentijd, sterke leerlingen krijgen verdiepingsoefeningen. Dit kan opgenomen worden in een apart blok of geïntegreerd worden.

Er wordt voldoende tijd uitgetrokken voor feedback en reflectie. Men kan hiervoor een vast moment inbouwen in het lesrooster of reflectie-momenten integreren in de lessen zelf.

In vergelijking met het vroegere leerplan vallen een aantal vakken weg: TV geschiedenis van de opschik, TV beroepsethiek en sociale vaardigheden, PV gelaatsverzorging, PV handverzorging.

Een aantal doelen vanuit deze vroegere vakken zijn wel opgenomen in het nieuwe leerplan. Zij worden echter op een meer geïntegreerde manier nagestreefd.

Voor hand- en gelaatsverzorging is het niet nodig om wekelijks een vast aantal uren uit te trekken, gezien het beperkte aantal te realiseren doelen. Een mogelijkheid is één of meerdere workshops te organiseren waar de leerlingen zichzelf leren verzorgen.

Het lerarenteam zal op jaarbasis een aantal grotere opdrachten uitwerken waar de leerlingen kunnen aantonen dat ze een groei doormaken in het ontwikkelen van de vooropgestelde competenties.

Vermits samenwerking tussen verschillende disciplines nodig is, moeten geregeld overlegmomenten met de betrokken leraren voorzien worden. Wanneer deze vergaderingen plaatsvinden tijdens de schooldag, zullen de betrokken leraren op die momenten moeten vrij geroosterd zijn.

5.3 Enkele suggesties bij de start

- Beperk het aantal leraren per leerjaar.
- Start met kleine opdrachten. Zie alles niet meteen te groots. Zowel leerlingen als het lerarenteam moeten groeien in het werken met meer integrale opdrachten.
- Zulke "grotere" opdrachten zijn bedoeld om integraal leren mogelijk te maken en vertrekken vanuit de doelstellingen van het leerplan, niet vanuit thema's of vakinhouden. Dit vraagt een mentale "klik" waarvoor leraren en teams ook de tijd moeten nemen.
- Teken de realisatie van het leerplan uit in een groeipad (leerlijnen).

Bijlagen

Bijlage 1 Hoe starten met het nieuwe leerplan?

1 Grondige studie van het leerplan

Alle leraren haarzorg beschikken over het nieuwe leerplan en zijn op de hoogte van de achterliggende visie (via nascholing, via de school).

Vragen die de school vooraf zal stellen:

- Welke leraren zijn betrokken?
- Bekijkt elke leraar individueel het leerplan? Of gebeurt dit in teamverband?

Vragen die de leraar of het team kunnen stellen bij het bestuderen van het leerplan:

- Wat is herkenbaar? Wat is er nieuw?
- Wat is er (nog) niet duidelijk? Doelstellingen, leerinhouden, visie ...
- Wie/wat kan ons helpen bij de verduidelijking?

2 Voorbereiden van de implementatie

Vragen die aan bod kunnen komen om de implementatie te optimaliseren:

- Wie neemt de coördinatie op zich?
- Wie wordt betrokken bij de voorbereiding? Leraren PV/TV, algemene vakken ...
- Is er een gedragen visie rond de aanpak van leerlingen, zit iedereen op dezelfde golflengte?
- Is er een groeipad/leerlijn uitgetekend op basis van de leerplandoelen?
- Welk leermateriaal is nodig om de doelen te realiseren?
- Is er bestaand leermateriaal dat gebruikt kan worden?
- Hoe ziet het team de ordening en de planning van de leerplandoelen?

3 Organisatorische aspecten

- Hoe wordt het urenpakket verdeeld? Waar moeten we rekening mee houden?
- Hoeveel leraren geven les in eenzelfde leerjaar?
- Welke lokalen zijn er nodig? Wat moet er minimum aanwezig zijn in het lokaal?
- Worden overlegmomenten al dan niet ingeroosterd voor het team? Wie is daarbij betrokken? Wanneer gaat dit overleg door?

Bijlage 2 Competentieopbouw tweede en derde graad

Einddoel: Als lid van een kappersteam klanten in de stijl van het kapsalon onthalen en begeleiden

Deze competentie omvat volgende onderdelen:

- als lid van een kappersteam functioneren;
- klanten onthalen ;
- klanten begeleiden.

