

Algemene didactiek

Didactisch referentiekader voor
lesvoorbereiding en lesanalyse

Wouter Schelfhout
Els Tanghe

acco
learn

Hoofdstuk 1 Inleiding	13
Hoofdstuk 2 Leerkracht worden	17
2.1 Motivatie voor het onderwijs	17
2.2 De instroom in het beroep	19
2.3 De opdracht van de leerkracht	21
2.3.1 Een bekend beroep, of toch niet?	21
2.3.2 Het beroepsprofiel van de leerkracht	22
2.3.3 Domeinspecifieke en opleidingsspecifieke leerresultaten	26
Hoofdstuk 3 Het algemeen didactisch referentiekader	29
3.1 Het algemeen didactisch referentiekader	29
3.2 Onderwijs ontwerpen aan de hand van het referentiekader	30
3.3 De meerwaarde van lessen voorbereiden	33
3.4 De schriftelijke lesvoorbereiding als houvast	35
3.5 De onderwijsaanpak verder optimaliseren	39
3.6 Ook belangrijk: van het onderwijs genieten	40
Hoofdstuk 4 Beginsituatie	43
4.1 Omschrijving	44
4.2 Contextfactoren	45
4.3 De leerling	48
4.3.1 Competentieniveau	48
4.3.2 Intellectuele ontwikkeling	49
4.3.3 Motivatie	50
4.3.4 Algemeen welbevinden	51
4.3.5 Faalangst	52
4.3.6 Fysieke conditie	53
4.3.7 Etnisch-culturele achtergrond	53
4.3.8 Geslacht	55

4.4	De leerlingengroep	56
4.4.1	Groepsgrootte	56
4.4.2	Groepsdynamiek	57
4.4.3	Pestgedrag	58
4.4.4	Subculturen	59
4.5	De leerkracht	59
4.6	De school	61
4.7	De ouders of opvoeders	61
4.8	De omstandigheden	62
4.9	De beginsituatie in het lesvoorbereidingsformulier	63

Hoofdstuk 5 Onderwijsorganisatie en -beleid 65

5.1	Inleiding	66
5.2	Regelgeving inzake onderwijsaangelegenheden	67
5.2.1	Vrijheid van onderwijs in een federale staat	67
5.2.2	Vrije schoolkeuze en inschrijvingsrecht	68
5.2.3	Leerplicht	70
5.2.4	Modernisering van het secundair onderwijs	71
5.3	Belangrijke actoren op macroniveau	76
5.3.1	Het beleidsdomein 'Onderwijs en Vorming'	76
5.3.2	Het onderwijslandschap	76
5.3.3	De representatieve verenigingen of koepelorganisaties, de pedagogische begeleidingsdiensten	77
5.3.4	De Vlaamse onderwijsinspectie (VOI)	78
5.4	Het mesoniveau	83
5.4.1	De school, de directie, het schoolbeleid en het schoolbestuur	83
5.4.2	De scholengemeenschap	84
5.4.3	Participatie- en overlegstructuren binnen de school	84
5.4.4	De school als leergemeenschap	86
5.4.5	Participatie en overleg tussen verschillende actoren in het onderwijsveld	88

Hoofdstuk 6 Onderwijsdoelen en leerinhouden 91

6.1	Eindtermen en leerplannen in Vlaanderen	92
6.1.1	Uitdovend systeem (sedert september 2019, uitgedoofd vanaf september 2025)	93
6.1.2	'Nieuwe' eindtermen (stapsgewijze invoering sedert september 2019)	93
6.1.3	Eindtermen en leerplannen	95

6.2	Lesdoelen	97
6.2.1	Lesdoelen formuleren	98
6.2.2	Soorten lesdoelen	101
6.2.3	Kritische noten t.o.v. de eindtermen/minimumdoelen	108
6.3	De leerinhoud	109
6.4	Doelen en leerinhouden in het lesvoorbereidingsformulier	112

Hoofdstuk 7 Didactische visie op kwaliteitsvol onderwijs 115

7.1	Leerprocessen en leertheorieën	116
7.1.1	Behaviorisme	117
7.1.2	Cognitivisme	117
7.1.3	Handelingspsychologische leertheorie	119
7.1.4	Constructivisme	119
7.1.5	Connectivisme	121
7.1.6	Leren is contextueel	121
7.2	De wisselwerking tussen vakkennis, algemene didactiek en vakdidactiek	122
7.3	Didactische onderwijsaanpak, didactische principes en planning	123
7.3.1	Motiveren	125
7.3.2	Activeren	132
7.3.3	Coachen	140
7.3.4	Structureren	148
7.4	De school stimuleert de ontwikkeling van alle leerlingen	153

Hoofdstuk 8 Didactische evaluatie 157

8.1	Inleiding	158
8.2	Soorten evaluatie	159
8.2.1	Productevaluatie en procesevaluatie	160
8.2.2	Summatieve en formatieve evaluatie	160
8.2.3	Criteriumgerichte, normgerichte en leerlinggerichte beoordeling	162
8.2.4	Open en gesloten evaluatievormen	163
8.3	Kwaliteitseisen	165
8.3.1	Transparantie	165
8.3.2	Gunstige evaluatieomstandigheden	165
8.3.3	Congruentie tussen doelen, didactische onderwijsaanpak en evaluatie - validiteit en betrouwbaarheid	166
8.3.4	Correctheid van de beoordeling	168

