

Bijlage 1: Literatuur begeleiden van authentieke projecten

1. Situationeel begeleiden

Als begeleider van studenten die een authentieke opdracht doen, vraagt u zich wellicht in sommige situaties af: begeleid ik die student wel op de goede manier? Wat zou ik anders kunnen doen om hem beter te begeleiden?

Er is niet veel onderzoek gedaan naar effectief begeleiden, maar wel naar effectief leiding geven. Leiding geven is iedere poging tot het beïnvloeden van het gedrag van anderen in de richting van een bepaald doel in een gegeven situatie. Dat willen we met begeleiden van studenten bij authentieke opdrachten ook. Dus is het interessant om te zien wat het onderzoek naar leidinggeven oplevert aan antwoorden op bovenstaande vragen.

Na een kort overzicht van onderzoek naar leiderschap (1.1.1), komen de verschillende aspecten van het model situationeel leiding geven aan de orde. In de eerste plaats gaat het daarbij om verschillende stijlen van begeleiden (1.1.2) en daarna om verschillende ontwikkelingsniveaus van de student (1.1.3). In paragraaf 1.1.4 worden de verschillende aspecten bij elkaar gebracht en wordt het complete model van situationeel begeleiden duidelijk. Ten slotte wordt een kleine stap gemaakt naar situationeel begeleiden bij authentieke opdrachten (1.1.5).

1.1. Situationeel begeleiden

1.1.1. Onderzoek naar leiderschap

In de loop van de jaren is veel onderzoek gedaan naar leiderschap, waarin aandacht is besteed aan aspecten, waarvan gedacht werd dat ze belangrijk zijn voor effectief leiding geven.

Een kort overzicht van de geschiedenis van dit onderzoek:

1. Tot ± 1950 staan eigenschappen van een leider centraal in het onderzoek. Het onderzoek is gericht op de leider als persoon. De vraag die centraal staat is: wat *heeft* een goede leider, welke eigenschappen maken een persoon tot een goede leider.
2. Van ± 1950 tot ± 1960 staat het gedrag van een leider centraal in het onderzoek. Het onderzoek is gericht op het gedrag van de leider. De vraag die centraal staat, is: wat *doet* een goede leider, welke gedragingen maken een leider tot een goed leider?

In de eerste tijd tot ± 1965 is het onderzoek gericht op taakgedrag van de leider. Tot ± 1975 staat het groepsgedrag van de leider centraal, waarbij de leider zich aanpast aan het gedrag aan de veranderende omstandigheden van de groep.

3. Fiedler voert het begrip *situationeel leiding geven* in, wat inhoudt dat er niet één beste stijl van leiding geven bestaat, maar dat dit afhankelijk is van de situatie. Bij het begeleiden van een student bij een authentieke opdracht houdt dit in dat de begeleidingsstijl afhankelijk is van het ontwikkelingsniveau van de student.

Paul Hersey en Kenneth Blanchard hebben de benadering van Fiedler verder uitgewerkt in een model voor situationeel leiding geven. Ze richten zich voornamelijk op bedrijven, maar benadrukken, dat het model ook geschikt is voor onderwijs- en opvoedingssituaties.

In het model staan drie begrippen centraal: **sturing** en **ondersteuning** door de docent en **ontwikkeling** van de student.

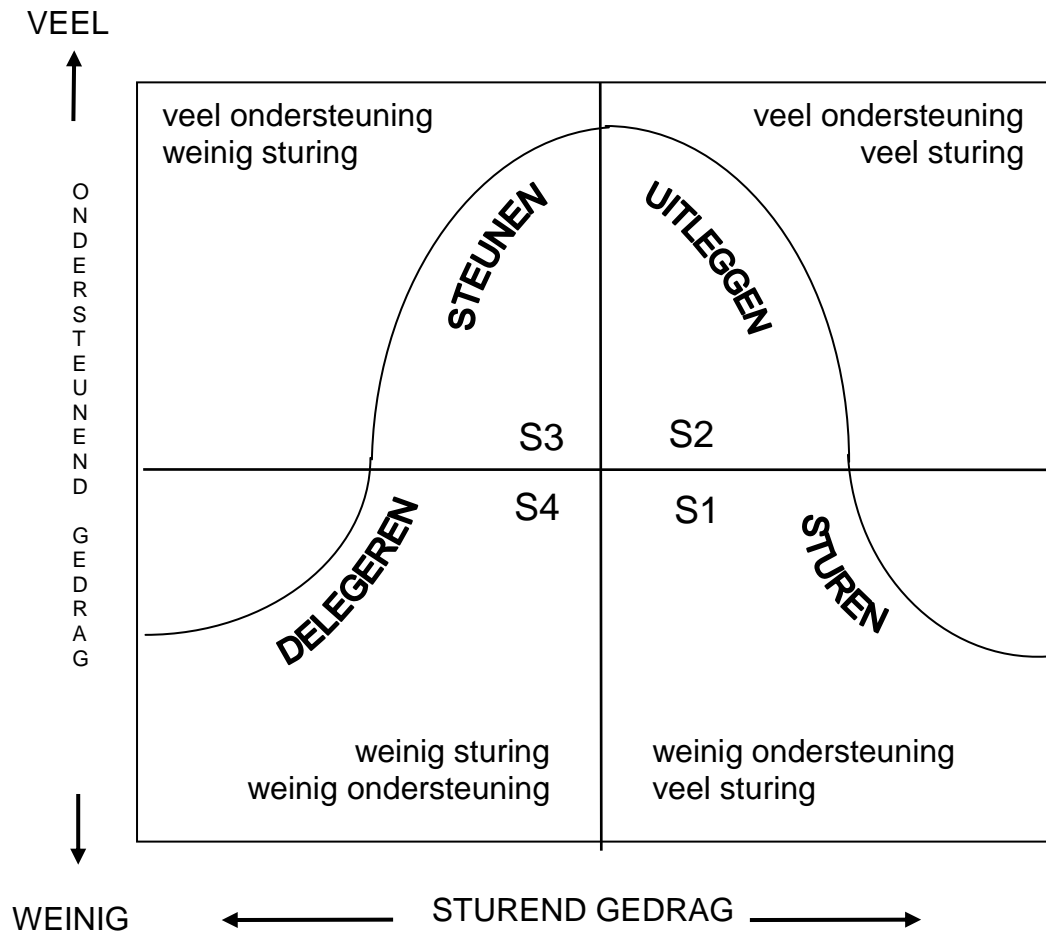
1.1.2. Stijlen

De stijl van begeleiden is het gedragspatroon (= woorden en daden) van de begeleider, zoals dat door studenten ervaren wordt. Dat gedrag is onder te brengen in twee onafhankelijke categorieën: sturing (taakgericht gedrag) en ondersteuning (relatiegericht gedrag).

Onder **sturing** verstaan we de mate waarin de begeleider de leerdoelen vaststelt, de werkwijze en tijdsplanning voorschrijft, de (tussen)resultaten controleert en er terugkoppeling op geeft.

Onder **ondersteuning** verstaan we de mate waarin de begeleider twee-richtingscommunicatie onderhoudt, actief luistert, aanmoediging en erkenning geeft, de sfeer handhaaft, interactie met de student bevordert en hem stimuleert.

Een begeleider kan beide categorieën gedragingen onafhankelijk van elkaar veel of weinig vertonen. Zo kunnen volgens Hersey en Blanchard alle stijlen teruggebracht worden tot vier verschillende basisstijlen van leiding geven:



Sturen, instrueren of leiden (S-1): veel sturing, weinig ondersteuning. De docent geeft duidelijke richtlijnen, schrijft de leerdoelen voor, houdt toezicht op de taakuitvoering. De student weet precies wat er van hem verwacht wordt. Er is sprake van éénrichtingscommunicatie: de docent vertelt de student hoe, wat, wanneer iets gedaan moet worden.

Uitleggen of overtuigen (S-2): veel sturing, veel ondersteuning. De docent geeft richtlijnen en aanwijzingen, maar ook ondersteuning en hulp. Er is hier sprake van tweerichtingscommunicatie. De docent beargumenteert, en heeft tegelijkertijd oog en oor voor de argumenten, twijfels van de student. De docent peilt de gevoelens van de student en vraagt suggesties.

Steunen, overleggen of aanmoedigen (S-3): weinig sturing, veel ondersteuning. Er is sprake van tweerichtingscommunicatie, waarbij de docent actief luistert naar de student, contact opbouwt en onderhoudt. Docent en student nemen samen beslissingen. De docent stimuleert de student tot gebruik maken van zijn mogelijkheden.

Delegeren of toezien (S-4): weinig sturing, weinig ondersteuning. De docent draagt de verantwoordelijkheid over aan de student en blijft op de achtergrond aanwezig om de voortgang te controleren en knelpunten te signaleren.

1.1.3. Ontwikkelingsniveau

De belangrijkste situationele factor bij het begeleiden van studenten is het ontwikkelingsniveau (ook wel taakvolwassenheid genoemd) van de student. Het ontwikkelingsniveau is een combinatie van competentie en betrokkenheid ten aanzien van een specifieke taak of activiteit.

Competentie is het product van kennis, vaardigheden en ervaring van de student. De student laat zijn competentie zien wanneer hij met een specifieke taak of activiteit bezig is.

Betrokkenheid is een combinatie van zelfvertrouwen en motivatie. Zelfvertrouwen is een maatstaf voor de zelfverzekerdheid van de student: het gevoel in staat te zijn een taak goed uit te voeren zonder veel toezicht. Motivatie is de interesse en het enthousiasme van de student om een taak/activiteit goed uit te voeren.

Er zijn vier combinaties van competentie en betrokkenheid en dus vier ontwikkelingsniveaus:

Ontwikkelingsniveau 1 (O-1): lage competentie en hoge betrokkenheid. Mensen die beginnen aan een nieuwe taak waarmee ze in het verleden nog weinig of geen bekendheid hebben opgedaan, tonen zich over het algemeen enthousiast en leergierig. In het begin bij de eerste authentieke opdracht is meestal alles nieuw, de student is vol energie om er aan te beginnen, en ziet de authentieke opdracht als een positieve uitdaging.

Ontwikkelingsniveau 2 (O-2): enige competentie en lage betrokkenheid. Na een poosje beginnen de mensen te ontdekken dat de nieuwe taak moeilijker is dan ze hadden gedacht of minder interessant dan ze hadden gehoopt. Hun betrokkenheid wordt laag. De student krijgt enige ervaring in de uitvoering van de taak, maar ervaart echter dat niet alles van een leien dakje gaat, of niet interessant is.

Ontwikkelingsniveau 3 (O-3): hoge competentie en wisselende betrokkenheid. Studenten leren met hulp van hun begeleiders de taak beheersen. Velen gaan zich dan afvragen of ze het ook op hun eentje zouden kunnen, zonder steun van hun begeleider. Hun betrokkenheid schommelt tussen opwindend en onzekerheid.

Ontwikkelingsniveau 4 (O-4): hoge competentie en hoge betrokkenheid. Dankzij goede ondersteuning kunnen studenten de taak zelfstandig en uitmuntend uitvoeren. De taak zelfstandig uitvoeren bevalt; de student is vol zelfvertrouwen dat het hem lukt de taak zelfstandig uit te voeren.

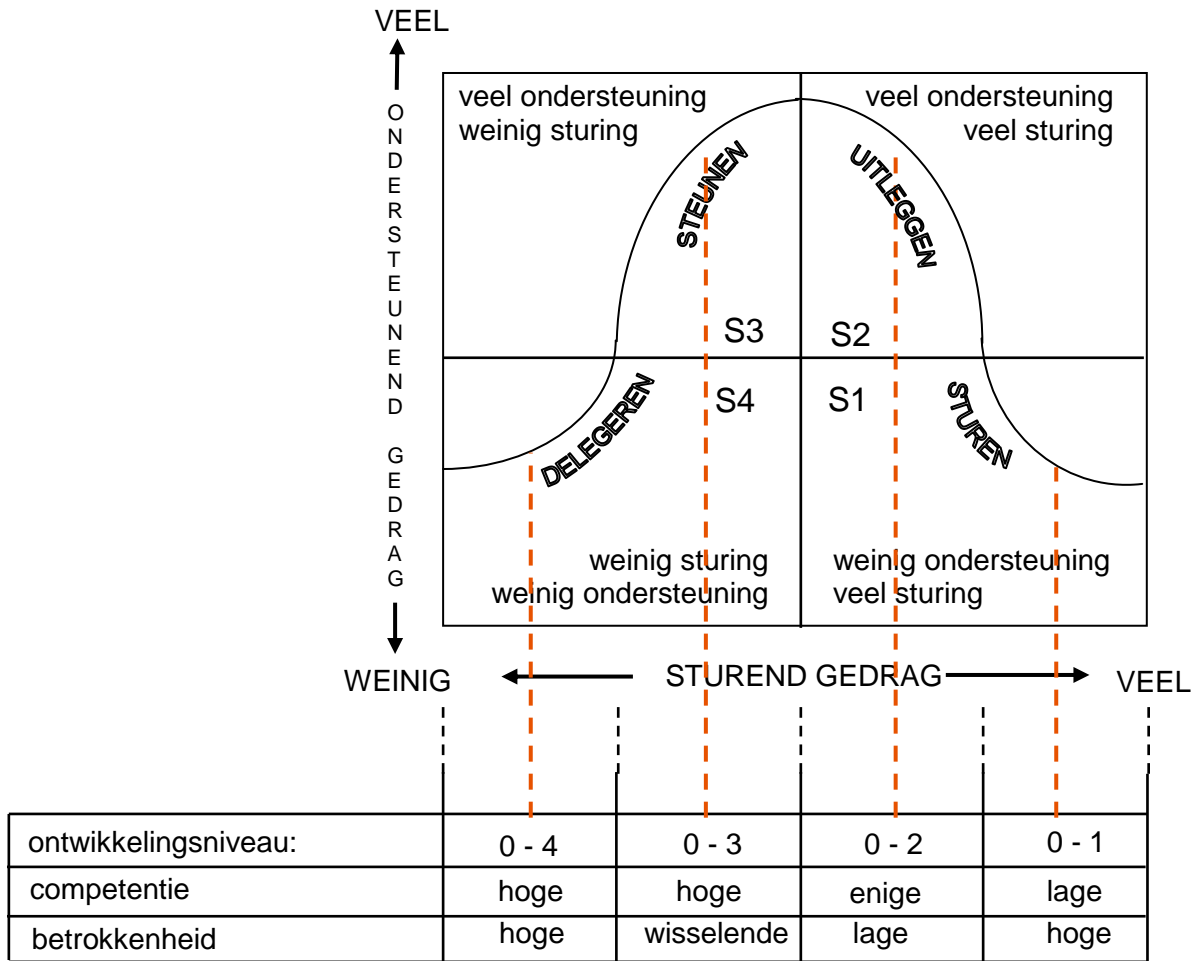
1.1.4. Effectief begeleiden: het model van situationeel begeleiden

Situationeel begeleiden is gebaseerd op het inzicht dat mensen het vermogen hebben zich in de loop van de tijd zo te ontwikkelen, dat ze het met een minimum aan ondersteuning en sturing van hun begeleider kunnen stellen. Situationeel begeleiden stoelt op de wisselwerking tussen: a. de mate van

BIJLAGEN

sturing die de begeleider uitoefent; b. de mate van ondersteuning die hij biedt; en c. het ontwikkelingsniveau dat de student toont bij het uitvoeren van een specifieke taak of activiteit. Effectieve begeleiders sluiten aan bij de behoeften van de student. Zij stellen een diagnose van het ontwikkelingsniveau van de student tot het uitvoeren van een specifieke taak en kiezen daarbij de geschikte stijl van begeleiden.

De vier begeleidingsstijlen



Bij ontwikkelingsniveau 1 heeft de student nog geen competentie, maar is enthousiast en betrokken. De student heeft behoefte aan sturing en toezicht om hem op weg te helpen. Instrueren (S-1) is hier de meest geëigende begeleidingsstijl. De docent vertelt de student wat er van hem verwacht wordt, biedt een duidelijke structuur aan en geeft instructies zodat de student aan het werk kan. De docent geeft weinig ondersteuning in de relationele sfeer. Alles is nieuw, de docent geeft de aanwijzingen en neemt duidelijk initiatieven.

Bij ontwikkelingsniveau 2 heeft de student enige competentie, maar heeft een gebrek aan betrokkenheid. De student bezit al enige vaardigheid, maar kan de taak nog niet zelfstandig uitvoeren. De student ontdekt dat de taak veel voeten in de aarde heeft en dat het allemaal niet vanzelf gaat. Overtuigen (S-2) is de begeleidingsstijl die het best past in deze situatie. Er ontstaan frustraties, die overwonnen moeten worden. De student heeft sturing en toezicht nodig omdat hij nog onervaren is. Tevens heeft hij ondersteuning en complimenten nodig om zijn zelfvertrouwen op te bouwen en moet hij betrokken worden bij de besluitvorming om zijn inzet op te vijzelen. De docent geeft daarnaast duidelijk aan wat er van de student verwacht wordt ten aanzien van de uit te voeren taak.

Bij ontwikkelingsniveau 3 kan de student de taak prima aan. De behoefte aan sturing is duidelijk minder. Het is echter voor het eerst dat de student de taak zelfstandig, individueel uitvoert, waardoor er een nieuwe onzekerheid ontstaat. Ondersteuning is noodzakelijk om het zelfvertrouwen en de motivatie op te peppen. De geëigende begeleidingsstijl is overleggen (S-3). De docent gaat in op vragen van de student en stimuleert tot het ontwikkelen van eigen inzichten.

In onderling overleg besluiten ze wat de beste aanpak is. Het initiatief ligt bij de student.

Bij ontwikkelingsniveau 4 kan de student de uit te voeren taak aan en voelt zich ook zeker van zichzelf en is bereid aan de taak te werken met weinig toezicht of ondersteuning. De docent kan de taak rustig delegeren (S-4) en op de achtergrond aanwezig zijn in geval er zich problemen voordoen en toezien op de voortgang van de student. De student kan zelf ook aangeven, wanneer er behoefte bestaat aan overleg.

1.1.5. De authentieke opdracht en situationeel begeleiden

Bij de totale authentieke opdracht zijn er drie fasen te onderscheiden: de startfase, de uitvoeringsfase en de afrondingsfase. In elke fase heeft de student verschillende taken te voltooien. De student kan ten aanzien van elke taak een verschillend ontwikkelingsniveau hebben. Voor de docent is het van belang om inzicht te krijgen in het ontwikkelingsniveau van de student ten aanzien van die verschillende taken. Per fase wordt voor elk leerdoel of taak het ontwikkelingsniveau van de student bepaald.

De student doorloopt een proces, waarbij zich verschillende problemen kunnen voordoen. Het zou kunnen zijn dat in iedere fase van de uitvoering van de authentieke opdracht de ontwikkeling plaats vindt van O-1 naar O-4 en dat de begeleidingsstijl hierbij aangepast zou moeten worden.

We stellen dit voorzichtig, omdat de situatie ook hier per student verschillend is en de begeleider zich steeds weer moet afvragen wat de meest geschikte stijl van begeleiden is. Maar we veronderstellen dat aan het begin van de startfase de student, gemotiveerd is om aan het werk te gaan, maar ook zoekend is en onzeker en dat de student aan het einde van de startfase steeds meer greep krijgt op het onderwerp en afbakening van de probleemstelling. Wanneer de student begint met het verzamelen van de gegevens kan er weer onzekerheid ontstaan over de aanpak van het werk. Zo kan er ook in de afrondingsfase sprake zijn van een soortgelijke ontwikkeling.