Onderdelen van het einddoel	In de tweede graad betekent dat:	In de derde graad komt daar bij:
Als lid van een kappersteam functioneren	<ul style="list-style-type: none"> – Functioneren binnen een groep/klas – Individueel en samen met anderen (tweetal/viertal/groter team) allerlei welomschreven opdrachten uitvoeren 	<ul style="list-style-type: none"> – Als medewerker in een kappersteam werken – Individueel en samen met anderen opdrachten in het kapsalon uitvoeren
Klanten onthalen	<ul style="list-style-type: none"> – Binnen vooraf welomlijnde situaties bezoekers volgens procedure begroeten en onthalen (individueel en in team) – Afscheid nemen van bezoekers 	<ul style="list-style-type: none"> – Klanten volgens de procedure van het kapsalon begroeten en onthalen – Afscheid nemen van klanten
Klanten begeleiden	<ul style="list-style-type: none"> – Binnen vooraf afgesproken situaties bezoekers volgens procedure begeleiden in de school/de klas – Uitleg geven bij het eigen werk 	<ul style="list-style-type: none"> – Klanten wegwijs maken in het kapsalon – Klanten uitleg/advies geven bij producten, technieken, haarbehandelingen – In overleg met de verantwoordelijke voor elke klant een aangegeven behandeling bepalen – Empathisch inspelen op klantengedrag – Klanten diensten en producten verkopen
	<ul style="list-style-type: none"> – Eigen gegevens en notities bijhouden 	<ul style="list-style-type: none"> – Persoonsgegevens van klanten bijhouden – Technische gegevens over het haar en de uitgevoerde haarbehandelingen bij klanten elektronisch bijhouden

Einddoel: Als lid van een kappersteam kapsels maken en daarbij rekening houden met de wensen van de klant

Dit einddoel omvat volgende onderdelen:

- de eigen werkplek organiseren;
- kapsels maken.

Onderdelen van het einddoel	In de tweede graad betekent dat:	In de derde graad komt daar bij:
De eigen werkplek organiseren	<ul style="list-style-type: none"> – Alles voor een opdracht klaarzetten; de werkplek tijdens de opdracht ordelijk houden en na de uitvoering opruimen 	<ul style="list-style-type: none"> – De eigen werkplek zo organiseren dat de opdracht optimaal kan uitgevoerd worden; de werkplek tijdens de salondienst ordelijk houden en nadien opruimen
Kapsels maken	<ul style="list-style-type: none"> – Technieken binnen een afgesproken tijd uitvoeren op basis van een gekregen werkmodel – Technieken combineren en binnen een afgesproken tijd uitvoeren op basis van een gekregen werkmodel – De samenhang tussen de gebruikte technieken, materiaal (gereedschap, apparatuur), producten en het resultaat duiden – Kapselvormen en haarkleuren herkennen – Regels van hygiëne, ergonomie en veiligheid voor zichzelf en anderen in acht nemen – Rekening houden met economische en milieubescherpende principes 	<ul style="list-style-type: none"> – Kapsels binnen een afgesproken tijd afwerken volgens werkmodel – Met het oog op het gewenste kapsel een passende combinatie maken van technieken, producten en materialen en de keuze duiden – Kapsels maken rekening houdend met haarkleur en vorm (harmonieus/contrastrijk) – Beperkingen en mogelijkheden van het gewenste kapsel met de klant bespreken

Einddoel : Als lerende de eigen ontwikkeling mee in handen nemen

Dit einddoel omvat volgende onderdelen:

- het eigen leren mee in handen nemen;
- samenwerken;
- onderzoekend leren.

Opmerking: deze competentie hangt ook samen met vakken uit de basisvorming.

Onderdelen van het einddoel	In de tweede graad betekent dat:	In de derde graad komt daar bij:
Het eigen leren mee in handen nemen	<ul style="list-style-type: none"> – Welomschreven opdrachten met duidelijke criteria (gegeven of zelfbepaalde) uitvoeren en de uitvoering ervan aan de hand van de criteria mee beoordelen – Eigen doelen kiezen – De voortgang en vooruitgang in een opdracht beoordelen – De voortgang en vooruitgang in eigen leren beoordelen – Een keuze voor de verdere studieloopbaan maken en beargumenteren 	<ul style="list-style-type: none"> – Ook in de context van het kapsalon – Een keuze voor verder studien/of beroepsloopbaan maken en beargumenteren
Samenwerken	<ul style="list-style-type: none"> – Als lid van de klasgroep / een team samen met anderen leven en werken 	<ul style="list-style-type: none"> – Als lid in een kappersteam werken
Onderzoekend leren	<ul style="list-style-type: none"> – Binnen een goed afgebakend onderwerp individueel en in een team een antwoord zoeken op een gekregen vraag – Een onderwerp afbakenen, een onderzoeksvraag formuleren en er een antwoord op zoeken – Het resultaat van het onderzoek voorstellen 	<ul style="list-style-type: none"> – Ook in de context van het kapsalon