8.4	Evaluatie geïntegreerd in het leerproces	170
8.4.1	Evalueren van competenties	171
8.4.2	Stappenplan voor een evaluatieproces	173
8.4.3	(Formatieve) evaluatie als integraal onderdeel van motiveren, coachen, activeren en structureren	174
8.4.4	Participatie van leerlingen bij de evaluatie	177
8.4.5	Differentiatie bij evaluatie	180
8.5	Didactische evaluatie in het lesvoorbereidingsformulier	181
Hoofdstuk 9 Didactische werkvormen		183
9.1	De onderwijsaanpak van de leerkracht: doel(groep)gericht didactische werkvormen selecteren	184
9.2	De onderwijsaanpak van de leerkracht: focus op activerend onderwijs	185
9.3	Didactische werkvormen	187
9.3.1	Doceren	189
9.3.2	Presentatie	190
9.3.3	Demonstratie	190
9.3.4	Onderwijsleergesprek	192
9.3.5	Brainstorm	193
9.3.6	Klasdiscussie of klasgesprek	194
9.3.7	Kringgesprek	194
9.3.8	Filosofisch gesprek	195
9.3.9	Oefeningen en opdrachten	196
9.3.10	Contractwerk	197
9.3.11	Webquest, leerpad en content curation	198
9.3.12	Hoekenwerk	199
9.3.13	Portfolio	199
9.3.14	Groepswerk	200
9.3.15	Projectwerk	203
9.3.16	Rollenspel en simulatie	204
9.3.17	Educatieve spelen	205
9.3.18	Expressie	206
9.3.19	Reportage	207
9.3.20	Casusbespreking of casuïstiek	208
9.3.21	Practicum	208
9.3.22	Stage	209
9.3.23	Extra-murosactiviteiten	210
9.3.24	Huiswerk	211
9.4	Het lesbegin en het leseinde	211
9.5	Didactische werkvormen in het lesvoorbereidingsformulier	213

Hoofdstuk 10 Didactische (klas)opstelling	215
10.1 Een brede visie op de leeromgeving	216
10.2 Klasschikking	217
10.3 Vaklokalen	219
10.4 (Flexibel inzetbare) ICT-infrastructuur	220
10.5 Groepering	221
10.6 Interpersoonlijke ruimte	223
10.7 De didactische (klas)opstelling in het lesvoorbereidingsformulier	224
Hoofdstuk 11 Didactisch materiaal	225
11.1 Het leerproces aanschouwelijk ondersteunen	226
11.2 Een evoluerend aanbod aan didactisch materiaal	227
11.3 Didactisch materiaal selecteren	228
11.4 Vaak gebruikt didactisch materiaal	230
11.4.1 Cursusmateriaal	230
11.4.2 Didactisch materiaal en inkleding in functie van aanschouwelijkheid	233
11.4.3 Schoolborden als medium	233
11.4.4 Educatieve software en online tools	235
11.5 Didactisch materiaal in het lesvoorbereidingsformulier	237
Bronnen	239

Het algemeen didactisch referentiekader

Doelen:

- ▶ je legt uit wat 'didactiek' betekent;
- ▶ je licht de componenten van het algemeen didactisch referentiekader toe;
- ▶ je legt de verhouding tussen de componenten van het algemeen didactisch referentiekader uit;
- ▶ je geeft telkens een voorbeeld van micro-, meso-, macroniveau binnen de schoolcontext;
- ▶ je legt het verschil uit tussen lestijd, werktijd en leertijd;
- ▶ je legt de meerwaarde uit van het voorbereiden van jouw lessen;
- ▶ je beschrijft de lesfasen;
- ▶ je legt het belang uit van lesfasering;
- ▶ je formuleert de belangrijkste vragen bij het voorbereiden van een les.

3.1 Het algemeen didactisch referentiekader

"Didactiek is de wetenschap van het leren en onderwijzen." (Gundum, 2004)

Er bestaan verschillende definities van 'didactiek', die nauw bij elkaar aansluiten. Samengevat kunnen we stellen dat didactiek de wetenschap van het leren en het onderwijzen is (Gundum, 2004). Didactiek draagt dus steeds een dubbelperspectief in zich, namelijk dat van het onderwijzen door de leerkracht en van het leren door de leerling. Didactiek neemt het raakvlak tussen beide perspectieven als uitgangspunt. Dit dubbelperspectief komt ook tot uiting in de didactische terminologie. We spreken over de onderwijs/*leersituatie*, het onderwijs/*leersprek* enzovoort. Wetenschappelijk zijn deze benamingen correct omdat ze zowel het perspectief van de leerkracht (het onderwijzen) als dat van de leerling (het leren) omvatten.