Een begeleider kan een student met een ontwikkelingsniveau 1 via sturing naar ontwikkelingsniveau 2 brengen en hem dan met sturing en ondersteuning naar ontwikkelingsniveau 3 en vervolgens met alleen ondersteuning naar ontwikkelingsniveau 4 helpen.

Wanneer een student een tweede authentieke opdracht doet, heeft deze meer kennis, vaardigheden en ervaring om onderzoek te doen. In zo'n situatie is het diagnosticeren van het ontwikkelingsniveau van de student nog belangrijker voor het kiezen van een effectieve begeleidingsstijl. Het is van belang om te toetsen of de diagnose juist is in een gesprek met de student of door hem te observeren. Op grond van zo'n gesprek of observatie kan de docent de begeleidingsstijl aanpassen.

1.2. Fasering

Een authentieke opdracht is een omvangrijk geheel dat moeilijk te overzien is. Alleen daardoor al is het risico op uitlopen aanwezig. Daarnaast zijn er allerlei andere redenen die kunnen zorgen voor uitloop in de tijd, maar hierover meer in andere hoofdstukken.

Om de authentieke opdracht 'onder controle' te houden is het aanbrengen van structuur in de vorm van fasering een hulpmiddel.

In dit hoofdstuk is aandacht voor een veel gebruikte fasering (paragraaf 2.1). In paragraaf 2.2 wordt wat dieper ingegaan op de start van een authentieke opdracht. Paragraaf 2.3 geeft een manier van faseren die aansluit bij projectmatig werken en aangepast is aan de onderwijssituatie voor een authentieke opdracht.

1.2.1. De authentieke opdracht in drie fasen

Een inventarisatie van faseringen in authentieke opdrachten levert vaak een verdeling in drie fasen op: start, uitvoering en afsluiting. Een enkele keer worden er vier (of meer) fasen onderscheiden of vindt er per sub onderwerp een fasering plaats.

Drie fasen

Activiteiten die in de **oriëntatiefase** plaatsvinden zijn voornamelijk oriënteren, het onderwerp of probleem analyseren en afbakenen en het onderzoeksplan (of werkplan) opstellen. De concrete resultaten (producten) van deze fase zijn dan ook een probleemstelling en een plan van aanpak. In de **uitvoeringsfase** gaat de student de data verzamelen en verwerken. Daarnaast start hij met het ontwikkelen van de vormgeving voor de verwerkte data. Resultaat van deze fase is een overzichtelijke weergave van de verwerkte data.

In de **afrondingsfase** evalueert de student de projectresultaten en schrijft hij het verslag. Soms aangevuld met een tekening of ontwerp. In deze fase bereidt de student de eindpresentatie voor. De resultaten van deze fase zijn een verslag/rapport (of een ontwerp), en een eindpresentatie of eindgesprek

De fasering gebruiken

De fasen kunnen enigszins in elkaar overlopen. Duidelijkheid hierover helpt de student bij het plannen van het vak.

- We raden aan om bij aanvang van de uitvoering van de authentieke opdracht afspraken te maken over de begin- en einddata van de verschillende fasen en deze afspraken vast te leggen.
- Opdat de student een goed beeld krijgt van de periode waarin aan de opdracht wordt gewerkt, is het goed om bij deze afspraken ook de verwachtingen na te gaan. Bespreek wat

er bij afronding van elke fase verwacht kan worden. Denk daarbij aan voorbeelden, de aard en omvang van de (tussen)producten, de wijze waarop de beoordelingsprocedure en – criteria worden gebruikt.

- De tijdsverdeling over de drie fasen blijkt bij authentieke opdrachten heel verschillend te zijn. Wij nemen als richtlijn dat de tijd ongeveer over de drie fasen gelijk verdeeld moet zijn. Dus 1/3 deel voor de start, 1/3 deel voor de uitvoering en 1/3 deel voor de afsluiting. Vaak zien we dat er relatief weinig tijd wordt besteed aan de startfase en relatief veel aan de uitvoeringsfase. Vooral wanneer het onderzoeksplan in de startfase al klaar ligt omdat de student participeert in een groter onderzoek of project. Het is dan de vraag of het kunnen schrijven van een plan van aanpak een essentieel leerdoel is en hoe dat op een andere wijze kan worden geoefend.

1.2.2. Aandachtspunten voor de start

De **startfase is de belangrijkste fase** van de authentieke opdracht. Veel problemen die begeleiders ervaren hebben hun oorsprong in de startfase.

De startfase is belangrijk voor de oriëntatie van de student. Hij krijgt een overzicht van het onderzoek en van de hele authentieke opdracht. Hiermee krijgt de student een indruk van wat er van hem verwacht wordt en waarop hij zich moet gaan richten. De begeleider krijgt meer zicht op de mogelijkheden en beperkingen van de student. Hierop kan hij de begeleiding aanpassen.

Als er in de startfase iets mis gaat, onderschat wordt of niet gezien wordt, dan is de kans groot dat de student (en daarmee ook de begeleider) in het vervolg van de authentieke opdracht hier alsnog op vast loopt. En vaak is het probleem dan moeilijker op te lossen dan in de startfase van een authentieke opdracht.

De startfase van een authentieke opdracht begint met een startgesprek. Aan het begin of in de loop van de startfase wordt het authentieke opdrachtcontract ingevuld en ondertekend. De onderdelen van het authentieke opdrachtcontract zijn een hulpmiddel bij 'waaraan moet ik allemaal denken?' (zie voorbeeldcontract in de studiemap)

Aanvullende aandachtspunten (die niet genoemd worden in het authentieke opdrachtcontract) in de startfase zijn:

a. Beginniveau van de student

Behalve de voorvereiste vakken die in de authentieke opdrachtcontract gevraagd worden, is het voor de begeleider van belang te weten wat de student allemaal wel en niet kan ter voorkoming van zoveel mogelijk onaangename verrassingen.

b. Persoonlijke leerdoelen van de student

c. Afspraken over de opzet en inhoud van het plan van aanpak van de authentieke opdracht

d. Afspraken over de fasering per fase

Het gaat hierbij om de verschillende fasen van de authentieke opdracht en de globale

tijdsplanning daarbij. Dat is meer dan de aanvangs- en afsluitdatum die in het authentieke opdrachtcontract gevraagd worden.

1.2.3. Projectmatig werken bij een authentieke opdracht

'Projectmatig werken: zeggen wat je doet en doen wat je zegt'

In veel organisaties worden regelmatig projecten uitgevoerd. Over het begrip 'project' bestaat de nodige onduidelijkheid. Voor de één is een project 'alles wat een tastbaar resultaat oplevert', voor een ander is een project 'een activiteit met een duidelijk begin en eind'.

Daarnaast zijn er veel verschillende soorten projecten. Een project in de bouw is iets heel anders dan een project in de ICT wereld of bij de overheid. Hoewel er gemeenschappelijke elementen te herkennen zijn.

Een project

- ... is eenmalig en daarmee tijdelijk;
- ... levert een concreet vooraf afgesproken resultaat op, waaraan bepaalde toetsbare eisen zijn gesteld;
- ... heeft een duidelijk afgesproken begin- en einddatum;
- ... werkt binnen heldere kaders: beschikbare middelen, tijd, geld en mensen;
- ... heeft een opdrachtgever, een projectleider en een projectteam dat het project uitvoert.

De authentieke opdracht in zijn geheel kan gezien worden als een project. Het voldoet aan bovengenoemde kenmerken.

Fasering van een project

We hebben de fasering van het projectmatig werken aangepast aan het onderwijs en aan de authentieke opdracht in het bijzonder. Projectmatig werken verloopt gefaseerd, naar het gewenste resultaat. In elke fase blijft de controle over het hele proces aanwezig, zowel wat betreft de tijdsbesteding en het beoogde resultaat.

Bij projectmatig werken gaat het om **faseren**, **beslissen** en **beheersen**. Deze elementen worden hierna kort toegelicht.

Faseren

Projectmatig werken bestaat uit de volgende fasen:

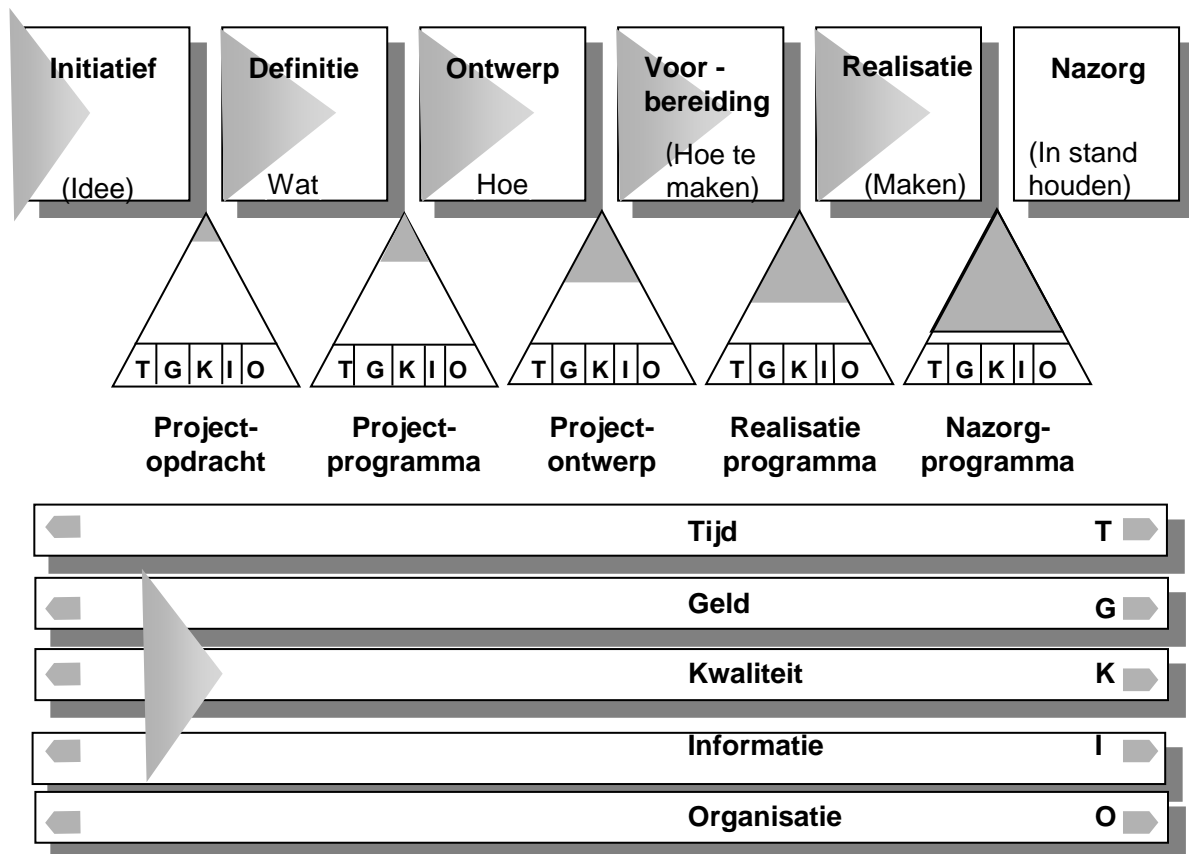
fase van project	kernwoord	omschrijving
initiatief	idee	- oorsprong van de vraag verkennen - opdrachtterrein afbakenen
definitie	wat	- vooronderzoek aanvragen - criteria, diepgang en aspecten bepalen
ontwerp	hoe	- plan van aanpak maken - methodiek bepalen
voorbereiding	hoe te maken	- projectcondities vastleggen (doel, tijd, geld, plaats)
realisatie	doen	- project uitvoeren - gegevens verwerken - eindrapport of presentatie - afronden
nazorg	houden	- evaluatie - in stand houden, onderhouden - eventuele aanpassingen

Beslissen

Elke fase wordt afgesloten met een beslismoment: doorgaan of niet? Dit is de 'go – no go' beslissing aan de hand van een (tussen)product (het beslisdocument):

- de initiatief fase wordt afgesloten met een opdracht /projectvraag
- de definitiefase met een plan van aanpak
- de ontwerpfase met een projectontwerp
- de voorbereidingsfase met een realisatieprogramma
- de realisatiefase wordt afgesloten met een eindrapport

De startfase van een authentieke opdracht is te vergelijken met de eerste drie/vier fasen van een project. Echter de beslissing 'go – no go' wordt bij een authentieke opdracht vaak niet genomen. Volgens ons komt dat onder andere omdat er bij een authentieke opdracht bijna nooit een opdrachtgever betrokken is. Wel wordt er vaak besloten 'je mag nog niet verder, eerst moet je nog veranderen'. Hierdoor ontstaat vaak uitloop.



Beheersen

Bij het projectmatig werken worden, om het proces te controleren, een aantal beheersmatige aspecten voortdurend in de gaten gehouden. Dit gebeurt zowel op het niveau van het project (of de authentieke opdracht) in zijn geheel als op het niveau van de fase waarin op dat moment gewerkt wordt. Deze aspecten staan los van de inhoudelijke activiteiten. Ze worden gebruikt om te zien of de werkelijkheid nog spoort met de planning van **tijd, geld, kwaliteit, informatie en organisatie** gedurende het project.

We vragen ons af in hoeverre deze aspecten van toepassing zijn op een authentieke opdracht. De **tijd** die een student te besteden heeft staat vast. Over de verdeling van deze tijd moeten heldere afspraken gemaakt worden.

Het **geldaspect** is meestal beperkt tot reis- en materiaal kosten.

De **kwaliteit** van het project is zeker van belang, daarom moet duidelijk afgesproken worden wat de eisen zijn. Wanneer is het goed?

Het **informatie-** en het **organisatie**aspect lijken weer minder van belang. Natuurlijk moeten belanghebbenden geïnformeerd worden. Bij een authentieke opdracht ligt echter vaak duidelijk vast hoe vaak de student inzicht moet geven waar hij staat in het project moet geven en dat de authentieke opdracht afgesloten wordt met het opleveren van een eindproduct, een verslag of eindpresentatie. Hiermee ligt dan ook de informatievoorziening naar belanghebbenden vast.

1.3. Beoordeling

Er valt over de beoordeling van een authentieke opdracht een heleboel te zeggen. Het antwoord “Dit is de enige goede manier om een authentieke opdracht te beoordelen” kunnen we echter niet geven. Dat neemt niet weg dat beoordelen belangrijk is: in de meeste gevallen sluit de student hiermee wel of niet zijn opleiding af.

In dit hoofdstuk bekijken we de beoordeling van een authentieke opdracht vanuit onderwijskundig perspectief (paragraaf 3.1) en we reiken een aantal (praktische) suggesties aan voor de beoordeling (paragraaf 3.2).

1.3.1. Vanuit onderwijskundig perspectief

Met een ‘toets’ wordt een instrument bedoeld dat meet of de student de vereiste prestaties kan laten zien. Bij een authentieke opdracht wordt het eindproduct en/of de presentatie meestal gezien als het toetsinstrument. Soms wordt de presentatie gebruikt als instrument om de vaardigheid presenteren te toetsen.

Aan een toetsinstrument worden de eisen van **validiteit**, **betrouwbaarheid** en **bruikbaarheid** gesteld, om na te gaan of het betreffende toetsinstrument het ‘juiste’ instrument is om de leerprestaties te meten. Authentieke opdrachten hebben vele verschillende leerdoelen en studenten doen tijdens een authentieke opdracht veel verschillende leerervaringen op. Dat maakt dat een beoordeling op basis van een verslag te beperkt is. Daarom raden we aan een heldere beoordelingsprocedure op te stellen waarin meerdere zaken dan alleen het verslag worden betrokken (zie hiervoor ook paragraaf 3.2). Hieronder laten we zien waarom het moeilijk is om een authentieke opdracht op een goede manier te beoordelen.

Validiteit

De mate waarin de toets meet wat men ermee beoogt te meten,

Ofwel: Een goede toets meet de leerdoelen van een cursus/vak.

Hieronder vallen:

- *relevantie*: wordt er inderdaad datgene gemeten wat de docent wil weten?
- *evenwichtigheid*: komen de gevraagde prestaties per onderdeel overeen met de beoogde onderwijsdoelen, qua gewicht?

Omdat de doelen (ofwel de leerprestaties) die beoordeeld moeten worden bij een authentieke opdracht vaak onduidelijk zijn, is het moeilijk te zeggen of de toetsing/beoordeling van een authentieke opdracht valide is. Ook is het de vraag of de leerdoelen uit de startfase en de uitvoeringsfase wel voldoende evenwichtig naar voren komen in het verslag.

Betrouwbaarheid

De mate waarin de toets consistent meet, ongeacht het doel,

Ofwel: De manier waarop wordt gemeten, wordt niet aan het toeval overgelaten.

Hieronder vallen:

- *objectiviteit*: komen verschillende beoordelaars individueel tot eenzelfde score?
- *specifiek*: is de toets alleen te maken zijn door de studenten die dit onderwijs naar behoren hebben gevolgd? Of kunnen anderen de toets ook voldoende maken?
- *van redelijke moeilijkheid*: is de toets afgestemd op het niveau van de studenten voor wie hij is bedoeld?
- *differentiërend*: kan de toets onderscheid maken tussen studenten die de doelen wel en zij die ze niet hebben bereikt?

Je kunt je afvragen of de beoordeling van een authentieke opdracht betrouwbaar kan zijn.

Iedere beoordelaar geeft zijn eigen oordeel, want hoewel er beoordelingseisen bestaan, zijn die vaak nogal ruim te interpreteren. Eisen als 'de aanpak is verantwoord' of 'de student geeft blijk van integratie van theoretisch en praktisch materiaal' laten diverse interpretaties toe. Bovendien spelen bij de beoordeling nog andere, niet omschreven criteria vaak een onbedoelde rol. Een voorbeeld daarvan is de samenwerking met de begeleider. Deze is meestal ook de beoordelaar (of in ieder geval de medebeoordelaar) van de authentieke opdracht. Hij zal toch moeite hebben om het eindproduct en de gezamenlijke wijze van werken daaraan volledig te scheiden.

Bruikbaarheid

Efficiënt, eerlijk en van redelijke omvang

Hieronder vallen:

- *efficiënt*: staat de tijd die het maken vergt in verhouding tot de informatie die dat oplevert?
- *eerlijk*: krijgt iedere student een even grote kans om zijn kunnen te demonstreren?
- *van redelijke omvang*: heeft het werktempo van de student geen onbedoelde invloed op het resultaat?

Het is lastig om een verslag (als toetsinstrument) aan de eis van efficiëntie te laten voldoen.

Op de eerste plaats vergt het maken van zo'n verslag bijna altijd meer tijd dan er voor staat.

Daarnaast is het lastig voor een student om middels een verslag zijn 'kunnen' te demonstreren. Ten slotte is de invloed van het werktempo bij het maken van een afstudeerverslag niet goed onder controle te houden. Het gaat daarbij niet alleen om de snelheid van werken. Factoren als doorzettings- en incasseringsvermogen, of de wijze waarop iemand zich door de laatste fase van de studie heen slaat, zij ook van invloed op het werktempo en tellen dus mee in de beoordeling.

