

# Inhoud

<b>Woord vooraf</b>	13
<b>Inleiding</b>	15
1. Een pedagogisch-didactisch basisschema	17
2. Componenten van een lesvoorbereiding	17
2.1 Leerdoelen van een les(senreeks) bepalen	17
2.2 De beginsituatie vaststellen	19
2.3 Leerinhouden kiezen en ordenen	19
2.4 Didactische werkvormen bepalen	19
2.5 Groeperingsvormen kiezen	19
2.6 Functioneren als opvoeder	20
2.7 Media kiezen en bewerken	20
2.8 Evaluatie voorbereiden en uitvoeren	20
3. Fasen van een les	22
3.1 Motivatiefase	22
3.2 Leerfase	23
3.3 Evaluatiefase	23
3.4 Differentiatiefase	24
<b>Hoofdstuk 1 Product- en procesgericht onderwijs</b>	31
1. Maatschappijgericht en persoonsgericht onderwijs	31
1.1 Maatschappijgericht onderwijs	32
1.2 Persoonsgericht onderwijs	32
2. Schoolorganisatie in het product- en procesgerichte model	33
2.1 De productgerichte school	33
2.2 De procesgerichte school	34
3. Leren en onderwijzen in de product- en procesvisie	34
3.1 Leren en onderwijzen in het productmodel	35
3.2 Leren en onderwijzen in het procesmodel	35
4. Aanvullend karakter van de twee visies: pedagogische verantwoording	38

**Hoofdstuk 2 Leerdoelen van een les(senreeks) bepalen** 43

1. Inleiding	43
2. Verschillende niveaus van algemeenheid	44
2.1 Algemene doelstellingen	44
2.2 Hoofddoelstellingen (leerplandoelstellingen, competenties en eindtermen-ontwikkelingsdoelen)	46
2.3 Lerdoelen	46
3. Lerdoelen en persoonlijkheid	49
4. Cognitieve en motorische leerdoelen formuleren	51
4.1 Gesloten leerdoelen	52
4.1.1 De handeling moet operationeel zijn	52
4.1.2 De inhoud moet concreet zijn	53
4.1.3 Conditie worden bij voorkeur toegevoegd	54
4.1.4 Minimumprestatie	55
4.2 Open leerdoelen	57
4.2.1 Open leerdoelen formuleren	57
4.2.2 Gematigd open leerdoelen formuleren	58
4.2.3 Het belang van (gematigd) open leerdoelen	59
5. Affectieve leerdoelen formuleren	60
5.1 Een complexe categorie	60
5.2 Affectieve leerdoelen formuleren	60
5.2.1 Waarde	60
5.2.2 Attitude	61
6. Besluit bij de formulering van leerdoelen	62
7. Een classificatiesysteem van leerdoelen	63
7.1 Een taxonomie als referentiekader	63
7.2 Vereenvoudigde taxonomie van Romiszowski	64
7.2.1 Kennis	64
7.2.2 Vaardigheden	66

**Hoofdstuk 3 De beginsituatie vaststellen** 73

1. Inleiding	73
2. Leerlingkenmerken	74
2.1 Voorkennis	74
2.2 Cognitieve vaardigheden	77
2.3 Affectieve vaardigheden	80
2.3.1 Zelfbeeld	80
2.3.2 Zelfvertrouwen	82
2.3.3 Attributies	82
2.3.4 Motivatie	83
2.4 Metacognitieve vaardigheden	85

3. Onderwijskenmerken	86
3.1 Kenmerken van de leraar	86
3.2 Kenmerken van de klasgroep	87
3.2.1 De samenstelling van de klasgroep	87
3.2.2 Het klasklimaat	92
4. Omgevingskenmerken	93

## **Hoofdstuk 4 Leerinhouden kiezen en ordenen** 97

1. Inleiding	97
2. Keuze van de leerinhoud in een product- en procesvisie	98
3. De context op het macro- en mesoniveau	101
4. De schikking van de leerinhouden	102
4.1 Vakken of thema's	103
4.2 Cursorische of exemplarische ordening	104
4.2.1 Cursorische ordening	104
4.2.2 Exemplarische ordening	104
5. De leerinhoud en de leerkracht	105
5.1 De leerinhoud	105
5.2 Digitale leerinhouden	106
6. Criteria voor de keuze van een onderwijsleerpakket	109