In het dagelijkse taalgebruik korten we deze woorden vaak in de ene of de andere richting af, bijvoorbeeld als onderwijssituatie of leersituatie, maar de betekenis is in principe hetzelfde.

Een onderwijsleersituatie is uitermate complex. Het is een context waarin talrijke menselijke en materiële elementen binnen een bepaalde tijd en ruimte in een razend tempo op elkaar ingrijpen. De complexiteit van een onderwijsleersituatie is niet in zijn totaliteit onder woorden te brengen. Maar als de kwaliteit van het onderwijs een doel is, dan is het wel van groot belang om maximaal vat te krijgen op die onderwijsleersituatie. Om dat te bereiken, moet de leerkracht structuur brengen in deze complexe werkelijkheid door belangrijke componenten te identificeren en ze ten opzichte van elkaar te positioneren. Om dit te kunnen is er nood aan een model. Een model is per definitie een vereenvoudiging van de werkelijkheid. De functie van een model is complexiteit reduceren en hanteerbaar maken. Een model dient om een evenwicht te zoeken tussen het zo correct mogelijk weergeven van de werkelijkheid en het aanreiken van een zo efficiënt mogelijk instrumentarium voor de praktijk. In het verleden zijn al talloze modellen van de onderwijsleersituatie geïntroduceerd en dat zal in de toekomst ook het geval blijven.

Eenvoud en praktische bruikbaarheid vormen de richtinggevende criteria voor het model dat wij hier presenteren. Dit model is bedoeld als referentiekader waarbinnen de leerkracht belangrijke en nuttige didactische componenten kan situeren. Het is afgestemd op de periode waarin hij nadenkt over hoe de onderwijsleersituatie er gaat uitzien, namelijk de lesvoorbereiding. Het is allereerst een referentiekader dat aan de onderwijsleersituatie voorafgaat. Het leent zich uiteraard ook voor evaluatie en reflectie na de lesuitvoering. Het is belangrijk om te blijven nadenken over de (bereikte kwaliteit van de) noodzakelijke wisselwerking tussen de didactische aanpak en de leerpsychologische behoeften van leerlingen. Dit ondersteunen we specifiek in dit boek vanuit het MACS-model met de dimensies motiveren, activeren, coachen en structureren, en de didactische principes. Daarnaast is dit model algemeen en niet vakspecifiek van aard: het model bevat die componenten waarnaar we vanuit alle vakgebieden didactisch zinvol kunnen refereren. Vakdidactische of vakspecifieke componenten zijn uiteraard belangrijk en soms zelfs onmisbaar: een les aardrijkskunde verschilt immers grondig van een les lichamelijke opvoeding of een les vreemde talen. Het is daarom niet ongewoon dat lesvoorbereidingsformulieren van verschillende vakken er anders uitzien qua vorm, indeling en keuze van didactische componenten. In hoofdstuk 7 gaan we hier dieper op in. Dit boek richt zich door middel van het ‘algemeen didactisch referentiekader’ evenwel op de grootste gemene deler (zie figuur 1).



3.2 Onderwijs ontwerpen aan de hand van het referentiekader

“Didactiek is een ontwerpwetenschap.” (Gundum, 2004)

Onderwijs ontwerpen betekent dat de leerkracht doelgericht aan de slag gaat met de componenten van het algemeen didactisch referentiekader. Elke onderwijsleersituatie vraagt

een specifieke didactische onderwijsaanpak. Bovendien bestaat er niet zoiets als één juiste didactische aanpak. Iedere leerkracht heeft tot op zekere hoogte de vrijheid en de mogelijkheid om het onderwijs op een persoonlijke manier vorm te geven. Tegelijk bestaan er wel criteria voor de kwaliteit van het lesontwerp. Niet elke didactische onderwijsaanpak is evenwaardig.

Didactische competenties zijn voor elke leerkracht onontbeerlijk. Het algemeen didactisch referentiekader vormt de leidraad en de basis voor een kwaliteitsvol onderwijsontwerp. Daarmee kan de leerkracht doelgericht ontwerpen en gericht experimenteren met de didactische componenten. Er is immers pas sprake van een echt kwalitatieve didactiek wanneer de leerkracht een eigen onderwijsaanpak ontwerpt, afgestemd op de specifieke, complexe onderwijscontext. Dankzij opgedane ervaring kan hij steeds beter inschatten welke totaalaanpak het meeste leerrendement oplevert, hoe hij met andere woorden binnen een bepaalde context en voor een bepaalde leerlingengroep op de meest efficiënte wijze het beste leerresultaat verkrijgt.

Het eindresultaat van het didactisch ontwerpproces is onderwijs dat leerlingen effectief doet leren.