1.3.2. Suggesties voor beoordeling

Uit het voorgaande blijkt dat het heel lastig, zo niet onmogelijk, is om een authentieke opdracht op een betrouwbare, valide en bruikbare manier te beoordelen, door middel van een verslag. We kunnen dan ook niet één recept geven waarmee de beoordeling van een authentieke opdracht kunnen worden vormgeven. Wel kunnen we een aantal suggesties geven.

Beoordelingsprocedure

Maak een beoordelingsprocedure om grip te krijgen op de complexiteit van de beoordeling van een authentieke opdracht. Een beoordelingsprocedure bestaat uit: wanneer wordt beoordeeld, wat wordt beoordeeld, wat zijn de criteria, wie beoordeelt, hoe wordt beoordeeld en wat is het besluit. Doe dit voor elke fase van de authentieke opdracht. Denk na over een product of een beoordelingsmoment aan het eind van de startfase en betrek de hoogleraar of de uiteindelijk verantwoordelijke beoordelaar bij de beoordeling van dit startfaseproduct.

Scheiding begeleiding en beoordeling

Probeer een scheiding te maken tussen begeleiden en beoordelen. Het meest optimaal is dat de beoordelaar een andere persoon is dan de begeleider. Als iemand begeleider en tevens beoordelaar is, dan is het belangrijk dat voor de student duidelijk is wanneer u de rol van begeleider op u neemt en wanneer de rol van beoordelaar. Nadenken over het inzetten van een tweede beoordelaar bij het beoordelen van authentieke opdrachten, is aan te raden.

Combineer beoordelingsvormen

Maak een combinatie van verschillende beoordelingsvormen op één vaardigheid of competentie. Mogelijkheden: kennistoets, verslag, observatie, groepsproduct, peer beoordeling (door medestudenten), etc.

Leerdoelen als uitgangspunt

Ga uit van leerdoelen en zorg ervoor dat deze helder en duidelijk geformuleerd zijn.

Leerdoelen moeten in waarneembare gedragstermen beschreven zijn. Dat betekent dat leerdoelen de volgende elementen moeten bevatten:

- een eenduidig werkwoord voor de gedragingen of handelingen die studenten moeten kunnen tonen
- een concrete, heldere formulering van de inhoud waarop studenten de beschreven gedragingen of handelingen moeten kunnen toepassen.
- U kunt ook denken aan een formulering op basis van SMART:
 - S = specifiek
 - M = meetbaar
 - A = aanwijsbaar
 - R = realiseerbaar (realistisch)

T = tijdgerelateerd

Terugkoppeling met woorden, niet alleen een cijfer

Behalve het eindoordeel in de vorm van een cijfer (dat verplicht is vanwege de administratieve afhandeling) is het van belang uitgebreid aandacht te schenken aan kwalitatieve terugkoppeling naar de student. De student heeft langdurig en intensief gewerkt aan een onderzoek in een 'rijke' leeromgeving, dat wil zeggen in een leeromgeving die zo realistisch en echt mogelijk is. In deze periode heeft de student veel geleerd, zowel over het onderwerp van het project of praktijkonderzoek, over het uitvoeren van een authentieke opdracht (project) en waarschijnlijk ook over zijn eigen functioneren in de opdracht. De begeleider heeft dit proces en de leermomenten en inzichten van de student van nabij gevolgd. Het is voor de student erg waardevol als de begeleider het inzicht hierin teruggeeft aan de student. Daarvan leert de student vaak het meeste.

2. Gespreksvoering

Het doel van een gesprek heeft veel invloed op het verloop van dat gesprek. Hierna worden de gesprekstypen die bij het begeleiden van een authentieke opdracht veel voorkomen beschreven. Op de inhoud van de gesprekken wordt niet ingegaan. De onderwerpen tijdens een gesprek zijn niet alleen de vak inhoud, maar ook het leerproces en/of de persoonlijke omstandigheden van de student. Van elke gesprekstype wordt aangegeven wat het doel (functie) is, wat geschikte gespreksvaardigheden zijn en volgens welke procedure het gesprek het beste kan verlopen.

2.1. Verschillende gesprekstypen

2.1.1. Startgesprek

Het **doel** van een start- of kennismakingsgesprek is een eerste contact leggen met een student in het kader van de authentieke opdracht. Het gaat om het verkrijgen van gegevens van de student en het verschaffen van informatie die voor de student relevant is. Ook gaat de begeleider na wat de beginsituatie is van de student, bijvoorbeeld de vakken die hij heeft gevolgd en eventueel welke problemen hij daarbij ondervond.

Het kennismakingsgesprek zet vaak de toon voor de vervolggesprekken: wie is er veel aan het woord, wie is er weinig aan het woord, wie bereidt het gesprek voor, wie neemt het initiatief, wie is actief, wie is passief, etc. Voor de begeleider is het van belang zich hiervan bewust te zijn.

Gezien de aard van het gesprek ligt het voor de hand dat de begeleider de initiatiefnemer is, maar het kan ook voorkomen dat de student het initiatief neemt.

Geschikte **gespreksvaardigheden**: open opstellen, luisteren, samenvatten, vragend aansluiten, vragend toevoegen (veelal in gesloten vorm inzake gegevens van de student) en informeren. Juist omdat het kennismakingsgesprek ook een begin is van een begeleidingsrelatie is het van belang ook open vragen te stellen.

Bij een kennismakingsgesprek moet de **procedure** goed bewaakt worden. Voor de student is zo'n eerste gesprek vaak een spannende zaak. Als de begeleider vertelt wat de bedoeling is van het gesprek, hoe lang het ongeveer zal duren en hoe het verloop zal zijn, geeft dat de student houvast en daarmee rust en zekerheid.

Eén van de doelen van de begeleider is dat de student tijdens het gesprek ervaart dat de begeleider hem wil helpen. De student kan een startgesprek ook als een verhoor opvatten en hierdoor in verzet gaan.

Naast de woorden die een student spreekt kan ook zijn lichaamstaal informatie verschaffen in een oriënterend gesprek. Het is van belang op die signalen te letten.

De **agenda** van een kennismakings- of startgesprek ziet er als volgt uit:

1. Social talk
2. Bedoeling en duur
3. Informatie uitwisseling: informatie **vragen** aan student
4. Informatie uitwisseling: informatie **geven** aan student
5. Afspraken maken

2.1.2. Voortgangsgesprek

Hoofddoel voor een begeleider van een voortgangsgesprek is informatie krijgen en geven over de voortgang van de student. Dit kan gaan over een opdracht of een probleem, de leerprestaties of het leerproces, etc.

Een voortgangsgesprek vindt altijd plaats in het kader van het bereiken van een doelstelling en de voortgang wordt ook in dat licht beoordeeld.

Geschikte **gespreksvaardigheden** zijn: luisteren, ordenen en vragend aansluiten. Als de begeleider een eerste beeld heeft kan hij doorgaan met sturen, vragend toevoegen, stimuleren, daarna als het beeld volledig is kan de begeleider informeren en oordelen.

Wat betreft de **procedure** is het belangrijk dat de begeleider eerst de bedoeling van het gesprek en de criteria waaraan de voortgang wordt afgemeten duidelijk maakt. Daarna moet de student alle ruimte krijgen om informatie te geven over zijn vorderingen en toe te lichten. Pas na deze fase geeft de begeleider zijn oordeel over de vorderingen.

Belangrijk is om te blijven letten op de samenwerking. De samenwerking kan namelijk onder druk komen te staan, omdat begeleider zijn oordeel geeft over de vorderingen van de student. De begeleider moet zonodig opnieuw duidelijk maken dat het nog niet gaat om een beoordeling, maar om begeleiding bij voortgang. De student moet in het gesprek de ruimte krijgen om zijn gevoelens ten aanzien van zijn vorderingen te uiten.

Als de voortgang voldoende is kan het gesprek afgesloten worden eventueel met afspraken voor een volgend voortgangsgesprek of een beoordeling.

Als de voortgang onvoldoende is en problemen de oorzaak zijn, dan verandert het voortgangsgesprek in een probleemgesprek, dat afgesloten wordt met afspraken over het aanpakken van de problemen.

De **agenda** van een voortgangsgesprek ziet er als volgt uit:

1. Social talk
2. Bedoeling en duur
3. Activiteiten en vorderingen inventariseren
4. Sterke en zwakke punten:
 - Student
 - Begeleider
5. Conclusies
6. Afspraken

2.1.3. Probleemgesprek

Doel van dit gesprek is het helpen van de student bij het aanpakken van problemen die zijn voortgang belemmeren. Deze formulering geeft aan dat de student gezien wordt als degene die verantwoordelijk is voor het probleem. Het is immers zijn probleem en niemand kan hem dat uit handen nemen. Iemand anders kan hem wel helpen om beter inzicht te krijgen in zijn probleem. Het initiatief voor een probleemgesprek kan door beide gesprekspartners genomen worden.

Kenmerkend voor een goed probleemgesprek is dat er een oplossing uit voortkomt die kwalitatief deugt en geaccepteerd wordt door de student. Een advies waar de student blij mee is, bijvoorbeeld omdat het in zijn situatie van pas komt, maar dat onvoldoende onderbouwd is, zal gemakkelijk op een teleurstelling kunnen uitdraaien. Echter, een aangereikte oplossing kan kwalitatief uitstekend zijn, maar als de student er niet achter staat blijft het gewenste resultaat uit.

Geschikte **gespreksvaardigheden**: luisteren, samenvatten, ordenen, vragend aansluiten. Als de begeleider een eerste beeld heeft van het probleem kan hij overgaan tot vragend toevoegen. En later in het gesprek informeren en adviseren.

Vrijwel elk probleemgesprek verloopt via **de volgende fasen**:

- analyseren van het probleem;
- formuleren van mogelijke oplossingen;
- afwegen van de verschillende mogelijkheden;
- kiezen van de meest optimale oplossing.

Gaat het om een eenvoudig, zakelijk probleem en is de probleemstelling helder, dan geeft de begeleider zijn advies aan de student. De begeleider heeft dan de rol van de deskundige en de student van niet-deskundige. Komt de student met een moeilijk probleem, waar eventueel ook persoonlijke kanten aan zitten, dan zal de begeleider de student actief moeten betrekken bij alle fasen in het gesprek. De conclusie moet het resultaat zijn van een gezamenlijke inspanning van begeleider en student. Er is sprake van een gelijkwaardige relatie tussen beide gesprekspartners. Het is van belang na te gaan of de student de gekozen oplossing 'ziet zitten'.

In een volgend voortgangsgesprek kan blijken, dat ondanks het probleemgesprek en afspraken over het aanpakken van het probleem, de voortgang van de student nog steeds niet verder is. Dan kan de begeleider overgaan tot oordelen en opleggen.

De **agenda** van een probleemgesprek ziet er als volgt uit:

1. Vertrouwenssfeer
2. Exploratie van het probleem
3. Analyse van het probleem
4. Formuleren van oplossingen en consequenties
5. Keuze van oplossing(en)
6. Afronding en afspraken

2.1.4. Beoordelingsgesprek

Het **hoofddoel** is het geven van informatie; het oordeel van de begeleider over de leerprestaties van de student aan de hand van concrete producten en met behulp van te voren vastgestelde criteria. Daarnaast is het vragen van informatie aan de student over hoe hij tegen zijn prestaties aankijkt, het subdoel. Dit is belangrijk omdat de begeleider zijn beoordeling naar aanleiding van bepaalde, voor hem onbekende, informatie van de student nog kan herzien.

Geschikte **gespreksvaardigheden** in de eerste fase informeren, vragend aansluiten, toevoegen en in een latere fase in het gesprek oordelen.

De **procedure** is als volgt. De begeleider start met het (nogmaals) uitleggen van het doel van het gesprek; wat er beoordeeld wordt, welke criteria er gebruikt worden en welke normen gehanteerd worden. Vervolgens vraagt hij aan de student wat hij de sterke en zwakke punten in zijn prestaties vindt. Indien nodig dan vraagt de begeleider door of verheldert het oordeel van de student. Vervolgens geeft de begeleider zijn oordeel (de sterke en zwakke punten) over de prestaties van de student en het leerproces dat hij heeft doorlopen. Hij geeft de student de gelegenheid te reageren op zijn oordeel. Soms zal het gesprek afgesloten worden met afspraken om de onvoldoende leerprestaties te verbeteren.

De **agenda** van een beoordelingsgesprek ziet er als volgt uit:

1. Social talk
2. Producten en criteria
3. Oordeel door beoordeeld
4. Oordeel door beoordelaar, zowel sterk als zwak
5. Conclusies
6. Verbeterplan
7. Afronding en afspraken

2.1.5. Slecht-nieuws gesprek

Het **doel** is het overbrengen van slecht nieuws en helpen bij de (eerste) verwerking daarvan. Kenmerkend voor het slecht-nieuws gesprek is dat het sterke negatieve gevoelens oproept. De student krijgt te horen dat er een ongewenste situatie ontstaat met allerlei kwalijke gevolgen. Het gevolg daarvan is frustratie.

Omdat de eerste taak is het slechte nieuws mee te delen, is de te gebruiken **gespreksvaardigheid** informeren. Vanwege de negatieve uitwerking op de student kan de begeleider daarna overgaan tot luisteren, samenvatten en verhelderen.

De student zal er behoefte aan hebben niet alleen over de inhoud van het bericht te praten, maar ook ruimte en aandacht te krijgen voor wat het gevoelsmatig bij hem oproept. Dat kan soms lastig zijn voor de begeleider, want gevoelens van frustratie kunnen leiden tot moeilijk hanteerbaar gedrag, zoals apathie, huilen, agressie. De begeleider moet die gedragingen kunnen verstaan als uitingen van de frustratie en de eerste reactie daarop.

Het is voor de student en zijn verwerkingsproces heel belangrijk dat hij de kans krijgt die gevoelens vrij te tonen. In een later stadium zal hij zelf kunnen komen tot correctie van bijvoorbeeld de verwijten of de kwaadheid. Het is een verademing voor de student als hij merkt dat de begeleider hem niet vastpint op de inhoud van wat hij zegt in zijn emotie en hem zijn emotionele uitingen niet verbiedt als zijnde ongepast.

De begeleider staat nog voor een andere opgave, namelijk de bewaking van het interactieniveau. Vaak zal de student de begeleider identificeren met het slechte nieuws en zijn kwaadheid rechtstreeks of enigszins verkapt op de begeleider afreageren. Dit is geen prettige ervaring voor de begeleider. Terwijl hij de student juist wil helpen voelt hij zich tot vijand verklaard. Het kan heel verleidelijk zijn om de student dat gedrag te verwijten of irritatie te vertonen. In feite komen beiden dan tegenover elkaar te staan, ook al willen ze dat niet.

De handelswijze van de begeleider kan op voorhand beïnvloedt worden door de negatieve effecten die hij voorziet als hij het slechte nieuws aan de student vertelt. Hij heeft daar helemaal geen zin in en neemt zijn toevlucht tot een vorm van vermijdingsgedrag. Bijvoorbeeld:

- Uitstel

- De student in de fuik lokken: hopen dat de student zelf het slechte nieuws zal ontdekken
- Weglopen of zichzelf gaan rechtvaardigen
- De boodschap verpakken

De juiste **procedure** voor een slecht nieuws gesprek is als volgt:

Het slechte nieuws duidelijk brengen aan het begin van het gesprek; niet harteloos, wel helder. De begeleider kan daarbij zijn eigen beleving onder woorden brengen, mits hij dit niet zo sterk aanzet dat het lijkt of hijzelf degene is die geholpen moet worden.

Nadat het nieuws verteld is geeft de begeleider de student de kans om zijn frustratie te uiten. Hij stelt zich open op voor de gevoelens van de student. Soms kan dit een tijdje duren, een enkele maal kan het een tweede gesprek nodig maken.

De volgende stap van de begeleider is het helpen van de student bij het verder verwerken door het geven van nadere informatie en het ordenen van de bezwaren en problemen die de student naar voren brengt. Hij helpt daarmee de student om orde aan te brengen in de chaos die voor hem is ontstaan.

Tenslotte gaat hij met de student op zoek naar de oplossing van de gerezen problemen. Zonder de klok terug te draaien en te doen alsof het nieuws nog ongedaan kan worden gemaakt.

De **agenda** van een slecht-nieuws gesprek ziet er als volgt uit:

1. Meedelen
2. Helpen verwerken
3. Nader toelichten
4. Helpen verwerken
5. Consequenties
6. Samenvatten

2.2. Voorbereiding van een gesprek

Een gesprek tussen student en begeleider wordt bepaald door de inbreng van beide gesprekspartners. Om deze reden is maar een deel van het gesprek in de voorbereiding te plannen. Het andere deel is afhankelijk van de inbreng van de andere gesprekspartner.

De voorbereiding van het te plannen deel bestaat uit twee fasen: **oriëntatie** en **planning**. Deze fasen en de bijbehorende vragen, zijn algemeen en te gebruiken bij elk soort gesprek. In dit geval hebben de gesprekken betrekking op de authentieke opdracht. Dat betekent dat de begeleider zich hier in de voorbereiding op richt.

Ter **oriëntatie** stelt de begeleider zichzelf de volgende vragen:

- Wat zijn de verhoudingen tussen de gesprekspartners? De verhouding begeleider – student is bij

een authentieke opdracht anders dan bij een ander vak. De student is altijd afhankelijk van de begeleider. Dat betekent dat de student zich meestal naar de begeleider zal richten. En dat bepaalt de inbreng die zowel de student als de begeleider in het gesprek zullen hebben.

- Wie neemt het initiatief in het gesprek? Wie bepaalt de procedure? Wie snijdt de onderwerpen aan, welke punten? Wie sluit af? Etc.
- In wiens belang wordt het gesprek gevoerd? In het belang van de één of van de ander? Is er een gemeenschappelijk belang of een tegenstrijdig belang?
- Wat zijn de doelen van het gesprek? Welke doelen heeft de begeleider zelf? Welke doelen vermoedt de begeleider bij de student?

Door deze antwoorden te vergelijken kan de begeleider anticiperen op eventuele problemen. Na deze oriëntatie kan de begeleider in gedachten nagaan hoe het gesprek vermoedelijk zal verlopen.

In de **planningsfase** van de voorbereiding gaat het vooral om de procedure: de structuur van het gesprek, wie wanneer aan het woord is en welke informatie de begeleider (waarschijnlijk) zal moeten inbrengen. Ook de plaats en de opstelling in de ruimte kan de begeleider bij de planning vaststellen. De structuur wordt bepaald door de hoofdonderwerpen en hoofdvragen die in het gesprek aan de orde moeten komen en door de volgorde waarin dit moet gebeuren. Het gebruiken van enige gespreksvaardigheden is hierbij van belang. De begeleider kan de structuur en de invulling hiervan zelf ontwerpen, maar voor bepaalde gesprekstypen bestaan ter ondersteuning de hier eerder beschreven vaste structuren.

Gezien de verhouding begeleider – student (de student is afhankelijk van de begeleider) is de begeleider uiteindelijk verantwoordelijk voor het (goede) verloop van het gesprek. Toch is het de kunst voor de begeleider om, zeker in eerste instantie, vaak de leiding aan de student te laten. Dit is gewenst om de student de kans te geven zelfstandig te leren werken. Bij een goede student kan de begeleider volgend zijn in het gesprek. Bij een minder goede student zal de begeleider zelf de leiding moeten gaan nemen.