## **Hoofdstuk 5 Didactische werkvormen bepalen** 113

1. Inleiding	113
1.1 Wat werkt? Het evidence-based principe	114
1.2 Overzicht van de didactische werkvormen	115
2. Aanbiedende werkvormen	116
2.1 Doceren	116
2.2 Demonstratie	118
2.3 Vertellen	120
3. Gespreksvormen	121
3.1 Onderwijsleergesprek	121
3.2 Klasgesprek	122
3.3 Leergesprek	125
3.4 Groepsdiscussie	126
3.4.1 Fasen van een groepsdiscussie	126
3.4.2 Suggesties	127
3.4.3 Varianten	128
4. Samenwerkingsvormen	130
4.1 Groepswerk	131
4.1.1 Soorten groepswerk	132
4.1.2 Suggesties	133

## 8 Leren en onderwijzen

4.2	Varianten van groepswerk	134
4.2.1	Brainstorming	134
4.2.2	Tweetallen	135
4.2.3	Jigsawmethode	136
4.3	Simulatiespel en rollenspel	136
4.3.1	Simulatiespel	136
4.3.2	Rollenspel	137
4.3.3	Suggesties	137
4.4	Besluit bij de samenwerkingsvormen	138
5.	Individualiserende werkvormen	139
5.1	(Begeleid) zelfstandig leren	140
5.1.1	Situering	140
5.2	Labopracticum	142
5.3	Zelfstudiepakket	144
5.3.1	Begripsomschrijving	144
5.3.2	Karakteristieken	144
5.3.3	Suggesties	146
5.4	Contractwerk	146
6.	Strategieën	148
6.1	Beheersingsleren (mastery learning)	148
6.2	Excursie	151
6.3	Huiswerk	152
6.3.1	Begripsomschrijving	152
6.3.2	Soorten huiswerk	153
6.3.3	Gebruikswaarde	155
6.4	Praktijkleren	156
6.4.1	Karakteristieken	156
6.4.2	Suggesties	158
6.4.3	Gebruikswaarde	159
6.5	Probleemgestuurd leren	160
6.5.1	Omschrijving	160
6.5.2	Karakteristieken	161
6.5.3	Soorten probleemtaken	162
6.5.4	Suggesties	163
6.6	Gevalsmethode (casestudie)	163
6.7	Flipped classroom	165
6.8	Co-teaching	166
<b>Hoofdstuk 6 Functioneren als opvoeder</b>		<b>169</b>
1.	Inleiding	169
1.1	Verbreiding in twee richtingen	170
1.2	Waarom verbreiding?	170

2. Welke waarden?	172
2.1 Discussies	172
2.2 Waardevorming in een procesvisie	172
2.3 Een waardeproject	173
3. Gradaties in affectief gedrag	177
4. Methoden voor affectieve vorming	183
4.1 Inleiding	183
4.2 Relatie leerling-leraar	183
4.2.1 Situering	183
4.2.2 Wat is een goede leraar?	184
4.2.3 Belang van het schoolklimaat	186
4.3 Enkele bijzondere vormen van de relatie leerling-leerkracht	187
4.3.1 Het helpend gesprek	187
4.3.2 Het coachingsgesprek	188
4.3.3 Onderwijsstijl	189
4.4 Modeling	189
4.4.1 Omschrijving	189
4.4.2 Voorwaarden waaraan de modelpersoon moet voldoen	190
4.4.3 Suggesties	192
4.5 Bekrachtiging	193
4.5.1 Gedragsmodificatie	193
4.5.2 Straf	196
4.5.3 Aanmoediging en succesbeleving	198
4.5.4 Structuur aanbrenge	199
4.5.5 Feedback	200
4.6 Positieve groepskrachten inschakelen	202
4.6.1 Situering	202
4.6.2 Karakteristieken	203
4.6.3 Suggesties	203
4.7 Waardeverduidelijking	205
4.8 Orde houden	208
4.8.1 Omschrijving vanuit de gradaties in affectief gedrag	209
4.8.2 Concrete aanpak	210
4.8.3 Suggesties	213