Het lesverloop kent normaliter een scenario dat de leerkracht vooraf bedenkt. Het plannen van het lesverloop en al het bijbehorende ontwikkelingswerk legt de leerkracht vast in een lesvoorbereiding. Drie hoofdvragen dienen zich aan, waarbij we telkens belangrijke deelvragen formuleren:

- Binnen welke context vindt het onderwijs plaats?
 - Wat is de beginsituatie?
- Wat onderwijst de leerkracht en leren de leerlingen?
 - Welke doelen streeft de leerkracht na?
 - Welke inhouden komen aan bod?
 - Hoe evalueert de leerkracht het bereiken van de doelen en het beheersen van de inhouden?
- Hoe kan de leerkracht dat op de meest effectieve en efficiënte manier aanpakken?
 - Hoe kan de leerkracht het leerproces ondersteunen?
 - Welke werkvormen leiden daartoe?
 - Welke (klas)opstelling is hiervoor geschikt?
 - Welke lesmaterialen zijn bruikbaar?
 - Welke timing is geschikt en haalbaar?

Tijdens de lesvoorbereiding schat de leerkracht de beginsituatie in. Daarnaast neemt hij beslissingen over 'wat' hij in de les aan bod gaat brengen. In het algemeen didactisch referentiekader omvat het 'wat'-venster de doelen en de leerinhouden. De leerkracht buigt zich over de doelen die hij tijdens de les wil bereiken. Hij legt deze vast en vertaalt ze in con-

crete leerinhouden. De te realiseren leerdoelen¹, vertaald naar concrete leerinhouden, bepalen mee de benodigde leerprocessen en de wijze waarop de leerkracht gaat evalueren.

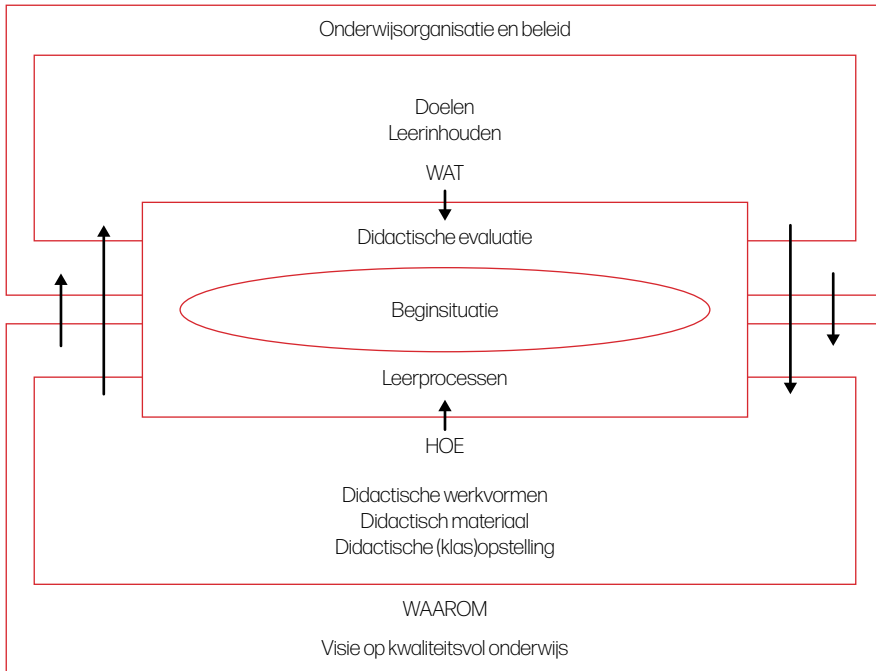
Als er duidelijkheid is over de leerdoelen, leerinhoud en benodigde leerprocessen volgt de vraag hoe de leerkracht dat kan realiseren. In het algemeen didactisch referentiekader verhuizen we van het 'wat'-venster naar het 'hoe'-venster (zie figuur 1). Om het 'hoe' te bepalen, moet de leerkracht knopen doorhakken over de didactische onderwijsaanpak op het vlak van didactische werkvormen, de didactische (klas)opstelling, het didactisch materiaal en de timing. Evaluatie is zowel bij 'wat' als 'hoe' terug te vinden. De leerkracht kan evaluatie zowel inzetten om leerprocessen direct te ondersteunen als om te beslissen of een leerling de leerdoelen heeft bereikt (zie hoofdstuk 8).

Het algemeen didactisch referentiekader is in eerste instantie een reflectiekader voor het kwaliteitsvol voorbereiden van de les. Een vraag die de leerkracht zich steeds dient te stellen is waarom hij voor deze onderwijsaanpak kiest. Wat is zijn visie op kwaliteitsvol onderwijs? Op welke wetenschappelijke inzichten en persoonlijke ervaringen baseert hij zich bij het maken van deze keuzes? Dit maakt duidelijk dat het ontwerpen van de onderwijsaanpak doelgericht én doordacht dient te gebeuren. Dit stelt de leerkracht in staat om zowel voor, tijdens als na de les te reflecteren over de werkzaamheid van zijn onderwijsaanpak. Net die kritische 'waarom'-vraag draagt bij aan het voortdurend uitbreiden en verder optimaliseren van zijn didactische competenties, onder andere door middel van professionalisering.