3. Vaardigheden en aspecten bij het werken met groepen

3.1. Rollen van de docent

Eén van de taken van de docent is het begeleiden van studenten ofwel het faciliteren van een goede en passende leeromgeving. Afhankelijk van de groepsgrootte, soorten leerdoelen, de omvang van het vak en het aantal contacturen dat een docent met een groep heeft, de persoonlijke opvattingen over de eigen taak in het onderwijs, is het voor de docent noodzakelijk om te weten welke rollen hij wilt en kan vervullen. De docent dient bij zichzelf na te gaan wat de eigen opvattingen zijn. De docent geeft aan wat de studenten van hem kunnen verwachten bij de (verschillende) groepsgesprekken. Bijvoorbeeld: is de docent de gespreksleider, neemt hij inhoudelijk deel aan discussies, loopt hij rond bij subgroepwerk om vragen te beantwoorden, enz.

Mogelijke rollen zijn:

- expert (ook wel vakdeskundige of specialist genoemd)
- adviseur (ook wel begeleider of facilitator genoemd)
- coach (ook wel docent of mentor genoemd).

De keuze voor een van de rollen is afhankelijk van de aard van de leersituatie en van de gewenste resultaten. Bij begeleidingssituaties waar het accent ligt op kennisverspreiding treedt de docent vooral op als expert. In begeleidingssituaties waarbij het accent ligt op het analyseren en oplossen van complexe werkproblemen en de daarbij benodigde beroepsvaardigheden dan is de docent vooral adviseur. Ligt het accent op de persoonlijke ontwikkeling van de individuele studenten (of op de ontwikkeling als team) dan treedt hij vooral op in de rol van (team)coach. Vaak is een combinatie van rollen nodig. Wat de specifieke rol is hangt af van de situatie, wat de student vragen, maar ook hoe de docent zijn rol zelf definieert.

Aangezien docenten bij diverse begeleidingssituaties betrokken kunnen zijn is het nuttig om bewust te zijn van de rol die hij gewoonlijk heeft. Vervolgens stelt de docent vast bij welke situaties hij beter het accent op een andere rol kunt leggen. Een strikte scheiding tussen de rollen is moeilijk te maken. Maar, omdat het leren en de ontwikkeling van een student/team gebaat is bij duidelijkheid en vertrouwen is het noodzakelijk dat de docent expliciet de eigen rol of rolwisseling benoemt.

Expert

De expert stelt een diagnose, analyseert de inhoud/het probleem en geeft de juiste oplossingsrichting(en) aan. Een expert is goed in het analyseren, scheiden van hoofd- en bijzaken, in

een groter verband brengen van feiten en begrippen. Een expert heeft kennis van zaken. Het probleem staat centraal.

In de expertrol bepaalt de docent de doelen die bereikt moeten worden, het kader waarbinnen gewerkt dient te worden en overlegt hierover nauwelijks met de student. In de expertrol is men vooral gericht op het vakinhoudelijke resultaat. Alle initiatieven zijn daarop gericht. De docent heeft daarbij vooral aandacht voor de kenniscomponent. De interactie met de student is beperkt en gericht op het verwerven en verwerken van de nieuwe vak inhoud en het toepassen van de juiste vaardigheden. Als expert geeft de docent de aanzet tot de interactie. De terugkoppeling naar de student heeft vooral betrekking op de taakuitvoering en is bedoeld als controle of het resultaat bereikt wordt. Onenigheid met de studenten betreft vaak de situatie dat zij als mededeskundige de 'deskundige' redentatie van de docent betwisten.

Een docent in de expertrol kan goed uitleggen, kaders stellen, besluiten nemen, argumenteren, oordelen, taken verdelen, correcties aanbrengen, inhoudelijk motiveren.

Adviseur

De adviseur (begeleider) analyseert een bepaalde werk-, probleemsituatie waarmee een student/team wordt geconfronteerd. De adviseur komt op grond van analyses van de situatie tot een oplossingsrichting: het advies. Om te komen tot een goed, een haalbaar en uitvoerbaar advies, maakt de adviseur gebruik van zijn eigen expertise, maar ook van die van de student/de groep. De werkwijze met betrekking tot het probleem staat centraal, de aanpak die gevolgd moet worden om het probleem tot een oplossing te brengen.

In de adviesrol bepaalt de docent samen met de student/de groep de doelen. Hij maakt afspraken met de student over wat bereikt moet worden. Zo'n afspraak wordt wel een contract genoemd. De adviseur gebruikt zijn vaardigheden om de student te ondersteunen bij het oplossen van het probleem, bij het bereiken van het doel.

In de adviesrol is de docent vooral gericht op het leerproces van de student/de groep. In deze rol heeft hij aandacht voor de analyse van complexe situaties en voor de wijze waarop de student een complexe taak hanteert. Eveneens besteedt de docent aandacht aan de zorgen en de ideeën van de student. De interactie met de student is vooral gericht op de cognitieve analyse en op het expliciteren van gehanteerde vaardigheden. Eventueel gaat de docent in de adviesrol in op opvattingen en meningen en de daarbij behorende attitudes.

De terugkoppeling van de adviseur is gericht op het signaleren en bespreken van inconsequenties in de analyse en op de voortgang die de student demonstreert in het hanteren van bepaalde vaardigheden. Het is uiteindelijk de bedoeling van de adviseur dat de student over de vaardigheden gaat beschikken om de volgende keer het (soortgelijke) probleem zelfstandig op te lossen.

In de adviseursrol kan men goed luisteren (naar wat wel, maar ook, wat niet gezegd wordt), verschillende soorten vragen stellen, samenvatten, aansluiten bij de student, feedback geven.

Coach

De coach is vooral gericht op het persoonlijk functioneren, de persoonlijke ontwikkeling van de student in de werksituatie. Een verschil met de adviseur is dat de coach voor de analyse uitgaat van de persoonlijke reflecties, impulsen en opvattingen van de student. De student zelf staat centraal. In de coachrol laat de docent de doelen vooral door de student/de groep bepalen. De student(groep) heeft een vraag. Op basis van die vraag sluiten student en docent een 'coachingscontract' (investeringscontract). Het soort vragen/problemen waar een student mee komt is meestal niet helder te formuleren. Onderdeel van de coaching is dan ook vaak het samen verkennen en verhelderen van de vraag wat het probleem met hem doet. In de coachrol is men vooral gericht op de verbetering van het persoonlijk handelen van de student (of op de samenwerking in het team). De interactie met de student/het team is vooral gericht op de verheldering van het eigen handelen, van bewustwording van eigen kwaliteiten, opvattingen, vaardigheden en gedrag in een bepaalde werksituatie.

De stappen in het leerproces worden vooral door de student 'gestuurd'.

Vaardigheden die de docent in de coachrol dient te gebruiken zijn: 'contract' opbouw, mandaat verkrijgen en behouden, aansluiten bij de student, actief luisteren, observeren, stimuleren tot reflecteren op eigen handelen, verhelderende vragen stellen, feedback geven.

Voor de keuze van een rol zijn de volgende aandachtspunten belangrijk:

- de soorten doelen die bereikt moeten worden (cognitieve, interactieve, affectieve/ persoonlijke ontwikkeling)
- de mate van inbreng die de docent van de student verwacht
- de mate waarin de docent studenten individueel kunt en wilt begeleiden en omgekeerd
- de vaardigheid van de docent om de verschillende rollen en verschillende vormen van interactie bij de uitvoering te hanteren.

Hierna bespreken we de vaardigheden nog apart, en vatten dat samen in een figuur. Ga zelf na welke vaardigheden je bezit, welke je voor jouw rol nodig acht en hoe deze te ontwikkelen. Ook kun je in de figuur bekijken waar voor jou de grenzen liggen tussen de drie rollen.

3.2. Begeleidingsvaardigheden

In dit stuk geven we een overzicht van de vaardigheden waarvan de begeleider gebruik kan maken om een onderwijsgroep te begeleiden. Een apart deel tekst wijden we aan de techniek van het vragen stellen.

Zich open opstellen

De begeleider laat het groepslid vertellen en vertoont zichtbare aandacht. De begeleider kijkt het groepslid aan en zit ontspannen en zwijgt. Dit zwijgen geeft het groepslid de ruimte.

Aandacht valt af te lezen uit:

- oogcontact (niet staren, maar normaal aankijken);
- een ontspannen houding (niet intussen met iets anders bezig zijn of haast hebben);
- aansluitende reacties (knikken, brommen, een paar woorden herhalen).

Luisteren

Luisteren is een meer waarneembare activiteit dan zich openstellen. De begeleider luistert en geeft daarvan signalen aan een lid van de groep. Ook non-verbale signalen geven hierbij een deel van de informatie. De begeleider knikt, glimlacht, frons de wenkbrauwen en sluit zo met diens gezichtsuitdrukking of met een gebaar aan bij wat het groepslid vertelt. De begeleider "hm't", bromt of herhaalt een enkel woord van het groepslid en laat hiermee merken dat het groepslid aandacht krijgt.

Samenvatten

Door samenvatten laat de begeleider het groepslid horen dat deze verstaan en begrepen wordt. Hieronder vallen: herhalen, parafraseren (in je eigen woorden samenvatten wat je het groepslid hoorde zeggen), spiegelen (terugkoppelen met aandacht voor de gevoelens die in het verhaal door klonken). Allemaal activiteiten die zich beperken tot wat het groepslid heeft verteld, hetzij naar de inhoud hetzij op gevoelsniveau.

Verhelderen

Ook bij het verhelderen beperkt de begeleider zich tot wat het groepslid zei. Maar de begeleider ordent de verschillende zaken waar het groepslid het over had. De begeleider kan dit doen om het groepslid of de groep overzicht te geven over de veelheid van feiten of gevoelens. De begeleider kan ook een tegenspraak opgemerkt hebben in het verhaal van de groep en deze daarmee confronteren.

Vragend aansluiten

De begeleider stelt een vraag aan de groep of het groepslid en sluit daarbij aan op wat deze zelf naar voren hebben gebracht. De begeleider maakt slechts gebruik van de feiten of gevoelens die door de groep zijn ingebracht. De begeleider vraagt bijvoorbeeld om nadere informatie over iets dat een groepslid vertelde. De begeleider blijft met diens vragen steeds binnen het verhaal van de groep, en

vraagt slechts door op wat de groep naar voren brengt. De begeleider helpt de groep hierdoor het eigenlijke probleem op tafel te leggen.

Relateren

De begeleider sluit ook hier aan op wat het groepslid vertelde, maar brengt nu een bepaald accent aan. De begeleider laat diens eigen licht schijnen op het vertelde en geeft een mogelijk verband aan tussen verschillende zaken die de groep naar voren bracht, duidt op een eventuele verklaring, enz. Met andere woorden: de begeleider voegt diens eigen inbreng of uitleg toe aan het verhaal van de groep.

Stimuleren

Hieronder verstaan we aanmoedigen, ondersteunen en soms ook prijzen. De begeleider laat als het ware zien welk gewicht de feiten of gevoelens van de groep in de ogen van de begeleider krijgen. De begeleider geeft aan hoe de dingen naar diens mening bekeken moeten worden. Of de begeleider probeert het een en ander te relateren door het in een ander licht te plaatsen.

Vragend toevoegen

Het verschil met vragend aansluiten zit in het feit dat de toevoegende vraag uit de koker van de begeleider komt. De vraag komt voort uit diens eigen gedachten, ervaringen, of belangen. De vraag is niet geboren uit het verhaal van het groepslid of de groep maar uit het referentiekader van de begeleider. Voor de groep komt de vraag "van buitenaf". De begeleider raakt misschien iets waar de groep niet aan heeft gedacht of zich althans op dit ogenblik niet mee bezighoudt. De begeleider stelt vragen die bij hem- of haarzelf leven. Daardoor bepaalt de begeleider de gang van het gesprek. en snijdt onderwerpen aan. De groep gaat mee in de gedachtegang van de begeleider. Een begeleider kan de toevoegende vraag ook gebruiken om de groep op een ander spoor te zetten.

Informereren

Onder informeren verstaan we het doen van een mededeling. De begeleider vertelt iets uit zijn eigen kennis, zijn eigen beleving of zijn eigen opvattingen. De begeleider kan dat doen in aansluiting op wat de groep of het groepslid vertelde of los daarvan. Informeren hoeft niet perse betrekking te hebben op het mededelen van objectieve of zakelijke gegevens. De informatie kan ook feedback omvatten: de groep krijgt informatie over diens zijn eigen gedrag en over de effecten die daarmee opgeroepen worden.

Adviseren

Adviseren is het geven van raad. Ook een advies bevat informatie maar nu met meer nadruk op een keuze, op het gebruik van informatie. Suggesteren, adviseren of aandringen duiden op een verschil in intensiteit, maar allen hebben gemeen dat zij de groep of het groepslid willen sturen in een richting die de begeleider voor mogelijk of wenselijk houdt.

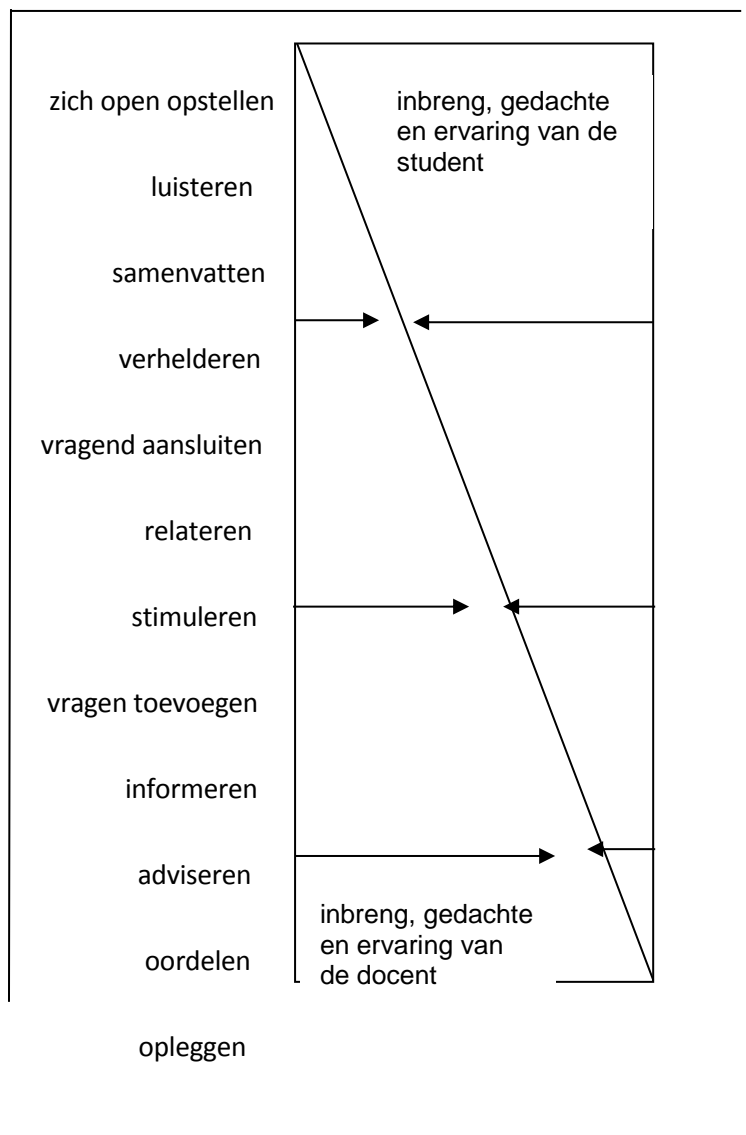
Oordelen

De begeleider geeft diens visie op de waarde of onwaarde van de dingen die aan de orde zijn. Met een oordeel stelt de begeleider vanuit diens eigen criteria vast wat goed is en wat fout, wat acceptabel is en wat verwerpelijk. De begeleider geeft zeer nadrukkelijk aan waar het volgens diens opvatting aan schort. De begeleider beoordeelt de situatie en het gedrag van de groep of het groepslid volgens eigen maatstaven.

Opleggen

Opleggen wijst op verplichten. Nog sterker dan bij een oordeel is hier de dwingende kracht van de begeleider voelbaar. Waar een oordeel wellicht nog ruimte openlaat voor een andere visie van de groep, is die mogelijkheid hier definitief afgesloten. De groep of het groepslid krijgt een bevel, dat betekent dat er sancties staan op een weigering. De begeleider stelt een aantal uitdrukkelijke eisen, waarover geen discussie mogelijk is. De eisen zijn dwingend en worden gevolgd door een dreigement. De groep of het groepslid heeft zich er naar te voegen of riskeert een openlijk conflict.

De begeleidingsvaardigheden kunnen geplaatst worden op een continuüm waarmee eveneens kan worden aangegeven hoeveel beroep wordt gedaan op de inbreng, gedachte en ervaring van de begeleider en die van de groep(sleden).



De begeleider kan kiezen uit de verschillende gespreksvaardigheden en daarmee voor de ruimte die een groep of een groepslid krijgt in het gesprek. Van de keuze van de begeleider zal in belangrijke mate afhangen hoe het gesprek tussen groep en begeleider zich verder gaat ontwikkelen en wat er gebeurt tussen groep en begeleider.

3.3. Vragen stellen

Vragen stellen is een belangrijk hulpmiddel voor de begeleider (en de studenten) om het leerproces te stimuleren. Deze laat zo merken aandacht te hebben voor degene aan wie de vraag is gericht. Het

werkt verhelderend in discussies en de diepgang van het werk wordt bevorderd. Het is niet eenvoudig. Vragen stellen veronderstelt beheersing van het onderwerp waarover de vraag gaat en van de techniek van vragen stellen. Veel begeleiders willen niet sturend optreden. Zij komen in de problemen als de groep bijvoorbeeld te langzaam aan het werk is en de doelen onvoldoende zal bereiken. Hoe de groep in goede banen te leiden zonder (al te) sturend op te treden? Het stellen van vragen kan een goed hulpmiddel zijn om de groepsleden aan het denken te zetten over hun taakgericht en groepsgericht werken. Twee aspecten van het vragen stellen willen we behandelen:

- de soort vragen die de begeleider kan stellen om het leerproces te stimuleren;
- de vraagtechniek, hoe vragen te stellen en het vraag- en antwoordspel te begeleiden.

3.3.1 Soorten vragen

soort vraag	gebruik	voorbeeld
1. startvraag	de groep uit de startblokken krijgen - naar de hele groep - naar een individu	"Wie wil beginnen hier iets over te zeggen?"
2. informatieve vraag	concrete informatie weten	"Wie weet nog wat te vertellen over..? "Wat wil je met de gegevens doen?"
3. doorvraag	- om meer precieze informatie te krijgen - om studenten ertoe te brengen dieper in te gaan op het onderwerp dat aan de orde is - om de juistheid van beweringen te onderzoeken	"Waarom noem je dit ... en niet ...? "Wat je daarna zei, wat bedoel je daar precies mee? "Kun je daar iets meer over zeggen?" "Welke gevolgen leid je daaruit af?"
4. vraag naar alternatieven	om studenten te leren zaken van verschillende kanten te bekijken, om kritisch denken te ontwikkelen	"Is het misschien mogelijk om de verschijnselen nog op een andere manier te verklaren?"
5. meningsvraag	om de studenten te stimuleren om hun opvattingen naar voren te brengen	"Wat vinden jullie/jij er nu van ...?"

3.3.2. Vraagtechniek

Het stellen van de vraag

De vraag kan gericht zijn aan de hele groep of aan één groepslid. In het laatste geval moet de begeleider uitkijken dat deze niet als controle opgevat wordt. De vraag mag niet uit de lucht vallen, maar de bedoeling achter de vraag dient te worden aangegeven.