## **Hoofdstuk 7 Media kiezen en bewerken** 215

1. Inleiding	215
2. Functies van media	216
3. Keuze en gebruik van media	217
4. Factoren die de keuze en het gebruik van media beïnvloeden	217
4.1 Leerdoelen en leerinhoud	218
4.2 Leerling	219

## 10 Leren en onderwijzen

4.3	Leraar	220
4.4	Beschikbaarheid	221
4.5	Bruikbaarheid	221
4.6	Tijd	221
4.7	Randvoorwaarden	221
5.	Overzicht van enkele onderwijsmedia	222
5.1	Schoolbord	222
5.2	Een presentatie (aan de hand van een presentatieprogramma)	224
5.3	Video/dvd/online beeldmateriaal	226
5.4	ICT	227
5.4.1	Cd-rom	228
5.4.2	Game	228
5.4.3	Internet en zijn toepassingen	229

## Hoofdstuk 8 Evaluatie voorbereiden en uitvoeren 237

1.	Inleiding	237
1.1.	Functie van evaluatie in het onderwijs	237
1.2	Ontwikkelingen in het denken over evaluatie	238
1.3	De evaluatiepraktijk in Vlaanderen	239
1.4	Formatieve en summatieve evaluatie	239
1.5	Product- en procesevaluatie, permanente evaluatie	241
1.6	Fasen van het evaluatieproces	241
2.	Fase 1: gegevens verzamelen	243
2.1	Toetsen	243
2.1.1	Kenmerken van een goede toets	243
2.1.2	Overeenkomsten en verschillen tussen het formatief en summatief gebruik van een toets	245
2.1.3	Vraagvormen kiezen	246
2.1.4	Items schrijven	259
2.1.5	De toets samenstellen, afnemen, corrigeren, scoren en verwerken	261
2.2.	Andere evaluatievormen	264
2.2.1	Kenmerken van andere evaluatievormen	265
2.2.2	Observeren	268
2.2.3	Portfolio als evaluatie-instrument	274
3.	Fase 2: beoordelen	274
3.1	Beoordelingscriteria	275
3.1.1	Criteriumgerichte beoordeling	275
3.1.2	Groepsnormgerichte beoordeling	276
3.1.3	Zelfgerichte beoordeling	276
3.2	Formatieve evaluatie en paarsgewijs beoordelen	277
3.3	Omgaan met cijfers en beoordelingscategorieën	277
3.3.1	Cijfers in het onderwijs	277

3.3.2	Categorieën als alternatief	280
3.4	Beoordelen met beoordelingsschalen	283
4.	Fase 3: beslissen	287
4.1	Enkele vormen van onderscheid	287
4.1.1	Beoordelen en beslissen	287
4.1.2	Didactische beslissingen en eindbeslissingen	287
4.2	Didactische beslissingen	287
4.2.1	Twee didactische acties	288
4.2.2	De begeleidende klassenraad	288
4.3	Eindbeslissingen	289
4.3.1	Functie van eindbeslissingen	289
4.3.2	Beslissingsbevoegdheid: de delibererende klassenraad	290
4.3.3	Beslissingsregels	291
5.	Fase 4: rapporteren	292
5.1	Formatief rapporteren	293
5.1.1	Feedback	293
5.1.2	Drie types en vier niveaus van feedback	293
5.1.3	Toepassingen van feedback	295
5.2	Summatief rapporteren	297
6.	Terugblik als synthese	298
6.1	Formatieve evaluatiefasen	299
6.2	Summatieve evaluatiefasen	299
	<b>Bibliografie</b>	<b>301</b>
	<b>Bijlage: Controlelijst bij de voorbereiding en uitvoering van een les</b>	<b>313</b>
	<b>Oplossingen van de taken</b>	<b>319</b>
	<b>Zaakregister</b>	<b>345</b>

## Woord vooraf

Sinds de zesde herwerking van *Leren en onderwijzen* in 2012 deden zich in het onderzoeks- en onderwijsveld accentverschuivingen voor die het noodzakelijk maakten een aantal hoofdstukken te actualiseren. Er kwam meer nadruk op differentiatie, inclusief onderwijs en het tegengaan van ongekwalificeerde uitstroom. Ook kregen diverse werken met overzichten over evidence-based onderwijs veel aandacht. Al die evoluties werden in deze zevende herziening verwerkt met het oog op de gevolgen voor de didactische praktijk, maar zonder de indeling van het boek te veranderen.