Tijdens het didactisch ontwerpproces is het belangrijk breder na te denken dan het niveau van een geïsoleerd lesuur. Elke aparte les situeert zich namelijk in een lessenreeks rond een bepaald hoofdstuk, een thema in een vak, een vak binnen een richting. De lessen vinden gespreid over een langere periode plaats. Bij het ontwerpen van de didactische onderwijsaanpak is deze brede blik essentieel. Het stelt de leerkracht in staat om op langere termijn kwaliteitsvol onderwijs te ontwerpen, naar overkoepelende leerdoelen toe te werken en de leerinhouden ook als dusdanig te kaderen en linken.

In hoofdstuk 7 gaan we dieper in op een visie op kwaliteitsvol onderwijs.

1 Lesdoelen en leerdoelen zijn termen die vaak gemixt gebruikt worden. Toch wordt er soms ook een onderscheid gemaakt, waarbij lesdoelen afgebakend zijn tot de doelen die binnen één les en leerdoelen over meerdere lessen aan bod komen. Omdat het in het kader van evaluatie belangrijk is dat de te behalen doelen geregeld herhaald worden, een afbakening per lesuur niet altijd evident en zelfs niet noodzakelijk is hanteren we in dit boek de twee termen door elkaar: in beide gevallen gaat het over een concretisering van de eindtermen/minimumdoelen die de leerkracht in staat stelt om na te gaan of leerlingen deze inhoud beheersen. Daarbij is vooral een correcte formulering belangrijk, wat verderop uitgebreid aan bod komt.



Figuur 1. Algemeen didactisch referentiekader.

3.3 De meerwaarde van lessen voorbereiden

Wat is volgens jou de meerwaarde van een schriftelijke lesvoorbereiding voor, tijdens en na de lesuitvoering?

Het is een eenvoudig principe: hoe beter de kwaliteit van de lesvoorbereiding, hoe meer kans op een hoge kwaliteit van de lesuitvoering. Tegelijkertijd biedt een goede lesvoorbereiding geen garantie op een goede lesuitvoering. Daarvoor is bijvoorbeeld ook een degelijk klasmanagement nodig. Het draait immers niet steeds uit zoals de leerkracht het wenst. Zonder lesvoorbereiding zijn beginnende leerkrachten zelden in staat om een goede les te geven. Lesgeven is immers een activiteit die het beheersen van een arsenaal aan methoden en technieken vergt. Tegelijkertijd zijn het ook niet zomaar wat losse technieken en methoden. Uiteraard is het zo dat sommige leerkrachten het lesgeven van nature of door eerdere ervaringen meer in zich lijken te hebben dan anderen. Daardoor kunnen zij sneller dan anderen een hoge onderwijskwaliteit bieden. Tegelijkertijd gaan ook deze leerkrachten door een eerste fase van competentieverwerving om een minimumniveau te behalen en doelgericht lessen te ontwerpen.

In de lerarenopleiding leggen we om die reden bijzonder veel nadruk op de lesvoorbereiding. In de eerste opleidingsfase is het voor de beginnende leerkracht belangrijk om de

lesvoorbereiding in detail uit te schrijven zodat hij het ontwerpen van lessen letterlijk in de vingers krijgt. In de lerarenopleiding is het maken van goede lesvoorbereidingen zelfs een doel op zich. Studenten moeten aantonen dat ze over de competentie beschikken om goede lesvoorbereidingen te maken. Daarom is een uitgebreide schriftelijke lesvoorbereiding in eerste instantie verplicht. In latere fasen van de opleiding kunnen bondigere schriftelijke lesvoorbereidingen soms volstaan omdat de beginnende leerkracht een aantal didactische stappen voldoende verworven heeft.



In de onderwijspraktijk na de opleiding bepaalt de schooldirectie of de (beginnende) leerkracht nog een schriftelijke lesvoorbereiding maakt en hoe deze eruitziet. Voor de onderwijsinspectie zijn lesvoorbereidingen niet noodzakelijk. Voor hen volstaan cursusmateriaal en leerlingen-notities. Daarbij mogen we uiteraard niet uit het oog verliezen dat de lesvoorbereiding een middel is ten bate van de lesuitvoering. Dat betekent niet noodzakelijk dat gevorderde leerkrachten geen lesvoorbereidingen meer maken. Integendeel, de beste leerkrachten besteden nog altijd de nodige tijd aan de lesvoorbereiding, ook al gebeurt dat op een andere manier. Vaak gebruiken zij nog steeds het aangereikte didactische kader als kapstok voor hun onderwijsontwerp, al speelt zich dat mogelijk meer in hun hoofd af. Zij kunnen dat omdat zij dankzij hun ervaring de nodige onderwijscompetenties geïntegreerd hebben in hun dagelijkse functies als leerkracht. Beginnende leerkrachten moeten eerst kennismaken met wat er allemaal kan, hoe precies en om welke reden(en). Pas in een volgende fase kunnen leerkrachten een doordachte eigen selectie maken van onderwijsmethoden en -technieken, afgestemd op de doelen, de beginsituatie van de leerlingen en de randvoorwaarden van de context.

In welke mate moet de leerkracht tijdens zijn gehele onderwijs carrière lesvoorbereidingen maken?