Pauzeren na het stellen van een vraag

De groep heeft tijd nodig om de vraag te begrijpen, te overdenken en tot een antwoord te komen; enige tijd wachten na het stellen van de vraag is hiervoor essentieel.

Verduidelijken van een vraag

Sommige vragen blijken te moeilijk of te plotseling gesteld voor de groepsleden om tot een antwoord te komen. Het kan nodig zijn om eerst te controleren of de vraag begrepen is. In tweede instantie kunnen vragen gesteld worden om na te gaan waar de moeilijkheden zitten, of om de bedoeling van de vraag aan te geven. Vermijd echter het zonder meer herhalen van de vraag en het zelf beantwoorden van de vraag.

Waarderen en corrigeren van het antwoord

Laat waardering merken voor het antwoord of het deel dat goed is, maar ga wel verder door op het deel dat niet goed is. Zeg niet alleen dat een antwoord goed is, maar wees specifiek. De elementen in een antwoord die gewaardeerd worden, kunnen expliciet worden aangewezen.

Doorspelen van een vraag

De communicatie speelt zich vaak af tussen vraagsteller en antwoordgever. Bij onderwerpen waar de hele groep mee te maken heeft, is het belangrijk om de anderen erbij te betrekken, bijvoorbeeld door naar hun mening te vragen.

Samenvatten van een antwoord

Bij een lang antwoord is het goed de meest essentiële punten samen te vatten, zodat het voor alle betrokkenen weer duidelijk is in hoeverre de oorspronkelijke vraag beantwoord is of welke nieuwe gezichtspunten er bij gekomen zijn.

Vraag afronden

Gegeven antwoorden moeten duidelijk zijn. Uit het antwoord kan blijken dat de groep de werkzaamheden moet bijsturen.

LSD

Een belangrijke combinatie van vraagtechniek en actief luisteren is LSD: Luisteren, Samenvatten en Doorvragen. Als de student een vraag beantwoordt, luister je actief. Dat doe je non verbaal door te knikken, oogcontact (denk om culturele verschillen), te ‘ja-ja-en’ en te ‘hummen’, maar ook door regelmatig samen te vatten. Dat kan zijn met gebruik van woorden van de spreker, maar ook met eigen woorden. Er kan worden samengevat op inhoud, maar ook op gevoel. Vanuit de samenvatting vraag je door, waarbij je als ingangspunt een werkwoord kunt nemen, of juist een zelfstandig voornaamwoord dat de spreker heeft genoemd.

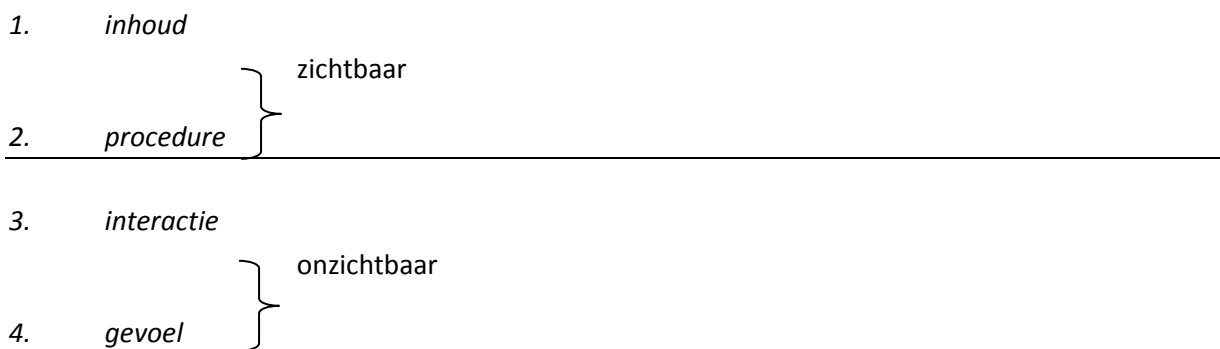
3.3.3. Zichtbare en onzichtbare gespreksniveaus

Achtergrondinfo bij de vaardigheden observeren en ingreep kiezen

Als we iets zeggen, gebeurt dat op meerdere niveaus. ‘De wijze waarop’ bepaalt de wederzijdse beïnvloeding van de gesprekspartners. Niet alleen de inhoud is belangrijk, maar vooral h^oe we iets zeggen, welke woorden we gebruiken, waar^om we het zeggen, enz.

We noemen inhoud en procedure het zichtbare deel van de communicatie. Deze gespreksniveaus hebben betrekking op de zakelijke kant en op de volgorde van de gespreksonderwerpen.

Interactie en gevoel noemen we het onzichtbare deel. Deze niveaus hebben betrekking op wat er op dat moment in het gesprek ‘speelt of leeft’ (bijvoorbeeld een escalatie of stagnatie in een gesprek).



In veel gevallen gaat het bij gesprekken niet alleen om de inhoud *sec*, maar ook om zaken als sympathie, controle, vertrouwen. Zij hebben met elkaar gemeen dat zij invloed op de inhoud/procedure van het gesprek kunnen uitoefenen. Het interactieniveau heeft betrekking op de wijze waarop gesprekspartners met elkaar omgaan. Het zegt wat over de relatie, het emotionele uitwisselingsproces, tussen mensen. Een gesprek kan gemakkelijk stranden of juist vlot verlopen door interactie. Omdat mensen geneigd zijn zich te concentreren op de inhoud van een gesprek, terwijl de relatie minstens zo belangrijk is, is het noodzakelijk inzicht te krijgen op de rol van het interactieniveau in de communicatie.

Voor een begeleider is het belangrijk om zich te realiseren dat beginnende groepen vaak vooral het inhoudsniveau als sturingsmechanisme inzetten. Het kan al heel verhelderend zijn om daar ook het procedurele niveau bij te betrekken. Ook bij de eigen ingrepen kan de docent bepalen op welk niveau terugkoppeling wordt gegeven.

Voorbeelden van interventies ter bevordering van veiligheid en vertrouwen

Gewoonlijk luisteren we het meest naar de inhoud. En als we elkaar niet begrijpen, als de inhoud niet wordt 'opgepikt', zijn we geneigd te denken dat we niet helder communiceren. Vaak vertellen we dan nog eens hetzelfde. We denken dus vaak dat we de inhoud van wat we zeggen niet duidelijk overbrengen. Een communicatieprobleem wordt echter vaak niet door een onduidelijke inhoud veroorzaakt. Het probleem in het gesprek ligt dan op een ander niveau, bijvoorbeeld door een onduidelijke procedure die belemmert om de inhoud te kunnen 'plaatsen'.

Elk van de niveaus kan worden gezien als een deur via welke we een relatie met de groep kunnen opbouwen. Inhoud en procedure zijn de twee belangrijkste teugels voor de begeleider om de groep aan te sturen. Omdat de begeleider liefst zo min mogelijk inhoudelijk mag optreden, dient hij zoveel mogelijk op procedure of eventueel op de andere niveaus interventies te plegen.

Begeleiders vinden het lastig om positief en zinvol interventies op verschillende niveaus te plegen.

Hieronder volgt een aantal voorbeelden:

Interventies op inhoudsniveau

- Luisteren en samenvatten; de student(en) laten merken dat hij/zij gehoord en gezien wordt.
- Iets toevoegen aan het besproken onderwerp.
- Thematiseren wat er speelt: wat er in het gesprek gaande is tot onderwerp van gesprek maken.
- Helder informatie vooraf over doelen en taak van de begeleiding op de werkplek, m.a.w. goede voorlichting vooraf.
- De student aanspreken op positieve kwaliteiten en dus niet op wat deze mist.

Interventies op procedureniveau

- Een heldere agenda laten samenstellen per gesprek.
- Vragen welke de punten prioriteit hebben in een discussie om te behandelen.
- Toetsen wat de bedoeling of het gewenste resultaat van een bepaalde discussie is.
- Regels voor participatie aangeven, eventueel ook regels voor feedback.
- Aanpassen van de tijd voor elke stap van de zevensprong aan de situatie.
- Grenzen stellen.
- De gespreksleider en notulist initiatief laten nemen en houden.
- Verantwoordelijkheid door de groepsleden laten nemen en houden.
- Aandacht voor groepssamenstelling en afspraken.
- Goede timing en tijdbewaking.

Interventies op interactieniveau

- Rollen en posities ter sprake brengen.
- Meta-communicatie, "wat speelt er", een gesprek over hoe de onderlinge communicatie verloopt en over hoe de onderlinge verhoudingen liggen.
- Opmerking maken over de sfeer in het gesprek.
- Evaluatiemomenten voor een terugblik op het eigen functioneren (van gespreksleider, notulist, enz.).

Interventies op bestaansniveau (gevoelsniveau)

- Hier gaat het om interventies op het individuele procesniveau. Deze interventies worden vaak naar de individuele student uitgesproken:
- Uitspreken wat je voelt op dat moment, bijvoorbeeld over hoe het gesprek loopt: "..... stelt me tevreden".
- Doorvragen naar de individuele ervaringen van de student.
- Ordening aanbrengen in wat de ander zegt door samenvatten van de kernpunten ('als ik je goed begrijp, is het belangrijk voor je ...').
- Eigen kwetsbaarheid als begeleider tonen en zo zelf zichtbaar worden ("ik vond het prettig, schrok, was gespannen, relaxed, nerveus, onzeker, enthousiast, enz.").
- Als begeleider de eigen grenzen van veiligheid/onveiligheid kennen en deze niet overschrijden.
- Zijdeurbenaderingen toepassen, zoals indirecte interventies, metaforen, enz.

Bijlage 2: Voorkomen van meeliftende studenten bij groepsopdrachten

VOORKOMEN VAN MEELIFTENDE STUDENTEN BIJ GROEPSOPDRACHTEN

Steeds vaker verwachten we van onze studenten dat ze opdrachten of taken samen oplossen of uitwerken. De precieze activiteiten, die binnen dergelijke groepsopdrachten worden uitgevoerd, kunnen verschillende vormen aannemen (bv. een labo-experiment uitvoeren, een paper schrijven, een veldonderzoek opzetten,...). Het sociale aspect van dit soort opdrachten wordt zowel als meerwaarde alsook als bron van frustratie (door studenten) aangehaald. Er wordt geklaagd over ongelijke taakverdeling en werkdruk, verschillen in inzet en meeliftgedrag. Door aandacht te besteden aan specifieke, sociale elementen bij het ontwerpen van een de opdracht, kunnen dergelijke klachten worden geminimaliseerd. De volgende suggesties kunnen u hierbij helpen:

- Creëer onderlinge afhankelijkheid tussen groepsleden zodat de bijdrage van elk groepslid nodig is. Hierbij kan u ervoor zorgen dat:
 - Alle groepsleden dezelfde bronnen bestuderen, maar dit doen vanuit een verschillend perspectief
 - Elk groepslid een complementaire rol krijgt, zodat er overleg nodig is.
 - De groep als geheel verantwoordelijk is voor de afronding van hun taak en dat individuen verantwoordelijk zijn voor hun bijdrage daaraan.
- Zorg voor een gemeenschappelijk doel. De opdracht moet van die aard zijn dat studenten meer moeten doen dan hun individuele stukken achter elkaar 'plakken'. Dit kan bijvoorbeeld de vorm aannemen van een gemeenschappelijke conclusie of een discussiestuk of een samenvatting. Een gemeenschappelijk doel betekent echter niet dat er geen taakverdeling tussen studenten kan of mag zijn. Het feit dat studenten de werklast kunnen verdelen is net één van de meerwaarden van groepswork.
- Daarnaast is het eventueel mogelijk om meeliften te voorkomen door niet alleen het groepsproduct maar ook de individuele bijdrage te beoordelen:
 - Organiseer, bijvoorbeeld, een individuele toets over de kennisinhoud die bij de opdracht aan de orde is geweest.
 - Voorzie een presentatie van het groepswork, waarbij iedere deelnemer vragen uit het 'publiek' moet beantwoorden.
 - Vraag studenten om een individuele reflectie toe te voegen bij het groepsproduct.
 - Las een individualisering van de score in, bijvoorbeeld door een vorm van peer assessment te integreren.
- Probeer de groepen niet te groot te maken. In groepen van meer dan 5 studenten wordt het moeilijk individuele bijdragen af te bakenen en te traceren.

Meer weten?

Lotan, R. (2003). *Group-worthy tasks*. *Educational leadership*, 60, 72-75

Race, P. (2001). *The lecturer's toolkit: A resource for developing learning, teaching & assessment*. London: Routledge Falmer.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Amp.

Verheul, I. (2002). *Alles over opdrachten*. Mechelen, Bohn Stafleu Van Loghum

Bijlage 3: 25 Competenties is het Nederlands beroepsonderwijs

De Competentie Ontwikkeling Meter (COM)

De COM is een onderzoeksinstrument voor het in kaart brengen van competentieontwikkeling van MBO en HBO studenten gedurende een bepaalde periode of als gevolg van een specifieke leersituatie of leertraject. Hiermee kan dit instrument dus ook gelijk informatie geven over de effectiviteit van specifieke leersituaties (voor het stimuleren van competentieontwikkeling). Dit instrument bevat van alle 25 SHL-competenties (vastgesteld voor het MBO, maar geldend voor het MBO én HBO) één algemene beschrijving en enkele beheersingscriteria. Deze beschrijvingen zijn door de vakgroep Educatie en Competentie Studies van de Wageningen Universiteit en Research Center¹ opgesteld op basis van bestaande bronnen² en onderzoek.

Waarom dit instrument?

Competenties en de ontwikkeling daarvan hebben een belangrijke functie gekregen in het beroepsonderwijs. Inzicht verkrijgen in de competentieontwikkeling die studenten in specifieke leersituaties doormaken zoals stage, projecten, (samenwerkings-) opdrachten is daar een logisch gevolg van. Maar competenties worden vaak ervaren als een complex concept. De hoeveelheid werkprocessen en de verscheidenheid aan afstudeerrichtingen en afstudeerniveaus maken het ingewikkeld om op competentieniveau een beeld te krijgen van de ontwikkeling van verschillende studenten. Door de keuze voor één algemene benadering van competenties, kunnen studenten, begeleiders en docenten van alle opleidingen, niveaus en leerjaren in het beroepsonderwijs met behulp van de COM nu gemakkelijk met een hetzelfde instrument competentieontwikkeling van leerlingen monitoren en hiermee ook de effectiviteit van verschillende specifieke leersituaties evalueren.

Gebruik van de COM

Dit onderzoeksinstrument is ontworpen om competentieontwikkeling gedurende een bepaalde (praktijk)leersituatie te meten. In het instrument wordt telkens de algemene beschrijving van een competentie weergegeven, gevolgd door de bijbehorende beheersingscriteria. Op basis van deze criteria kunnen de competenties worden beoordeeld. Idealiter wordt de COM als volgt gebruikt:

- ❖ Selecteer maximaal 7 competenties die leerdoel zijn van de betreffende leersituatie en dus ook aan de orde komen tijdens de leersituatie (*“welke competenties moeten leerlingen kunnen ontwikkelen gedurende deze leersituatie?”*);

¹ Met dank aan Anne Khaled, Judith Gulikers, Carla Oonk, Harm Biemans en Thomas Lans.

² De Groene kennis Coöperatie(2008) *4Youway*; van den Herik, K. & Winkler, P. (2008) *Competentiepocket: lexicon voor deelnemers en docenten*. Leeuwarden: Eisma; UWV (2011) *Competentieatlas*, versie 2.0. www.competentieatlas.nl

- ❖ Voer een voormeting en een nameting uit;
 - In de vorm van een zelf-assessment. De studenten geven zowel vooraf als achteraf aan hoe goed zij zichzelf vinden met betrekking tot elk criterium door een getal van 1 tot 10 in te vullen (1= totaal niet van toepassing op mij, 10 volledig op toepassing van mij). In de nameting, geven de studenten ook aan in hoeverre zij vinden dat zij elke competentie hebben ontwikkeld gedurende de leersituatie (1= niet, 2=een beetje, 3=behoorlijk, 4=zeer sterk).
 - Bij voorkeur ook in de vorm van een docent-assessment (docent, coach, trainer, praktijkopleider) of een peer-assessment (medestudenten). De docent en/of medestudenten vullen dan een soortgelijke COM in voor de betreffende student. Dit kan in de vorm van een voormeting en een nameting, maar het is ook mogelijk om alleen een nameting te doen.
- ❖ Voer nog wel de reguliere beoordeling uit. Door de reguliere beoordeling te koppelen aan de meting(en) van de COM kunnen we uitspraken doen over de validiteit van zowel de COM als van uw beoordelingsinstrument.

Maar er zijn veel meer mogelijkheden

- U kunt het instrument ook door meerdere partijen laten invullen zoals medestudenten, docenten en/of praktijkbegeleiders (voor bijvoorbeeld 360 graden feedback).
- U kunt het instrument ook halverwege de praktijkleersituatie in laten vullen om een beter beeld van de ontwikkeling te krijgen of voor formatieve assessments.
- U kunt het instrument gebruiken tijdens POP gesprekken of tijdens de voorbereiding van een Proeve van Bekwaamheid.
- U kunt het instrument zelfs gedurende een langer traject gebruiken, zoals gedurende een heel schooljaar of zelfs gedurende de hele opleiding.

Wilt u gebruik maken van de COM?

Wilt u (structureel) gebruik maken van de Competentie Ontwikkeling Meter? Dan kunt u contact opnemen met Anne Khaled (anne.khaled@wur.nl) of Judith Gulikers (judith.gulikers@wur.nl).

25 SHL Competenties voor het Middelbaar- en Hoger Beroepsonderwijs

1. Beslissen en activiteiten initiëren

In mijn werk of in mijn studie onderneem ik uit mezelf actie, dit betekent dat ik het initiatief neem om taken op te pakken. Ook bedenk ik bij het nemen van een beslissing eerst welke mogelijkheden ik heb en wat de voordelen en nadelen hiervan zijn. Hierdoor kan ik anderen vertellen waarom ik bepaalde keuzes heb gemaakt, ofwel ik kan mijn keuzes goed verantwoorden. Dit heeft het gevolg dat ik mijn taken met zelfvertrouwen uitvoer en dat ik verantwoordelijkheid neem voor mijn keuzes.

- Ik neem initiatief om taken uit te voeren
- Bij het nemen van een beslissing weeg ik zorgvuldig de voor- en nadelen van verschillende mogelijkheden af
- Ik ben in staat om mijn keuzes te verantwoorden
- Ik neem verantwoordelijkheid voor de keuzes die ik maak
- Ik voer mijn taken met zelfvertrouwen uit

2. Aansturen

Ik heb een goed overzicht over welke taken er moeten gebeuren. Ik kan die taken over andere mensen verdelen, waarbij ik rekening houd met de capaciteiten van de verschillende mensen met wie ik werk. Ik geef duidelijke instructies bij het verdelen van taken en ik controleer tussentijds of de mensen de taken goed uitvoeren. Op het moment dat de taken niet worden uitgevoerd zoals afgesproken, dan spreek ik de persoon op zijn functioneren aan.

- Ik heb overzicht over de taken die moeten gebeuren
- Ik kan taken verdelen over andere mensen
- Als ik taken over andere mensen verdeel, houd ik rekening met capaciteiten van de verschillende mensen
- Ik geef duidelijke instructies aan anderen
- Ik controleer regelmatig of mensen hun taak uitvoeren zoals afgesproken
- Als iemand de taak niet goed uitvoert, spreek ik de persoon aan op zijn functioneren

3. Begeleiden

Ik ben in staat om andere mensen te begeleiden in taken die ze moeten uitvoeren. Ik zorg ervoor dat anderen zich op hun gemak voelen bij mij en ik hen feedback kan geven waarmee ze hun werk kunnen verbeteren. Ook zorg ik ervoor dat ze met enthousiasme en een positieve instelling verder gaan met hun taken.