Vooreerst komen de basisbegrippen van het didactische proces, de componenten en fasen van een lesvoorbereiding in de inleiding ter sprake. In die context blijft de krachtige leeromgeving een basisconcept.

In hoofdstuk 1 staan we stil bij de visies op het mens- en maatschappijbeeld. De fundamentele uitgangspunten van het productgerichte en procesgerichte onderwijs worden daarin uiteengezet.

Hoofdstuk 2 handelt over het bepalen van de leerdoelen van een lessenreeks. Het gaat over goede en weloverwogen leerdoelen formuleren. Ook bieden we een classificatiesysteem van leerdoelen aan als inspiratiebron.

Hoofdstuk 3, dat gaat over de beginsituatie, werd geactualiseerd. Naast de aandacht voor leerlingkenmerken en motivatie wordt er ook aandacht besteed aan de bespreking van onderwijskenmerken en omgevingskenmerken.

Hoofdstuk 4 handelt over de leerinhoud. Het handboek beklemtoont de keuze van leerinhouden in een product- en procesvisie, de schikking en de ordening van de leerinhouden. Ook de criteria om (digitale) leerboeken te kiezen, krijgen hierin een plaats.

Hoofdstuk 5 gaat in op de verschillende didactische werkvormen. Na een inleiding over de impact van evidence-based onderwijs gaat het over aanbiedende werkvormen, gespreksvormen, samenwerkingsvormen, individualiserende werkvormen, strategieën en geïntegreerde werkvormen.

In dit boek besteden we speciaal aandacht aan de leraar als opvoeder. Hoofdstuk 6 gaat daarom in op waardevorming, gradaties in affectief gedrag en methoden voor affectieve vorming. Dit hoofdstuk is nog steeds vrij uniek in de gangbare didactische literatuur.



Hoofdstuk 7, over media, werd aangepast aan de razendsnelle ontwikkelingen van de informatie- en communicatietechnologie. Na de functies, de keuze en het gebruik van media wordt een overzicht van enkele actuele onderwijsmedia aangereikt.

In hoofdstuk 8 staan we stil bij de verschillende fasen en functies van het evaluatieproces. De veel gebruikte indeling van dit hoofdstuk blijft behouden.

In zijn geheel letten we sterk op een zo eenvoudig mogelijk taalgebruik, wat de leesbaarheid ten goede moet komen. Dit handboek sluit ook sterk aan bij de basiscompetenties en beroepsprofielen van het lerarenberoep.

Deze nieuwe uitgave vertrekt steeds vanuit leerdoelen. Die leerdoelen bepalen de leerinhoud van ieder hoofdstuk. Aan de hand van de leerdoelen volgt een verwervings- en verwerkingsfase. Na het hoofdstuk in te studeren, bieden de taken een kans tot oefening en evaluatie.

Bij elk hoofdstuk werden taken opgenomen. Die taken zijn een hulpmiddel om per hoofdstuk de leerdoelen te bereiken. Wie deze opdrachten tot een goed einde brengt, kan ervan uitgaan dat de leerdoelen van de algemene didactiek worden bereikt. Deze taken zijn ook uitermate geschikt voor begeleide zelfstudie en zelfevaluatie. Via het elektronische leerplatform Sofia kunnen bijkomende taken geraadpleegd worden. Vooraan in dit handboek is daarvoor een code voorzien.

Bij de keuze van de behandelde inhoud was de dag-aan-dag realiseerbaarheid een dwingend criterium. De opgenomen materie werd in de praktijk doorlopend uitgetest en blijkt voor de gemiddelde lezer beslist verwerkbaar te zijn. Maar opnieuw willen we een beroep doen op de gebruiker om zijn ervaringen met *Leren en onderwijzen* in deze zevende volledig herziene uitgave aan de auteurs over te maken. Zo kunnen we gezamenlijk het vooropgestelde doel nog beter bereiken.