Het maken van een lesvoorbereiding is voor beginnende leerkrachten meer dan het halve werk. Het duurt gemakkelijk vijf keer langer dan de lesuitvoering. Het is meer regel dan uitzondering dat studenten melden dat ze een hele dag gewerkt hebben aan hun eerste lesvoorbereiding voor één lesuur. Tijdens de beginperiode als leerkracht ligt het zwaartepunt van het werk ontegensprekelijk bij de lesvoorbereiding. Daar schrikken de meesten van. Die degelijke voorbereiding loont echter omdat ze een groot deel van de onzekerheid die rond het lesgeven hangt kan opvangen. De lesvoorbereiding maakt de onderwijsleersituatie voor een deel voorspelbaar en is dus het eerste en beste middel om de plankenkoorts tegen te gaan. Daarnaast biedt de voorbereiding de kans om na afloop te evalueren wat (minder) goed verliep en om welke reden. De leerkracht kan zich de onderwijsaanpak beter voor de geest halen, met de lesvoorbereiding als kapstok. Echter, ervaren leerkrachten die voor het eerst een bepaald onderwerp geven besteden ook veel tijd aan de voorbereiding, zeker op het vlak van het zich inwerken in de nieuwe materie.

“Ik geef nu twaalf jaar les. Nog steeds bereid ik mijn lessen voor. Het is niet zo uitgeschreven zoals het me is aangeleerd in de lerarenopleiding – wat heb ik daarop gevloekt – maar de verschillende didactische componenten zitten er nog steeds allemaal in. Toen vroeg het veel tijd en energie en leek het soms papiervulling, nu ervaar ik het als een handige didactische kapstok. Wanneer iemands polst naar de doelen die ik wil bereiken en welke aanpak ik daartoe hanteer kan ik dat heel gemakkelijk oproepen. Ik heb ook een handig overzicht van

de doelen die aan bod komen en hoe ze met elkaar samenhangen. Volg ik mijn voorbereiding altijd slaafs? Neen, zeker niet. Er kan altijd iets gebeuren, een didactische werkvorm vraagt meer tijd of er komen meer vragen dan verwacht. Dan schuif ik gemakkelijk met mijn aanpak zonder mijn structuur te verliezen.”

Tot slot, het idee dat de lesvoorbereiding de spontaniteit beknot klopt niet. Integendeel, hoe beter de lesvoorbereiding, hoe meer energie de leerkracht bij de uitvoering ter beschikking heeft om flexibel in te spelen op onverwachte situaties en mogelijkheden die zich aandienen. De lesvoorbereiding is immers geen keurslijf om angstvallig in detail uit te voeren. De lesvoorbereiding heeft vooral tot doel de leerkracht sterk te laten staan bij de lesuitvoering.



3.4 De schriftelijke lesvoorbereiding als houvast

Het algemeen didactisch referentiekader biedt ondersteuning bij het maken van een goede lesvoorbereiding. In de volgende hoofdstukken komen de componenten van het algemeen didactisch referentiekader systematisch aan bod: beginsituatie, doelstellingen, didactische evaluatie, didactische onderwijsaanpak en planning, didactische werkvormen, groepeeringsvormen en klasschikking, en tot slot het didactisch materiaal. Waar nodig onderscheiden we verdere deelcomponenten. We leggen telkens de link naar het lesvoorbereidingsformulier. De leerkracht dient de didactische componenten immers zodanig in te vullen en op elkaar af te stemmen dat ze de best mogelijke onderwijsaanpak weerspiegelen in een bepaalde context. We doorlopen hieronder al bondig de verschillende componenten zoals ze zich aandienen binnen het didactisch ontwerpproces en we verwijzen gericht naar de verdiepende hoofdstukken.

Wat is de link tussen het algemeen didactisch referentiekader en het lesvoorbereidingsformulier?

We gebruiken het algemeen didactisch referentiekader als basis voor het gehanteerde lesvoorbereidingsformulier. De formulieren kunnen evenwel per opleiding of per vak verschillen. Een lesvoorbereidingsformulier is immers een werkinstrument dat naargelang de context of het vakgebied aangepast kan worden voor een efficiënt gebruik. Ook hier speelt de wet van de context.

Een doorsnee lesvoorbereidingsformulier bestaat in principe uit drie onderdelen. Op de eerste pagina is er plaats voor de identificatiegegevens, de beginsituatie en informatie over de doelen.

Student:
Vakmentor:
Stagebegeleider:
Vak:
Lesonderwerp:

Lesnummer:
School:
Klas:
Aantal leerlingen:
Datum en uur:

Beginsituatie

Bij de identificatiegegevens staat informatie over de les en wie daar allemaal bij betrokken is. Het studiejaar en de studierichting vormen de klasgegevens, bijvoorbeeld: 5^{de} economiewiskunde. De vakmentor is de benaming voor de leerkracht van de school die zijn klas ter beschikking stelt van de student. De vakmentor blijft bij beginnende leerkrachten doorgaans aanwezig in de klas terwijl de student lesgeeft. Dit is niet het geval bij studenten die een lesopdracht combineren met het volgen van de lerarenopleiding. Deze leerkrachten-in-opleiding (LIO) hebben wel een vakmentor of mentor-coach die hen begeleidt en enkele lessen bijwoont, maar deze is niet structureel aanwezig. De stagebegeleider is de benaming die verwijst naar de lerarenopleider van de opleidingsinstelling die op stagebezoek komt in de school.