- Ik begeleid andere mensen bij de uitvoering van hun taken
- Tijdens de begeleiding zorg ik ervoor dat anderen zich op hun gemak voelen bij mij
- Ik kan anderen feedback geven waarmee ze hun werk kunnen verbeteren
- Ik enthousiasmeer andere mensen voor de taken die ze moeten doen

4. Aandacht en begrip tonen

Ik kan me inleven in andermans gevoelens en houd rekening met wat andere mensen ergens van vinden. Dit doe ik door goed te luisteren, op signalen van anderen te letten en begrip te tonen voor standpunten van anderen ook al wijken deze af van mijn eigen standpunten. Mijn reactie en gedrag pas ik vervolgens aan de situatie en de gevoelens van de anderen aan.

- Ik luister goed naar wat andere mensen zeggen
- Ik kan me inleven in de gevoelens van een ander
- Ik let op signalen van andere mensen
- Ik toon begrip voor standpunten van anderen
- Ik reageer passend op de gevoelens van anderen

5. Samenwerken en overleggen

Als ik met anderen samenwerk lever ik een actieve en nuttige bijdrage tijdens deze overleggen. Ik voer mijn taken uit en doe mijn best om samen met de groep tot een goed resultaat te komen. Waar mogelijk help ik mijn groepsgenoten met hun taken en geef hun feedback op hun werk. Ook draag ik bij aan een goede sfeer in de groep. Hiervoor ben ik alert op irritaties tussen mensen en onderneem acties om conflicten te voorkomen en op te lossen.

- Tijdens overleggen heb ik inbreng die bijdraagt aan het eindresultaat
- Ik draag bij aan een gezamenlijk resultaat, door mijn taken te voldoen
- Ik doe mijn best om samen met de groep tot een zo goed mogelijk resultaat te komen
- Ik voer mijn taken zoals afgesproken uit
- Ik help mijn groepsgenoten met hun taken
- Ik geef groepsgenoten feedback
- Ik draag bij aan een goede sfeer in de groep/het team
- Ik onderneem acties om conflicten tussen anderen te *voorkomen*
- Ik onderneem acties om conflicten tussen anderen *op te lossen*

6. Ethisch en integer handelen

Bij het uitvoeren van mijn werkzaamheden gedraag ik me volgens de geldende normen en waarden. Dit houdt in dat ik me betrouwbaar opstel zodat andere mensen op mij kunnen rekenen. Ik weet wat de gevolgen zijn van het overschrijden van normen en waarden en ik spreek mensen erop aan als ze de normen en waarden toch overschrijden. Ook houd ik rekening met het welzijn van de mensen om mij heen en de leefomgeving (milieu, dier en plant), dus ik ga voorzichtig met anderen om en ik vermijd handelingen die de leefomgeving kunnen schaden.

Voor andere mensen ben ik een betrouwbaar persoon

- Ik weet wat de gevolgen zijn van het overschrijden van normen en waarden
- Ik spreek anderen erop aan als ze zich niet aan normen en waarden houden
- Tijdens mijn werkzaamheden ga ik voorzichtig met anderen om
- Ik vermijd handelingen die schade aan de leefomgeving veroorzaken

7. Relaties bouwen en netwerken

In mijn werk vind ik contact maken met mensen belangrijk. Ik onderneem dan ook actie om contact te maken met mensen die, nu of in de toekomst, een positieve bijdrage kunnen leveren aan mijn werk. Ik maak makkelijk contact met mensen binnen mijn organisatie, maar ook met mensen buiten mijn organisatie. Ook doe ik moeite om mijn professionele contacten te onderhouden, zodat we elkaar makkelijk kunnen vinden als we iets voor elkaar kunnen betekenen.

- Ik vind contact maken met mensen in mijn vakgebied belangrijk
- Ik zoek contact met mensen die een positieve bijdragen kunnen leveren aan mijn werk
- Ik maak makkelijk contact met nieuwe mensen binnen mijn organisatie
- Ik maak makkelijk contact met mensen buiten mijn organisatie
- Ik onderhoud mijn bestaande contacten

8. Overtuigen en beïnvloeden

Ik ben iemand met een eigen mening. Ik ben niet bang om anderen te laten weten wat mijn standpunt is en geef argumenten waarom ik dit standpunt inneem. Ik kan andere mensen met mijn argumenten overtuigen. Als ik merk dat er weerstand is tegen mijn ideeën dan duw ik mijn mening niet door, maar dan probeer ik overeenstemming te bereiken.

- Ik ben iemand met een eigen mening
- Ik laat anderen weten wat mijn standpunt is
- Ik kan mijn standpunt onderbouwen met argumenten
- Ik kan anderen overtuigen met mijn argumenten
- Bij weerstand tegen mijn ideeën kan ik overeenstemming bereiken

9. Presenteren

Ik kan zelfverzekerd een verhaal presenteren. Mijn verhaal vertel ik levendig, ik spreek vloeiend en de opbouw van mijn verhaal is logisch. Ik pas mijn stijl van presenteren aan de ontvanger(s) aan en ik betrek anderen bij mijn verhaal door voldoende ruimte te geven om vragen te stellen.

- Ik kan zelfverzekerd een verhaal presenteren
- Ik vertel mijn verhaal levendig
- Ik vertel mijn verhaal in vloeiende zinnen
- De opbouw van mijn verhaal is logisch
- De stijl van mijn presentatie is aangepast aan de ontvanger(s)
- Tijdens mijn verhaal geef ik anderen de ruimte om vragen te stellen

10. Formuleren en rapporteren

Zowel op papier als in gesprekken kan ik mijn boodschap gestructureerd overbrengen op anderen. Ik gebruik begrijpelijke taal, correct Nederlands en ik kan hoofd- en bijzaken scheiden. Mijn formulering stem ik af op de situatie en ontvanger(s).

- Op papier kan ik mijn boodschap gestructureerd overbrengen op anderen
- In gesprekken kan ik mijn boodschap gestructureerd overbrengen op anderen
- Ik formuleer in begrijpelijke taal
- Ik formuleer in correct Nederlands
- In mijn boodschap scheid ik hoofdzaken van bijzaken
- Ik stem mijn formulering af op de situatie waarvoor ik iets schrijf

11. Vakdeskundigheid toepassen

Ik heb een brede vakkennis en vakvaardigheid. Door mijn vakkennis en vaardigheden toe te passen kan ik standaard werkzaamheden zonder moeite uitvoeren. Ik heb echter ook zoveel vakkennis en vakvaardigheid dat ik professioneel kan handelen in nieuwe of onverwachte situaties. Met mijn vakdeskundigheid kan ik anderen verder helpen in het uitvoeren van hun taken.

- Ik heb een brede vakkennis
- Ik heb een brede vakvaardigheid
- Ik kan standaard werkzaamheden in mijn vakgebied moeiteloos uitvoeren

- Ik heb voldoende vakdeskundigheid om bij onverwachte situaties goed te kunnen handelen
- Met mijn vakdeskundigheid help ik anderen in het uitvoeren van hun taken

12. Materialen en middelen inzetten

Ik heb kennis van materialen en middelen die ik nodig heb voor het uitvoeren van mijn werk. Bij iedere taak weet ik welke materialen en middelen ik nodig heb en ik zorg altijd dat ik ze tot mijn beschikking heb voordat ik aan mijn werk begin. De materialen onderhoud ik goed, ik gebruik ze op goede en veilige manier en ik let erop dat ook anderen veilig met de materialen en middelen omgaan.

- Ik heb kennis van de materialen en middelen die ik nodig heb voor mijn werkzaamheden
- Ik weet bij elke taak welke materialen en middelen ik nodig heb
- Ik zorg dat ik de juiste materialen tot mijn beschikking heb voordat ik aan een taak begin
- Ik gebruik materialen en middelen op een veilige wijze
- Ik onderhoud de materialen en middelen goed
- Ik let erop dat anderen veilig met de materialen en middelen omgaan

13. Analyseren

Een vraagstuk of probleem dat ik tegenkom tijdens mijn werkzaamheden kan ik grondig analyseren. Dat betekent dat ik niet zomaar begin, maar eerst goed bedenk wat de kern van het probleem is. De gegevens of informatie die ik over het probleem heb verzameld structureer ik en vervolgens selecteer ik de belangrijkste informatie. Hierbij maak ik onderscheid tussen feiten en meningen en laat ik mij niet afleiden door niet-relevante gegevens of details. Op basis van mijn selectie van relevante informatie kan ik een onderbouwde conclusie trekken over dit probleem.

- Bij het oplossen van een vraagstuk, zoek ik eerst naar de kern van een probleem
- De verzamelde informatie over een vraagstuk kan ik structureren
- Uit veel gegevens kan ik de relevante informatie selecteren, zonder afgeleid te worden door details
- Ik maak onderscheid tussen feiten en meningen
- Op basis van mijn selectie van relevante gegevens kan ik een onderbouwde conclusie trekken

14. Onderzoeken

Ik heb een onderzoekende, nieuwsgierige houding. Als iets onduidelijk voor mij is, als ik iets nieuws

wil ontwikkelen of als ik tegen een probleem aanloop, dan ga ik naar oplossingen zoeken. Ik ga op gestructureerde wijze informatie verzamelen uit verschillende bronnen, zoals internet, tijdschriften en experts. Op basis van deze informatie kan ik verschillende oplossingen benoemen en test ik ook of oplossingen werken. Op basis van mijn onderzoek formuleer ik aanbevelingen. Wat ik heb ontdekt door mijn onderzoek deel ik met anderen zodat zij kunnen profiteren van mijn bevindingen.

- Ik heb een nieuwsgierige houding
- Ik kan op gestructureerde wijze informatie verzamelen
- Voor mijn onderzoek gebruik ik verschillende informatiebronnen
- Op basis van mijn informatieverzameling kan ik verschillende oplossingen benoemen
- Op basis van mijn onderzoek doe ik aanbevelingen
- Ik deel mijn onderzoeksbevindingen met anderen

15. Creëren en innoveren

Ik wil graag vernieuwend zijn in mijn werk en ik kom geregeld met nieuwe ideeën voor mijn werk. Ik houd me dan bezig met het verbeteren van producten en/of diensten of met het bedenken van nieuwe dingen. Als ik dit doe, dan kijk ik dan naar ontwikkelingen in mijn vakgebied, zoals nieuwe trends, en naar behoeften van de maatschappij of van toekomstige klanten. Ik kan ook inschatten of mijn nieuwe ideeën uitvoerbaar zijn. Ik overleg mijn ideeën met anderen, zoals mijn collega's, en onderneem acties om mijn ideeën ook echt uit te voeren.

- Ik vind het belangrijk om vernieuwend te zijn in mijn werk
- Ik heb regelmatig nieuwe ideeën voor mijn werk
- Ik houd mij bezig met het verbeteren van producten en/of diensten
- Bij het bedenken van verbeteringen of vernieuwingen kijk ik naar ontwikkelingen in mijn vakgebied
- Ik kan inschatten of mijn nieuwe ideeën uitvoerbaar zijn
- Ik overleg mijn nieuwe ideeën met anderen
- Ik neem stappen om mijn ideeën echt uit te voeren

16. Leren

Ik vind het belangrijk om mezelf altijd te blijven ontwikkelen. Dit betekent dat ik regelmatig reflecteer op mijn persoonlijkheid en mijn functioneren in verschillende situaties. Ook vraag ik andere mensen om naar mijn functioneren te kijken en hier feedback op te geven. Ik benoem voor

mezelf persoonlijke leerdoelen, onderneem acties om mijzelf te verbeteren en stel mijn leerdoelen regelmatig bij.

- Ik vind het belangrijk om mezelf te blijven ontwikkelen
- Ik reflecteer regelmatig op mijn persoonlijkheid
- Ik reflecteer regelmatig op mijn functioneren in verschillende situaties
- Ik vraag aan andere mensen om feedback te geven op mijn functioneren
- Ik stel persoonlijke leerdoelen op
- Ik onderneem actie om mijzelf te verbeteren
- Ik stel mijn leerdoelen regelmatig bij

17. Plannen en organiseren

Als ik een opdracht ga uitvoeren, dan maak ik vooraf een planning. Ik bedenk eerst welke resultaten ik wil bereiken, welke taken daarvoor moeten worden uitgevoerd, hoeveel tijd hiervoor nodig is en welke materialen ik daarvoor nodig heb. Tijdens de uitvoering houd ik in de gaten of alles volgens planning loopt en anders stel ik de planning bij.

- Tijdens de voorbereiding van een opdracht bedenk ik welk resultaat ik wil bereiken
- Tijdens de voorbereiding van een opdracht bedenk ik welke taken allemaal moeten worden uitgevoerd
- Ik zet de uit te voeren taken in een volgorde
- Tijdens de voorbereiding van een opdracht maak ik een tijdsplanning
- Ik maak een overzicht van de materialen die ik nodig heb bij het uitvoeren van de verschillende taken
- Ik controleer regelmatig of de opdracht volgens planning loopt
- Ik stel mijn planning bij als het nodig is

18. Klantgericht handelen

Als ik voor een klant of een opdrachtgever moet werken, dan zorg dat ik dat ik weet wat de wensen van mijn klant/opdrachtgever zijn. Ik pas mijn werk aan op deze wensen. Ik heb regelmatig contact met mijn klant/opdrachtgever om hun tevredenheid te checken en hen op de hoogte te houden van de voortgang. Ik kan vragen van klanten en opdrachtgevers beantwoorden en op het moment dat er een klacht is onderneem ik snel acties om de klacht te verhelpen.

- Ik zorg dat ik weet wat de wensen van mijn klanten/opdrachtgevers zijn

- Ik pas mijn werk aan op de wensen van de klanten/opdrachtgevers
- Ik check regelmatig of mijn klanten/opdrachtgevers tevreden zijn
- Ik houd mijn klanten/opdrachtgever op de hoogte van de voortgang
- Ik kan vragen van klanten/opdrachtgevers beantwoorden
- Bij een klacht onderneem ik snel actie om de klacht te verhelpen

19. Kwaliteit leveren

Ik stel hoge eisen aan de kwaliteit van het werk dat ik uitvoer. Daarom zoek ik altijd eerst uit aan welke eisen mijn eigen werk moet voldoen, voer ik mijn werk nauwkeurig uit en controleer tijdens de uitvoering regelmatig of mijn werk nog wel aan de kwaliteitseisen voldoet. Als dat niet het geval is, dan verbeter ik mijn werk.

- Ik stel hoge eisen aan de kwaliteit van mijn werk
- Ik zoek uit aan welke kwaliteitseisen mijn werk moet voldoen
- Ik werk nauwkeurig
- Ik controleer tussentijds of mijn werk nog steeds aan de kwaliteitseisen voldoet
- Ik verbeter mijn werk zodat ik een product of dienst aflever met een hoge kwaliteit

20. Instructies en procedures opvolgen

Ik sta open voor instructies en ik volg die instructies ook op. Als er werkzaamheden zijn die volgens voorgeschreven stappenplannen moeten worden uitgevoerd, dan pas ik de stappen in de juiste volgorde toe. Daarnaast zorg ik er ook voor dat ik weet wat de veiligheidsregels van mijn werkplek zijn en pas deze altijd toe.

- Ik volg gegeven instructies op
- Bij de uitvoering van mijn werkzaamheden houd ik me aan voorgeschreven stappenplannen
- Ik weet wat de veiligheidsregels van mijn werkplek zijn
- Tijdens mijn werkzaamheden pas ik de veiligheidsregels altijd toe

21. Omgaan met veranderingen en aanpassen

Ik sta open voor veranderingen in mijn werk zoals bijvoorbeeld nieuwe collega's, nieuwe technieken of nieuwe regels. Ik kan me makkelijk aanpassen aan dit soort veranderingen, ook wanneer dat betekent dat ik mijn oude manier van werken moet veranderen of de nieuwe manier van werken in het begin nog onduidelijkheden met zich meebrengt. Als ik op een andere afdeling of in een nieuw bedrijf terecht kom, kan ik me aanpassen aan de bedrijfscultuur die daar heerst.

- Ik sta open voor veranderingen in mijn werk
- Ik heb weinig moeite om veranderingen toe te passen in mijn manier van werken
- Ik kan bij veranderingen in het werk omgaan met onduidelijkheden
- Ik kan me makkelijk aanpassen aan een andere bedrijfs/afdelings cultuur

22. Met druk en tegenslag omgaan

Op het moment dat ik druk voel of tegenslag heb dan raak ik niet gestrest. Bij werkdruk, zoals tijdsdruk of druk van mijn collega's, kan ik effectief blijven presteren. Als ik in een lastige situatie terecht kom, dan kan ik mijn emoties onder controle houden. Ik neem dan de tijd om te kijken wat de oorzaak is, ga met een positieve instelling verder en bedenk manieren om toch mijn doel te bereiken.

- Ik kan onder druk mijn werk goed blijven doen
- In lastige situaties kan ik mijn emoties onder controle houden
- In lastige situaties achterhaal ik de oorzaak
- Ik lastige situaties blijf ik positief
- In lastige situaties kan ik alternatieven bedenken om toch mijn doel te bereiken

23. Gedrevenheid en ambities tonen

Ik wil het uiterste uit mezelf halen en stel hoge eisen aan mezelf. Dit betekent dat ik actief op zoek ga naar nieuwe uitdagingen in mijn werk en werkzaamheden met meer verantwoordelijkheden naar me toetrek. Ik wil succes boeken en hogerop komen in of buiten mijn organisatie. Ik werk hier voortdurend aan en zorg ervoor dat anderen zien wat ik presteer.

- Ik wil het uiterste uit mezelf halen
- Ik stel hoge eisen aan mijzelf
- Ik zoek actief naar nieuwe uitdagingen in mijn werk
- Ik wil met mijn werk succes boeken
- Ik wil met mijn werk hogerop komen
- Ik zorg dat anderen zien wat ik presteer

24. Ondernemend en commercieel handelen

Ik zie overal kansen en mogelijkheden. Ik onderneem acties om de kansen te benutten en als ik een kans zie dan durf ik ook risico's te nemen. Ik ga ook actief op zoek naar mogelijkheden in mijn vakgebied die voordeel kunnen opleveren of in een behoefte kunnen voorzien. Ik vertaal deze mogelijkheden naar nieuwe producten en/of diensten. Hiermee wil ik onder andere de positie van mijn bedrijf verder uitbouwen.

- Ik zie snel kansen
- Ik onderneem acties om de kansen te benutten
- Als ik een kans zie dan durf ik risico's te nemen
- Ik ga actief op zoek naar mogelijkheden die voordeel kunnen opleveren of in een behoefte kunnen voorzien
- Ik vertaal mogelijkheden naar een nieuw product of dienst
- Ik wil de positie van mijn bedrijf verder uitbouwen

25. Bedrijfsmatig handelen

Ik heb inzicht in bedrijfsprocessen. Dat betekent dat ik kennis heb van het beleid, de doelen en de manier waarop mijn bedrijf die doelen wil bereiken, ook wel de strategie. Ik weet ook hoe de verschillende onderdelen/afdelingen van mijn bedrijf samenhangen, ik weet de juiste personen te vinden voor verschillende taken en in geval van vragen weet ik bij wie ik moet zijn. Bedrijfsmatig handelen is ook kostenbewust te werk gaan. Voordat ik kosten maak, weeg ik dan ook eerst de opbrengsten en de kosten voor het bedrijf tegen elkaar af. Ook zorg ik ervoor dat er zo min mogelijk overbodige kosten worden gemaakt en energie en materialen worden verspild.