1 september 2018

ROGER STANDAERT  
FIRMIN TROCH

INGE PEETERS  
ILSE STROOBANTS

# Inleiding

## Leerdoelen bij dit hoofdstuk

1. De vier niveaus in de onderwijskunde onderscheiden.
2. De componenten van het pedagogisch-didactisch basisschema in gegeven uitspraken onderscheiden.
3. De fasen van het didactische proces in gegeven situaties onderscheiden.
4. Van de verschillende componenten van het pedagogisch-didactisch basisschema en van de verschillende fasen van een lesvoorbereiding een voorbeeld geven.
5. Het verband tussen de componenten van het pedagogisch-didactisch basisschema en de fasen van een lesvoorbereiding met voorbeelden illustreren.
6. Gegeven een concreet voorbeeld, de lesfase en de functie ervan toelichten.
7. Lessituaties aan de hand van de componenten van het pedagogisch-didactisch basisschema analyseren.
8. Bij een gegeven algemene doelstelling of hoofddoelstelling een bepaalde lesfase ontwerpen.

De onderwijskunde, waarmee wij ons in dit werk voor een deel zullen bezighouden, bestudeert het onderwijs en de onderwijskundige aspecten op een systematische wijze.

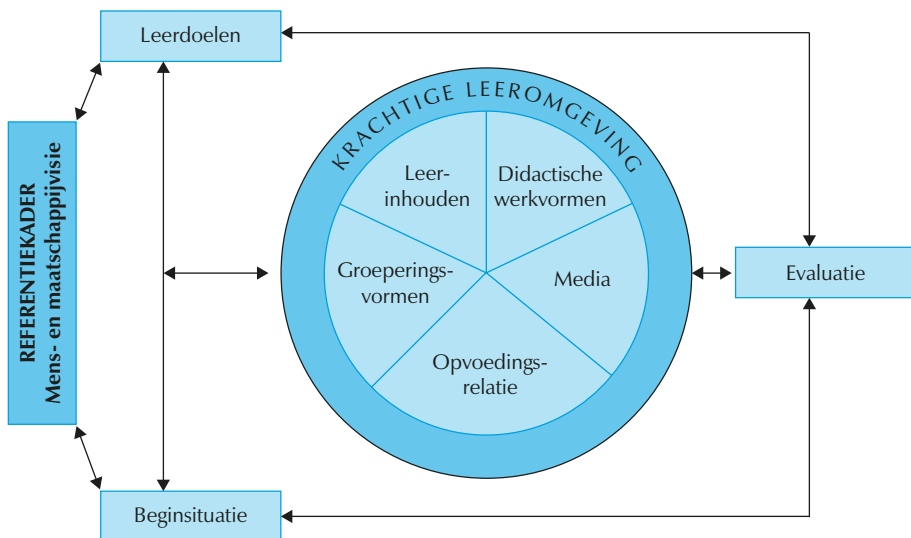
Ze doet dat op vier niveaus:

- Het *macroniveau* (beleidsniveau): het betreft hier de studie van het onderwijs zoals die door het centrale onderwijsbeleid wordt uitgewerkt voor alle scholen. Bijvoorbeeld: de structuur en organisatie van het Vlaamse onderwijs, de wetgeving, de doorlichting door de inspectie en de pedagogische begeleiding, de eindtermen (competenties) en ontwikkelingsdoelen, ...
- Het *mesoniveau* (schoolniveau): hierbij gaat het om de concrete organisatie van een school of scholengemeenschap. Bijvoorbeeld: het schoolbestuur, de eigen gebruiken en tradities, de participatiemogelijkheden van leerlingen, het schoolwerkplan, het pedagogische project, de klasindeling, ...
- Het *microniveau* (klasniveau): op dit niveau wordt de concrete onderwijsleersituatie in de leer- of klasgroep bestudeerd. Het gaat om de concrete planning, organi-

satie en evaluatie van het leren en onderwijzen bij de leerlingen in een bepaalde klas of leergroep met als doel bepaalde eindtermen (uitbreidingsdoelstellingen)/ ontwikkelingsdoelstellingen, competenties en leerplandoelstellingen te realiseren. In feite betreft het hier dus de directe interacties tussen leraar en leerlingen.