Vaak is er plaats voorzien om de beginsituatie te schetsen. Een onderwijsleersituatie vertrekt immers van een bepaalde beginsituatie die sterk bepalend is voor de lesrealisatie. Die beginsituatie is verbonden aan de individuele leerlingen die deel uitmaken van de klasgroep, de klasgroep als geheel, de school en externe factoren verbonden aan bijvoorbeeld de minimumdoelen, actualiteit enzovoort. In hoofdstuk 4 bespreken we dit in detail.

Leerplan:	
Leerplandoelen	Lesdoelen: (1) (2) ...

De informatie over de doelen omvat drie onderdelen: het leerplan, de leerplandoelen en de lesdoelen. De leerkracht leidt lesdoelen af uit de leerplandoelen, die op hun beurt afgeleid zijn uit de minimumdoelen. Hij formuleert en categoriseert deze correct. Vervolgens vertaalt hij ze in concrete leerinhouden, die de leerlingen dienen te beheersen. Die leerinhoud is beschikbaar via handboeken en leerwerkboeken of werkt de leerkracht zelf uit op basis van bijvoorbeeld actuele naslagwerken en/of internetbronnen.

Evaluatie	
Lesdoel	Evaluatievorm

In sommige lesvoorbereidingen is er vervolgens een luik aanwezig voor de didactische evaluatie. Deze is verbonden aan de uit de minimumdoelen of leerplandoelen afgeleide lesdoelen: de leerkracht gaat na of de leerlingen de vooropgestelde doelen behalen. Evaluatie ondersteunt op gerichte wijze het onderwijsleerproces en heeft daarnaast een beoordelende functie. In hoofdstuk 6 bespreken we de onderwijsdoelen en afgeleide leerinhouden en in hoofdstuk 8 komt didactische evaluatie aan bod. De evaluatie kan in elke lesfase plaatsvinden.

Het tweede deel van het lesvoorbereidingsformulier bestaat uit een gestructureerde weergave van alle informatie over het concrete lesverloop. De leerkracht geeft in verschillende kolommen gestructureerd weer hoe de didactische onderwijsaanpak eruitziet met oog op het behalen van de vooropgestelde lesdoelen.

Timing	Doelnr.	Leerinhoud	Didactische werkvormen & groeperingsvormen	Didactisch materiaal & klasschikking

De tweede kolom verwijst via nummers naar de respectievelijke lesdoelen die in het eerste deel volledig uitgeschreven staan (zie 6.2). Door hier enkel de nummers te noteren is snel zichtbaar wanneer welke lesdoelen aan bod komen en is tegelijkertijd ruimte uitgespaard om de leerinhouden (zie 6.3) en onderwijsaanpak uitgebreid uit te werken. Kolommen drie en vier zijn het breedst omdat de leerinhoud en de didactische werkvormen een minutieuze voorbereiding vragen. Zij vormen de kern van het ontwerpproces.

De leerkracht werkt de grote lijnen van de onderwijsaanpak ('hoe') in detail uit in het licht van de beginsituatie en geselecteerde lesdoelen. Tijdens de volledige les of lessenreeks voorziet de leerkracht doelgericht in een gevarieerd gamma aan didactische werkvormen (hoofdstuk 9). Dit doet hij vanuit een onderbouwde visie op kwaliteitsvol onderwijs (hoofdstuk 7). De didactische werkvorm zelf kan variëren door de groepering of indeling van leerlingen doelgericht in te zetten. In de vierde kolom noteert de leerkracht de (klas)schikking of de inrichting (hoofdstuk 10), wat sterk samenhangt met de gehanteerde didactische werkvormen en groeperingsvormen, en het benodigde didactisch materiaal. Didactisch materiaal (hoofdstuk 11) is onontbeerlijk en ook zeer gevarieerd, gaande van een krijtbord over spel materiaal tot een interactief whiteboard en online tools.

Het aantal didactische werkvormen of de hoeveelheid leerinhoud per lesuur ligt niet vast. Wel is aan elke didactische werkvorm of leerinhoud een tijdsduur verbonden die automatisch mee het aantal per lesuur bepaalt. De voorziene tijdsduur of timing noteert de leerkracht in de eerste of laatste kolom (afhankelijk van waar deze is opgenomen in het lesvoorbereidingsformulier), bijvoorbeeld 20 minuten. Een dergelijke notatie is eenvoudiger dan de periode te noteren (bijvoorbeeld 9u20-9u40) omdat de lesuitvoering vaak anders verloopt dan gepland en het herberekenen van de timing tijdens het lesgeven niet evident is. De timing correct inschatten is geen evidentie en niet alle situaties zijn te voorzien. Om die reden is het zinvol om tijdens de lesvoorbereiding na te denken over zinvolle reserveactiviteiten die de leerkracht kan toevoegen indien de vooropgestelde timing sneller verliep dan verwacht of achterwege kan laten of verplaatsen naar een volgende les. De leerkracht vermijdt zo met lege handen voor de klas te staan of snel nog wat minder sterk voorbereide leerinhouden en didactische werkvormen aan te brengen.