- Ik weet wat de strategie van mijn bedrijf is
- Ik weet hoe de verschillende onderdelen/afdelingen van mijn bedrijf samenhangen
- In mijn bedrijf weet ik de juiste personen te vinden voor verschillende taken
- Ik kan in geval van vragen de juiste personen benaderen
- Voordat ik kosten ga maken, weeg ik de kosten en de opbrengsten tegen elkaar af
- Ik maak zo min mogelijk overbodige kosten
- Ik verspil zo min mogelijk energie en materialen tijdens mijn werk

Bijlage 4: Het ontwikkelen van Rubrics

Developing rubrics

What is a rubric?

- A rubric is a lesson in quality
- A public declaration of expectations
- A communication tool
- A self-assessment tool for learners
- A gauge for examining performance
- A self-fulfilling prophecy

A **rubric** is an [authentic](#) assessment tool used to measure students' work. It is a scoring guide that seeks to evaluate a student's performance based on the sum of a full range of criteria rather than a single numerical score. A rubric is a working guide for students and teachers, usually handed out **before** the assignment begins in order to get students to think about the criteria on which their work will be judged. Rubrics can be [analytic or holistic](#), and they can be created for any content area including math, science, history, writing, foreign languages, drama, art, music, etc...

The rubric is one authentic assessment tool which is designed to simulate **real life** activity where students are engaged in solving real-life problems. It is a **formative** type of assessment because it becomes an on-going part of the whole teaching and learning process. Students themselves are involved in the assessment process through both peer and self-assessment. As students become familiar with rubrics, they can assist in the rubric design process. This involvement empowers the students and as a result, their learning becomes more focused and self-directed. Authentic assessment, therefore, blurs the lines between teaching, learning, and assessment.

- **Analytic** rubrics identify and assess components of a finished product.
- **Holistic** rubrics assess student work as a whole

Fiction-Writing Content Rubric- ANALYTIC

Criteria	4	3	2	1
PLOT: "What" and "Why"	Both <i>plot</i> parts are fully developed.	One of the <i>plot</i> parts is fully developed and the less developed part is at least addressed.	Both <i>plot</i> parts are addressed but not fully developed.	Neither <i>plot</i> parts are fully developed.
SETTING: "When" and "Where"	Both <i>setting</i> parts are fully developed.	One of the <i>setting</i> parts is fully developed and the less developed part is at least addressed.	Both <i>setting</i> parts of the story are addressed but not fully developed.	Neither <i>setting</i> parts are developed.
CHARACTERS: "Who" described by behavior, appearance, personality, and character traits	The main <i>characters</i> are fully developed with much descriptive detail. The reader has a vivid image of the characters.	The main <i>characters</i> are developed with some descriptive detail. The reader has a vague idea of the characters.	The main <i>characters</i> are identified by name only.	None of the <i>characters</i> are developed or named.

Fiction Writing Content Rubric – HOLISTIC

5 – The plot, setting, and characters are developed fully and organized well. The who, what, where, when, and why are explained using interesting language and sufficient detail.

4 – Most parts of the story mentioned in a score of 5 above are developed and organized well. A couple of aspects may need to be more fully or more interestingly developed.

3 – Some aspects of the story are developed and organized well, but not as much detail or organization is expressed as in a score of 4.

2 – A few parts of the story are developed somewhat. Organization and language usage need improvement.

1 – Parts of the story are addressed without attention to detail or organization.

How to develop rubrics?

1. **Look at models:** Show students examples of good and not-so-good work. Identify the characteristics that make the good ones good and the bad ones bad.
2. **List criteria:** Use the discussion of models to begin a list of what counts in quality work.
3. **Articulate gradations of quality:** Describe the best and worst levels of quality, then fill in the middle levels based on your knowledge of common problems and the discussion of not-so-good work.
4. **Practice on models:** Have students use the rubrics to evaluate the models you gave them in Step 1.
5. **Use self- and peer-assessment:** Give students their assignment. As they work, stop them occasionally for self- and peer-assessment.
6. **Revise:** Always give students time to revise their work based on the feedback they get in Step 5.
7. **Use teacher assessment:** Use the same rubric students used to assess their work yourself.

or

1. Determine the concepts to be taught. What are the essential learning objectives?
2. Choose the criteria to be evaluated. Name the evidence to be produced.
3. Develop a [grid](#). Plug in the concepts and criteria.
4. Share the rubric with students before they begin writing.
5. Evaluate the end product. Compare individual students' work with the rubric to determine whether they have mastered the content.

Levels

- 5: Proficient: A high degree of competence
4: Capable: An above average degree of competence
3: Satisfactory: A satisfactory degree of competence

2: Emerging: A limited degree of competence
 1: Beginning: No key elements are adequately developed

Needs Improvement...Satisfactory...Good...Exemplary
 Beginning...Developing...Accomplished...Exemplary
 Needs work...Good...Excellent
 Novice...Apprentice...Proficient...Distinguished

Numeric scale ranging from 1 to 5, for example

	Beginning 1	Developing 2	Accomplished 3	Exemplary 4	Score
Stated Objective or Performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting a beginning level of performance.	Description of identifiable performance characteristics reflecting development and movement toward mastery of performance.	Description of identifiable performance characteristics reflecting mastery of performance.	Description of identifiable performance characteristics reflecting the highest level of performance.	

Concept words that convey various degrees of performance

Depth...Breadth...Quality...Scope...Extent...Complexity...Degrees...Accuracy

Presence to absence

Complete to incomplete

Many to some to none

Major to minor

Consistent to inconsistent

Frequency: always to generally to sometimes to rarely

Bad examples

1. Differential use of language

Group Work Rubric

Criteria:	4	3	2	1
Contribution & Completion of Tasks	Participates actively	Participates in group	<i>Participates inconsistently in group</i>	<i>Does not participate</i>
	Models concern for goals	Shows concern for goals	<i>Shows some concern for goals</i>	<i>Shows no concern for group goals</i>
	Helps lead the group in goal-setting	Participates in goal-setting	<i>Participates sporadically in goal-setting</i>	<i>Impedes goal-setting</i>
	Helps lead the group in meeting goals	Participates in meeting goals	<i>Participates sometimes in meeting goals</i>	<i>Impedes group meeting goals</i>
	Thoroughly completes assigned task	Completes assigned tasks	<i>Completes assigned tasks</i>	<i>Does not complete assigned task</i>

2. The first level of a rubric should be a teaching tool, a base, a springboard representing where many students may be at the beginning of a new school year, a semester, or when learning an unfamiliar skill.

Math Skills Rubric

Criteria:	4	3	2	1
Skill Fluency				Unable to carry out basic algebraic and geometric procedures
Modeling and Data Analysis				Unable to accurately formulate the problem or task
				Unable to develop reasonable model
				Does not explain how the model relates to the problem
Problem-Solving				Unable to plan and solve non-routine problem
				Unwilling to complete problem

3. Formulation is negative and vague, it is not clear what is expected from students.

Research and Information-Sharing	3 points	2 points	1 point	0 points	___/3
	Routinely gathers research and shares useful ideas	Usually provides useful research and ideas when	Sometimes provides useful research and	Rarely provides useful research or ideas when	

	when participating in the group discussion. Defends/ rethinks ideas relating to the group's project goals.	participating in the group discussion.	ideas when participating in the group discussion.	participating in the group discussion.	
Problem-Solving	3 points	2 points	1 point	0 points	___/3
	Actively looks for and suggests solutions to problems.	Refines solutions suggested by others.	Does not suggest or refine solutions, but is willing to try out solutions suggested by others	Does not try to solve problems or help others solve problems.	

Common Errors when Developing Rubrics:

1. Not clearly identifying the behaviours to be assessed.
2. Not reviewing the definitions of behaviours with other stakeholders to assure that the behaviours are understood in the same way.
3. Not developing concrete examples of the behaviours that will be assessed.
4. Choosing a scale (e.g., numerical, qualitative) that is not well-suited to collecting the type of information you need.
5. Choosing holistic or analytic scoring inappropriately; for instance, choosing a holistic scoring approach when you want to collect assessment information on a number of specific skills and behaviours.
6. Not developing clear standards of excellence, or criteria, for specified performance levels, including clarifying whether you will use a norm-referenced or criterion-referenced approach.
7. Choosing an inappropriate scorer for your assessment. For instance, students should never be the primary scorers in situations where the assessment will have a large impact on the students' academic careers.

Bijlage 5: Beoordelen van korte en langdurige authentieke, complexe opdrachten

Beoordelen van korte (en evt. langdurige) authentieke en complexe opdrachten³

Vorm	Doel
Een korte handelingsgerichte casus. Deze kan in schriftelijke of elektronische vorm (computergestuurd en/of met videobeelden). Belangrijk daarbij is dat	Beoordelen van competenties en/of kennis

³ Calibris (2007). Competentiegericht beoordelen. Beoordelingsvormen. Verkregen op 14 mei 2012 van: <http://www.calibris.nl/artikel.php?guid=6a9cc56e-4086-11de-a6e9-00123f729e25>

Cito (2001). Anders opleiden, anders toetsen. Cito-brochure

<p>zowel in de geschetste situatie, als in de daaropvolgende vragen, een beroep wordt gedaan op handelingsgerichte en/of probleemoplossende competenties. De student moet uitgenodigd worden om te reageren, in de casus <i>gebeurt</i> iets. Een casus die slechts een 'decor' schetst, leidt al snel tot vragen die gericht zijn op kennis en feiten.</p>	
<p><i>Presentatie van eindproduct.</i> Deelnemers presenteren werkwijze en de wijze waartoe ze tot het eindproduct zijn gekomen.</p>	<p>Beoordelen van competenties en/of kennis. Voor bepaalde competenties kunnen dit geschikte (aanvullende) beoordelingsvormen zijn. Met name als de competentie betrekking heeft op het uitvoeren van onderzoek of het leveren van een bijdrage aan kwaliteitszorg of deskundigheidsbevordering.</p>
<p><i>Rollenspel.</i> De deelnemer speelt samen met een of meerdere partners een opgedragen rol in een gesimuleerde beroepssituatie.</p>	<p>Beoordelen van competenties en/of specifieke vaardigheden, kennis en attitude</p>
<p><i>Schriftelijke toets.</i> De deelnemer toont de beheersing van specifieke kennis en/of cognitieve vaardigheden aan de hand van open en/of meerkeuzevragen.</p>	<p>Beoordelen van specifieke kennis en/of vaardigheden</p>
<p><i>Lesgeven aan medestudenten.</i> De deelnemer bereidt een informatieoverdracht of training voor over een gegeven onderwerp en voert dit uit.</p>	<p>Beoordelen van specifieke kennis</p>
<p><i>Reflectie gesprek.</i> Een beoordeling in de vorm van een gesprek tussen een deelnemer en één of meerdere beoordelaars. Het gaat om reflectie op het handelen van de deelnemer en de onderbouwing daarvan. De deelnemer geeft aan hoe en waarom hij iets op een bepaalde manier gedaan heeft. De deelnemer moet duidelijk maken dat hij bewust handelt met toepassing van kennis, houding en vaardigheden.</p>	<p>Beoordelen competenties, vaardigheden en/of attitude</p>
<p><i>Simulatie.</i> Het gaat hier om competenties die in een bepaalde nagebootste context geplaatst worden. Niet alleen de instrumenteel-technische vaardigheid, maar ook de houding en kenniscomponenten vormen een essentieel onderdeel van de beoordeling. De opdrachten vragen van de student een reactie in waarneembaar gedrag. Aanvullend wordt mondeling of schriftelijk reflecties op het getoonde handelen gevraagd. Bij voorkeur beoordelen door meerdere getrainde beoordelaars.</p>	<p>Beoordelen van competenties en/of specifieke vaardigheden, kennis en attitude</p>
<p><i>Zelf-assessment.</i> Vragenlijst voor en na de leersituatie door de deelnemers laten invullen.</p>	<p>Geeft een beeld van de ontwikkeling in de tijd van competenties van deelnemers en van het effect van het leerproces.</p>
<p>Beoordelen van langdurige authentieke en complexe opdrachten</p>	
<p>Vorm</p>	<p>Doel</p>
<p><i>Panelgesprek.</i> Een afsluitend gesprek waarbij een panel van beoordelaars een waardering uitsprekt. De deelnemer geeft in het gesprek toelichtingen en</p>	<p>Beoordelen van competenties en/of specifieke vaardigheden, kennis en attitude</p>

argumenten om zijn manier van handelen te onderbouwen. Het panel bestaat doorgaans uit een beroepsbeoefenaar uit de praktijk, een docent en een secretaris/voorzitter. De voorzitter leidt het gesprek zodanig dat het uitnodigt tot reflectie. De eigen docent kan aanwezig zijn maar beoordeelt zelf niet. Het panel beoordeelt of de deelnemer aan de hand van het materiaal uit zijn portfolio duidelijk kan maken dat hij kan handelen op eindniveau. In een panelgesprek kan de deelnemer een eindwerkstuk, project, resultaten van een proeve van bekwaamheid et cetera toelichten. Het gaat hierbij om het integrale karakter van beroepsactiviteiten en competenties. De vragen van het panel richten zich vooral op het handelen van de deelnemer in kritische beroepssituaties. Het panelgesprek verloopt volgens een vast protocol, bv de STAR-interviewtechniek. Na afloop van het panelgesprek deelt de voorzitter de uitslag mede aan de deelnemer.

360 graden feedback. Het betrekken van meerdere beoordelaars in een denkbeeldige cirkel van 360 graden rondom de deelnemer. Een beoordelingsvorm om het functioneren van een deelnemer in de beroepspraktijk te evalueren. Dit gebeurt door middel van feedback van meerdere beoordelaars, minimaal drie mensen die de deelnemer en zijn manier van werken goed kennen. Bijvoorbeeld: collega's, leidinggevende, werkbegeleider, cliënt, et cetera. De deelnemer beoordeelt ook zichzelf. Door de verschillende resultaten van de beoordelaars te combineren ontstaat een reëel beeld van de deelnemer.

Portfolio. Een verzameling van bewijsstukken waarmee een deelnemer aantoont dat hij beroepsactiviteiten heeft uitgevoerd en daarvoor handelingsbekwaam is. Het is een overkoepelend instrument waarbij de bewijsstukken kunnen bestaan uit andere beoordelingsvormen, zoals een proeve van bekwaamheid, resultaten van 360 graden feedback, reflectiegesprek, et cetera. In een portfolio kunnen zowel fysiek - bijvoorbeeld een multomap - als digitaal - bewijsstukken zijn verzameld.

Beoordelen van competenties en/of specifieke vaardigheden, kennis en attitude

Beoordelen van competenties en/of specifieke vaardigheden, kennis en attitude

Bijlage 6: Theorie begeleidingsstijlen: VARIATIE IN TIJD EN KWALITEIT

Zoals u merkt is het begeleiden van een ACT groep⁴ niet eenvoudig. Een vraag die daarbij vaak wordt gesteld is: Wanneer moet ik ingrijpen, wanneer moet ik ze laten gaan?

Deze vraag naar "de ideale leiderschapsstijl" is veel onderzocht. Ook mensen uit de praktijk van het bedrijfsleven hadden behoefte aan een recept voor de ideale stijl van begeleiding, dat houvast zou kunnen bieden voor begeleiding in allerlei situaties. Echter, het bleek dat er niet één stijl is die in alle situaties het best voldoet: dé ideale begeleidingsstijl bestaat niet.

Paul Hersey en Kenneth Blanchard ontwikkelden een theorie die leidinggevendens helpt te bepalen in welke situatie zij zich bevinden en welke leiderschapsstijl daarbij het meest effectief is: de theorie van het situationeel leiderschap.

Idee achter de theorie is, dat de begeleidingsstijl vooral dient te worden bepaald door de situatie waarin begeleider zich bevindt. Begeleiders moeten hun stijl van begeleiden aanpassen als de situatie verandert!

Het verloop van een groepsproces

Voor u als coach is het handig om te weten hoe een groep zich 'normaal gesproken' ontwikkelt, omdat u dan gebeurtenissen eerder kunt herkennen en daarop kunt reageren. Voor de groep studenten is het van belang om feedback te krijgen op hun functioneren in de groep.

De studenten kunnen in hun "expectation paper" of in hun "reflection papers" hierover schrijven. Er zijn vier fasen in de 'standaard' ontwikkeling van een groep te onderscheiden: oriëntatie, onvrede, oplossing en productiviteit. Hierna volgt een korte beschrijving van de verschillende (communicatieve en sociale) studentactiviteiten in de verschillende fasen van groepsontwikkeling en de bijhorende begeleidingstaken. Schema 1 geeft een overzicht hiervan.

Oriëntatie

Met de start van een groep begint de fase van oriëntatie. Algemene kenmerken van deze fase zijn: onzekerheid over de eigen plaats in de groep, onduidelijkheid over de doelen, over de andere groepsleden, over de begeleider. Iedereen neemt een afwachtende houding aan en men luistert slecht naar elkaar. De houding van de begeleider in deze fase is heel belangrijk. Hij is degene die in eerste instantie duidelijkheid moet verschaffen en een eerste voorzet moet geven om de verschillende groepsleden als groep te laten functioneren.

Met de start van een nieuwe (onbekende) taak zal telkens opnieuw een oriëntatie plaatsvinden. Belangrijke activiteiten van de begeleider zijn: een duidelijke structuur (opzet) bieden waarin studenten zich kunnen oriënteren op elkaar, op de doelen, taken en verwachtingen. De begeleider zal duidelijk zijn eigen rol hierin aangeven en zijn houding demonstreren. Zie hoofdstuk 2.

Onvrede

⁴ Cursus binnen de Wageningen Universiteit waarin studenten aan een authentieke, complexe opdracht werken.

Als de groepsleden beter op de hoogte zijn met de leden van de groep, met de aard van het werk en met de rol van de begeleider(s) komen de verschillen tussen wens en werkelijkheid tot uiting, doorgaans in de vorm van tekenen van onvrede: irritaties, terugtrekken, wantrouwen, conflicten. De activiteiten van de begeleider zijn in deze fase vooral gericht op de herkenning van de irritaties en de conflicten, op het bespreekbaar maken (analyseren) ervan, en op het (laten) zoeken van wegen om de fase van onvrede zo snel mogelijk te doorlopen.

Oplossing

De onvrede kan alleen worden opgelost wanneer de groepsleden bereid en in staat zijn hun verwachtingen aan de realiteit aan te passen. Bovendien moeten de oplossingen door de groepsleden worden gedragen. Dit vergt onderlinge communicatie: naar elkaar luisteren, ideeën op elkaar afstemmen. Naarmate de groepsleden meer oplossingen geven zal de saamhorigheid toenemen en is er gelegenheid tot het maken van afspraken over vormen van samenwerking. De begeleiderstaken betreffen vooral het vastleggen van de afspraken die gemaakt worden, het benadrukken van de gevonden oplossingen, bespreekbaar maken van de voortgang die de groep heeft geboekt en ieders bijdrage daarin.