- Het *nanoniveau* (leerlingniveau): beschrijft op het individuele niveau de didactische leer- en ontwikkelingsprocessen. Door zorgverbreding en differentiatie komt de unieke leerling op dit niveau centraal te staan. Via bijvoorbeeld onderwijs op maat, een leerlingvolgsysteem of een handelingsplan wordt de methodiek met die individuele leerling in kaart gebracht. Het kind met specifieke onderwijsbehoeften maakt aanspraak op een eigen leerproces. Ook het M-decreet, dat op 12 maart 2014 in het Vlaams Parlement werd gestemd, en de internationale tendens naar meer inclusie in het onderwijs spelen daarop in.

In deze inleiding tot de didactiek zal hoofdzakelijk het microniveau, en desgevallend ook het nanoniveau, bestudeerd worden. Met didactiek bedoelen we de tak van de onderwijskunde die zich bezighoudt met concrete onderwijsleerprocessen voorbereiden, uitvoeren en evalueren.



**Schema 0.1.** Een pedagogisch-didactisch basisschema.

## 1. Een pedagogisch-didactisch basisschema

Wie een les over een bepaald onderwerp geeft, ervaart al vlug dat hij allerlei vragen moet oplossen. De volgende didactische aspecten komen aan bod: hoe bereid ik een les voor? Wat hebben mijn leerlingen na de les bereikt? Op welke wijze zal ik de leerinhoud presenteren? Hoe kan ik orde houden? Moet ik naast planning en uitvoering van de les ook een evaluatie organiseren? Deze en andere vragen maken duidelijk dat leren en onderwijzen een complex gebeuren is en dat het vrijwel onmogelijk is om alle details van een les te beschrijven.

Schema 0.1 geeft een aantal belangrijke componenten van het lesgebeuren weer. Een dergelijk schema werd onder meer ontworpen door Glaser en verder uitgewerkt door Van Gelder (1971). Wij passen het aan de huidige visie op onderwijs aan en breiden het uit met een aantal didactische componenten. Het gebruik van een dergelijk schema biedt twee belangrijke voordelen voor de leraar:

- Je leert rekening te houden met alle componenten die je nodig hebt bij de planning, de uitvoering en de evaluatie van je lessen.
- Bovendien leer je de samenhang tussen die componenten te zien.

## 2. Componenten van een lesvoorbereiding

In deze rubriek beperken we ons tot de componenten van een lesvoorbereiding. In hoofdstuk 1 besteden we ook aandacht aan de component 'referentiekader mens- en maatschappijvisie'.

### 2.1 Leerdoelen van een les(senreeks) bepalen

Een leraar die zijn les voorbereidt, weet best wat de leerlingen moeten bereiken. Je streeft dus welbepaalde leerdoelen na. Daarvoor baseer je je op sleutelcompetenties/algemene doelstellingen en onderwijsdoelen/eindtermen die door het Vlaams Parlement zijn goedgekeurd. De verschillende onderwijsverstrekkers vertalen die in de vorm van competenties of leerplandoelstellingen in leerplannen. Bij het opmaken van de leerplannen kunnen de onderwijsverstrekkers zelf ook nog uitbreidingsdoelstellingen toevoegen. Ook voor de differentiatie-uren in het eerste jaar secundair onderwijs kunnen scholen of onderwijsverstrekkers eigen doelstellingen ontwikkelen. Samen vormen ze de basis om de leerdoelen van de les(senreeks) te bepalen. Het biedt grote voordelen wanneer jij én de leerlingen beschikken over een lijst van leerdoelen:

- Je kan de leerlingen duidelijk informeren over de bedoelingen en de inhoud van het leren. Bovendien kan je een krachtige leeromgeving ontwerpen waarbij geschikt leer- en oefenmateriaal gehanteerd kan worden. Ten slotte kan jij voor gepaste controle en terugkoppeling zorgen.