Productiviteit

In deze fase is de groep 'lekker aan het werk'. De groep profiteert van de duidelijke afspraken en onderlinge verhoudingen. De achtergronden van de individuele groepsleden zijn duidelijk, men wantrouwt elkaar niet meer zodat conflicten gemakkelijk kunnen worden gehanteerd. Men heeft vertrouwen in de uitkomst. De begeleider zal vooral controlerend te werk gaan en alert zijn op invloeden die de groep van deze fase weer in de fase van oriëntatie kunnen doen belanden: de start van een nieuwe projectfase, beslissingen naar aanleiding van een tussenrapportage, start van een nieuwe subgroep, plotselinge nieuwe inzichten, beperking van mogelijkheden en dergelijke.

Opmerkingen:

- Het verloop van de fasen van groepsontwikkeling loopt zelden parallel met de projectfasen van projectmatig werken.
- De fasen in groepsontwikkeling worden in de ACT enkele malen doorlopen: een groep start met een oriëntatie waarmee de cyclus van de groepsontwikkeling begint. Is de fase van productiviteit bereikt, dan kan de groep door invloeden van buitenaf opnieuw in een fase van oriëntatie terechtkomen. Bijvoorbeeld door het starten van een nieuwe projectfase. De groep start dan een nieuwe cyclus. Een groepsontwikkelingsproces heeft een spiraalvormig verloop.
- Groepen verschillen in de snelheid waarmee ze van oriëntatie, via onvrede en oplossing in de fase van productiviteit terechtkomen en in de middelen die ze gebruiken om dit te doen.

Fase	Sfeer in de groep/activiteiten	Begeleiderstaken
Oriëntatie	<p>Sfeer</p> <ul style="list-style-type: none"> - onzeker, kat uit de boom kijken - afhankelijk van begeleider - testen van relaties tussen groepsleden <p>activiteiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - oriënteren - duidelijkheid krijgen over achtergronden, motieven van groepsleden 	<ul style="list-style-type: none"> - veilig werkklimaat creëren - laten oriënteren op elkaar, doelen, taken en verwachtingen - werkwijzen aanreiken - functioneren als voorbeeld
Onvrede	<p>Sfeer</p> <ul style="list-style-type: none"> - ontevreden - kloof tussen verwachting en realiteit - irritaties, wantrouwen - conflicten tussen groepsleden en begeleider en groepsleden onderling <p>activiteiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - hanteren van conflicten - eigen verwachtingen en realiteit in kaart brengen 	<ul style="list-style-type: none"> - onderscheiden van verschillende achtergronden van mogelijke irritaties en conflicten (t.a.v. groepsfunctioneren, procedure, vakinhoud) - onderscheiden van verschillende sociaal-emotionele reacties - bewaken van de plaats van verschillende individuen
Oplossing	<p>Sfeer</p> <ul style="list-style-type: none"> - onvrede neemt af - verwachtingen worden aangepast aan realiteit - communicatie verbetert - saamhorigheid neemt toe <p>activiteiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - afspraken maken over samenwerkingsvormen - afspraken maken over onderlinge communicatie 	<ul style="list-style-type: none"> - bewaken van heldere afspraken - benadrukken van reeds gevonden oplossingen - stimuleren van het taakgericht werken - stimuleren van interactie
Productiviteit	<p>Sfeer</p> <ul style="list-style-type: none"> - productief - weten waar ieder aan toe is - vertrouwen in het resultaat <p>activiteiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - conflicten worden goed aangepakt, vanuit de herkenning van ieders plaats - samenwerken aan de taak - verbeteren van die samenwerking 	<ul style="list-style-type: none"> - vooral controleren van werkwijzen - controleren van de productkwaliteit - controleren van de samenwerking

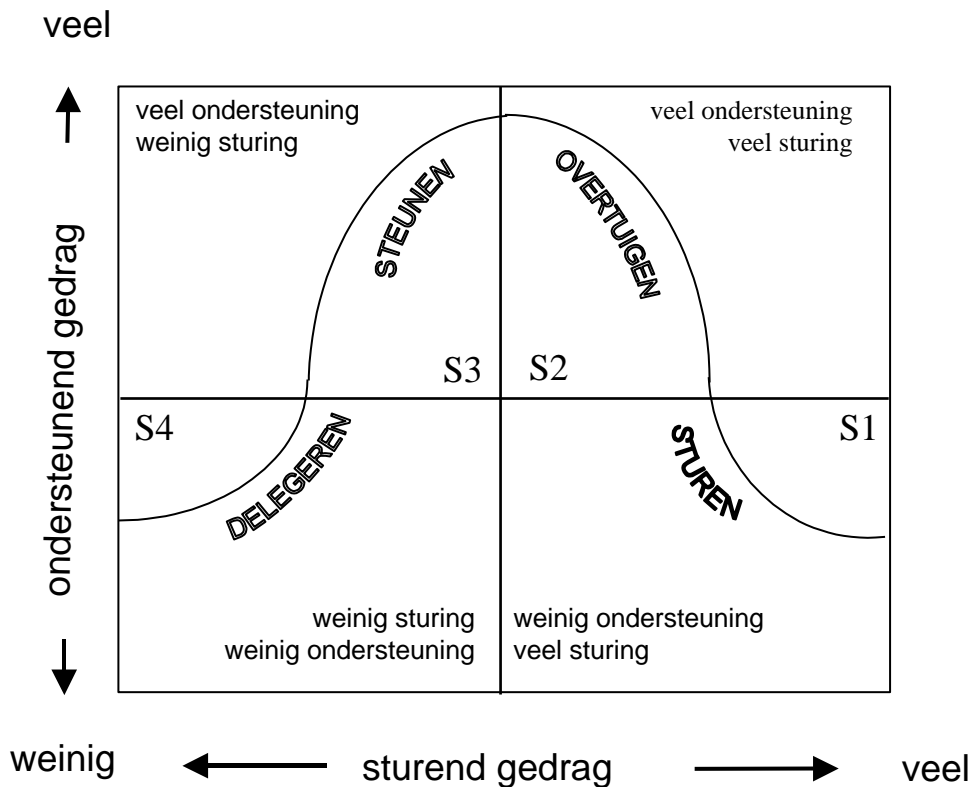
Schema 1: Overzicht van sfeerbeschrijvingen per fase van groepsontwikkeling en de bijhorende begeleidingsactiviteiten ten aanzien van het groepsproces

Vier basisstijlen van de begeleider

Een begeleidingsstijl is het gedragspatroon (= woorden en daden) van de begeleider, zoals dat door studenten wordt ervaren. Dat gedrag is onder te brengen in twee onafhankelijke categorieën: sturend gedrag (taakgericht) en ondersteunend gedrag (groepsgericht).

Onder sturing verstaan we de mate waarin de begeleider de leerdoelen vaststelt, de werkwijze en tijdsplanning voorschrijft, de (tussen)resultaten controleert en er feedback op geeft.

Onder ondersteuning verstaan we de mate waarin de begeleider tweerichtingscommunicatie



onderhoudt, actief luistert, aanmoediging en erkenning geeft, de sfeer handhaaft, interactie met de studenten bevordert en hen stimuleert. Een begeleider kan beide categorieën gedragingen onafhankelijk van elkaar veel of weinig vertonen.

Figuur 3.1 De vier basisstijlen van situationeel leiden (Blanchard et al., 1991)

Zo kunnen volgens Hersey en Blanchard alle stijlen teruggebracht worden tot vier verschillende basisstijlen van leiding geven (figuur 3.1):

- Sturen, instrueren of leiden (S-1): veel sturing, weinig ondersteuning. De begeleider geeft duidelijke richtlijnen, schrijft de leerdoelen voor, houdt toezicht op de taakuitvoering. De studenten weten precies wat er van hen wordt verwacht. Er is sprake van éénrichtingscommunicatie: de begeleider vertelt de studenten hoe, wat, wanneer iets gedaan moet worden.
- Overtuigen of uitleggen (S-2): veel sturing, veel ondersteuning. De begeleider geeft richtlijnen en aanwijzingen, maar ook ondersteuning en hulp. Er is hier sprake van tweerichtingscommunicatie.

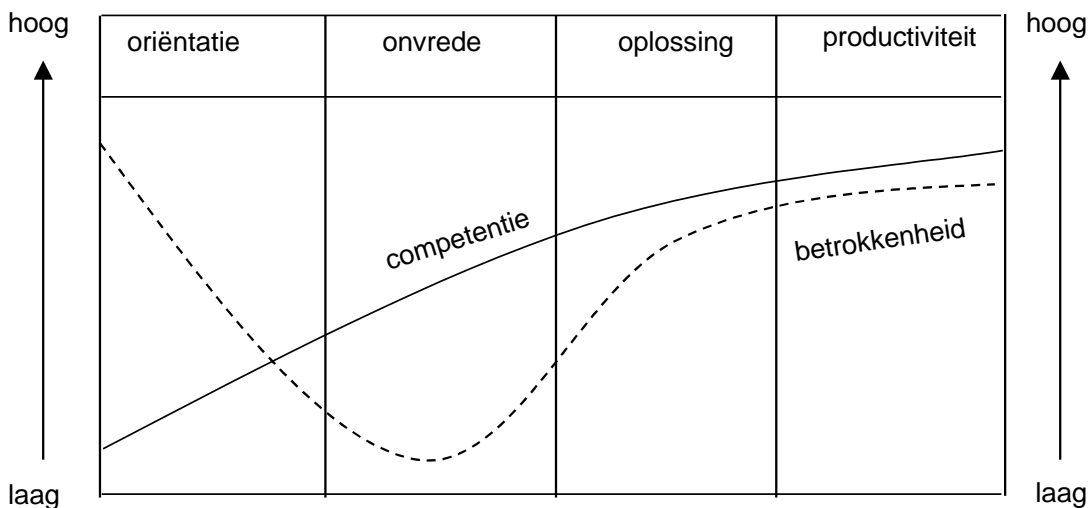
De begeleider beargumenteert, en heeft tegelijkertijd oog en oor voor de argumenten, twijfels van de studenten. De begeleider peilt de gevoelens van de studenten en vraagt suggesties.

- Steunen, overleggen of aanmoedigen (S-3): weinig sturing, veel ondersteuning. Er is sprake van tweerichtingscommunicatie, waarbij de begeleider actief luistert naar de studenten, contact opbouwt en onderhoudt. Begeleider en studenten nemen samen beslissingen. De begeleider stimuleert de studenten om gebruik te maken van hun mogelijkheden.
- Delegeren of toezien (S-4): weinig sturing, weinig ondersteuning. De begeleider draagt de verantwoordelijkheid over aan de studenten en blijft op de achtergrond aanwezig om de voortgang te controleren en knelpunten te signaleren.

De meeste mensen hebben een voorkeur voor één of twee stijlen. Alle stijlen zijn gedragingen en dus te leren. De meeste mensen blijven een voorkeur voor een bepaalde stijl houden, ook al hebben zij zich andere stijlen eigen gemaakt. Vaak worden stijlen die bewust geleerd zijn beter toegepast dan de eigen voorkeursstijl.

De situatie bepaalt de begeleiding

Wanneer past een begeleider nu welke stijl toe? Zoals eerder gezegd, hangt dit af van de situatie waarin de begeleider zich bevindt. Bij het begeleiden van groepen is de voornaamste factor in die situatie de ontwikkelingsfase waarin de groep zich bevindt. De vier ontwikkelingsfasen zijn: oriëntatie, onvrede, oplossing en productiviteit (zie figuur 3.2).



Figuur 3.2 Groepsontwikkelingsfasen

Vanaf de fase oriëntatie zien we een toename van de competentie van de groep met betrekking tot een bepaalde taak. Een competentie is de handelingsbekwaamheid om een bepaalde taak uit te voeren. De daarvoor benodigde kennis, vaardigheid, houding en ervaring nemen toe naarmate er door de groep meer aan die taak wordt gewerkt. De betrokkenheid (motivatie) van de groep met betrekking tot een bepaalde taak wisselt per groepsfase.

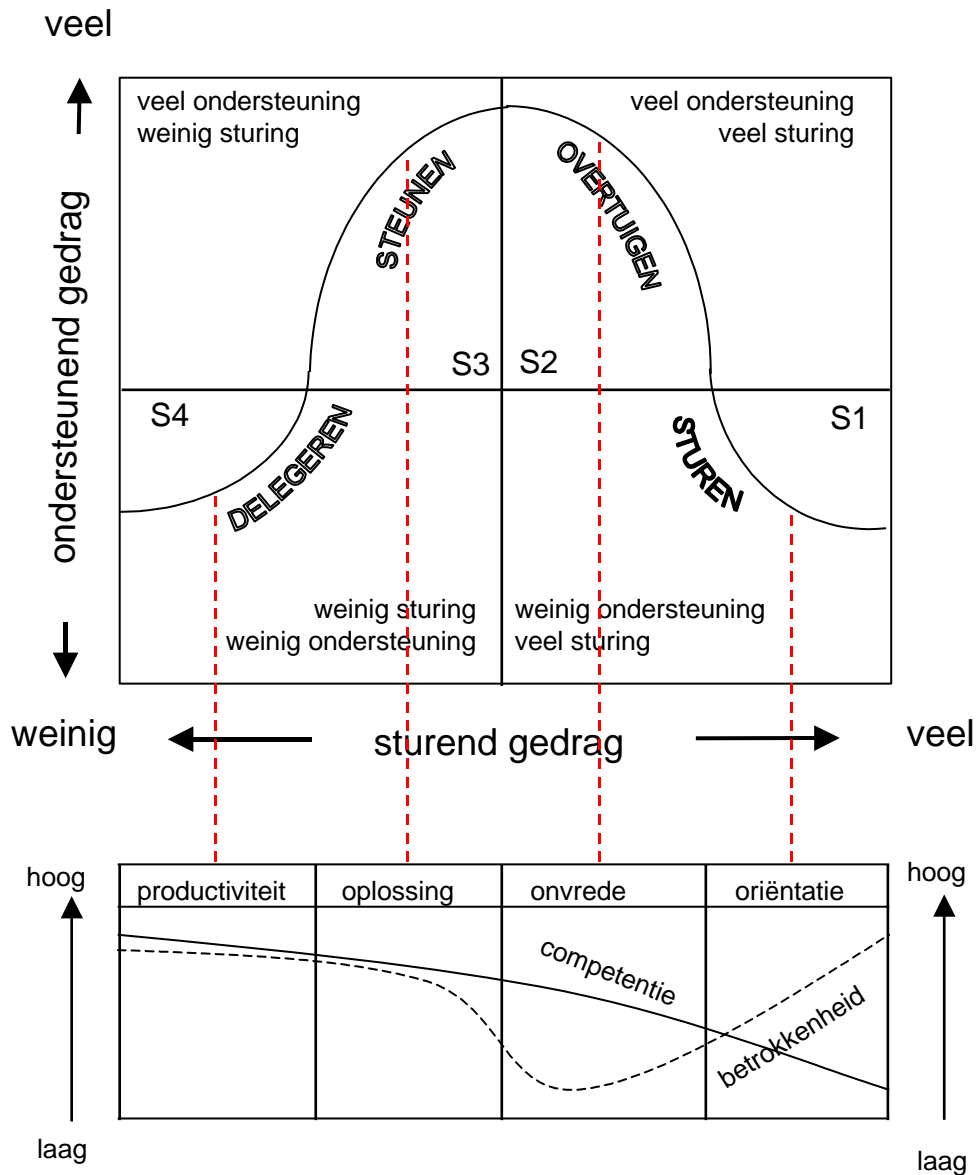
Bij begeleiding is dus sprake van vier basisstijlen die de begeleider kan hanteren en elke groep doorloopt minstens vier verschillende ontwikkelingsfasen. In feite heeft de begeleider de taak de

groep te helpen bij het zo optimaal mogelijk doorlopen van de fasen van groepsontwikkeling. Het gaat er daarbij om de verantwoordelijkheid voor sturing en ondersteuning geleidelijk aan over te hevelen naar de groep: van externe begeleiding naar interne zelfregulering.

Situationeel begeleiden berust op het inzicht dat mensen het vermogen hebben zich in de loop van de tijd zo te ontwikkelen, dat ze het met een minimum aan ondersteuning en sturing van hun begeleider kunnen stellen. Situationeel begeleiden stoelt op de wisselwerking tussen:

- a. de mate van sturing die de begeleider uitoefent
- b. de mate van ondersteuning die hij biedt
- c. de ontwikkelingsfase die groep toont bij het uitvoeren van een specifieke taak of activiteit

Effectieve begeleiders sluiten aan bij de behoeften van de onderwijsgroep. Zij stellen een diagnose van de ontwikkelingsfase van de onderwijsgroep met betrekking tot het uitvoeren van een specifieke taak en kiezen daarbij de meest effectieve stijl van begeleiden.



Figuur 3.3 Samenhang tussen groepsontwikkelingsfase en effectieve begeleidingsstijl

In de groepsontwikkelingsfase oriëntatie is de begeleidingsstijl sturen het meest effectief; in de onvrede fase is dat overtuigen; in de oplossingsfase is dat ondersteunen en in de productiviteitsfase is dat delegeren. In de oriëntatiefase zijn de groepsleden enthousiast en betrokken, maar weten weinig. Dit betekent dat zij sturing nodig hebben: informatie over en richtlijnen voor de te verrichten taak (sturen). In de fase van onvrede weten en kunnen de groepsleden nog steeds niet erg veel en hun betrokkenheid is nagenoeg verdwenen. Zij hebben dus zowel ondersteuning als sturing nodig (overtuigen). In de oplossingsfase weten de groepsleden hoe de taak te vervullen en hebben ze voldoende vaardigheden daartoe, maar moeten ze hun betrokkenheid (zelfvertrouwen en enthousiasme) nog verder uitbouwen, dus hebben zij nog steeds ondersteuning en aanmoediging nodig hebben (steunen). Tenslotte bereikt de groep de productiviteitsfase: de groepsleden beschikken over alle noodzakelijke competentie (= kennis, vaardigheden en ervaring) en de

betrokkenheid in de groep is zodanig dat de begeleider zich afzijdig kan houden of zelf kan meedoen met minimale tussenkomst in de rol van begeleider (delegeren).

In de volgende twee voorbeelden wordt deze samenhang geïllustreerd:

Voorbeeld 1: De groepsbijeenkomst verloopt chaotisch, iedereen praat door elkaar. Sommigen bekvechten met de begeleider en een aantal groepsleden, anderen trekken zich terug uit de groep.

Als je deze situatie zou meemaken en je betreft de fase van groepsontwikkeling erbij, dan kom je al gauw tot de conclusie dat hier sprake is van onvrede. De groepsleden weten niet goed wat ze moeten doen en hebben bovendien steun en aanmoediging van de begeleider nodig om er samen iets van te maken. Een mogelijke actie als begeleider is de aandacht vestigen op een specifieke taak van de groep en ieder afzonderlijk vragen naar hun bijdrage, en ze tegelijkertijd aanmoedigen mee te denken.

Voorbeeld 2: De groepsleden zijn enthousiast, hun verwachtingen hooggespannen, ze zijn sterk op jou de begeleider gericht.

In deze situatie lijken de deelnemers enthousiast en nieuwsgierig naar wat er komen gaat en nemen een afwachtende houding aan ten opzichte van de begeleider. De groep bevindt zich in de oriëntatiefase. Aanmoediging hebben ze niet nodig, ze zijn gemotiveerd genoeg, maar aanwijzingen en duidelijkheid over de doelen en taken die ze te wachten staan des te meer: de begeleider geeft duidelijk aan wat er van hen verwacht wordt.