De leertijd ≠ de lestijd.

In het secundair onderwijs duren de lessen 50 minuten, in het hoger onderwijs bedraagt de lestijd 60 minuten. Per onderwijsvak zijn in het lessenrooster een bepaald aantal lessen voorzien, afhankelijk van de studierichting. Naargelang de organisatie van het lessenrooster en het aantal lessen dat een vak telt, geeft de leerkracht het vak gespreid over meerdere lessen per week aan een bepaalde klasgroep of zijn de lessen geclusterd. Dit heeft onder

andere effect op de onderwijsaanpak, de opeenvolging van de verschillende lesfasen en ook op de voortgang van de lessen, het leerproces van leerlingen enzovoort. Ook heeft dit effect op de werkelijke leertijd: gedurende de lestijd gebeurt er vaak veel meer dan alleen het lesgeven: leerkrachten of leerlingen moeten zich naar het lokaal begeven, de leerkracht moet zorgen dat het didactisch materiaal aanwezig is, er zijn allerlei praktische zaken zoals aanwezigheden noteren en taken ophalen, enzovoort.

Lesfasen structureren de les.

Een lesuur is meestal in meerdere lesfasen opgesplitst, die wel onderling samenhangen. Deze lesfasering geeft structuur aan de les. Horizontaal is het blad ingedeeld in rijen die elk een lesfase afbakenen.

Het belangrijkste deel van de les is de leskern. Hierin brengt de leerkracht de leerinhouden aan. Voorafgaand voorziet de leerkracht in een lesbegin en een leseinde. Er bestaat geen vast tijdschema. Als leidraad kan de leerkracht het volgende hanteren: bij een standaardles van 50 minuten is de maximale leertijd 45 minuten, met een verhouding van 5 – 35 – 5 minuten voor het lesbegin, de leskern en het leseinde. Dit is indicatief en er kunnen goede redenen zijn om het lesbegin of -einde te verruimen.

Een lesbegin of motivatiefase (zie 7.3.1 en 9.4) heeft de belangrijke functie om de aandacht van de leerlingen bij de les en de leerinhoud te brengen. Het leseinde of de slotfase moet overzicht en structuur creëren en de leerlingen een ankerpunt geven om aan te knopen bij de volgende les. In deze fase is vaak een korte evaluatie verwerkt. Het is ook mogelijk dat de evaluatie vervat zit in het lesbegin of de leskern. Een lesbegin en een leseinde verschillen uiteraard van les tot les, ook wat het belang en de duur ervan betreft.

De leerinhouden en de didactische werkvormen bepalen mee de opsplitsing. Vaak vloeien lesfasen ongemerkt in elkaar over. De leerkracht kan er ook expliciet aandacht aan besteden door bijvoorbeeld na een specifieke didactische werkvorm en/of een samenhangend geheel van leerinhouden, tijdens een les een korte herhaling te organiseren, samen te vatten en te evalueren of de leerlingen de leerinhouden beheersen. Om de structuur te verhogen kan de leerkracht dus meer fasen voorzien dat de drie hierboven genoemde delen. Hij kan bijvoorbeeld de leskern verder opsplitsen naargelang de leerinhoud of gebruikte didactische werkvormen.

Bordschema

Bronnen

Aan het einde van het lesvoorbereidingsformulier is er ruimte voor een eventueel bordschema en voor een opsomming van de bronnen. Het noteren van de bronnen laat toe om er kritisch naar te kijken en ze gericht te actualiseren. Bovendien geeft de leerkracht zo reken-schap aan de eigenlijke auteurs.

Het is mogelijk om aan de lesvoorbereiding bijlagen toe te voegen, zoals bijvoorbeeld de werkbladen voor de leerlingen, een afdruk van de presentatie of ander didactisch materiaal dat de leerkracht tijdens de les gebruikt. In de lerarenopleiding dienen de lesvoorbereidingen vaak als communicatiemiddel tussen de stagebegeleiders en de student of voor evaluatie. Daarover maakt de student afspraken met de stagebegeleider. In de regel bezorgt de student al het digitale materiaal. Voor handboeken en leerboeken volstaat een correcte verwijzing in de lesvoorbereiding. Voor materialen zoals realia, koffers of maquettes volstaat een vermelding.

Het is voor de leerkracht nuttig de lesvoorbereiding als geheugensteun in de buurt te houden tijdens de lesuitvoering. Elke leerkracht kan dat op een eigen manier organiseren. Het stoort niemand dat de leerkracht even de tijd neemt om na te denken over wat volgt en ook niet dat hij daarbij even in zijn notities kijkt of een opmerking noteert.

3.5 De onderwijsaanpak verder optimaliseren

De leerkracht kan de lesvoorbereiding en notities over de werkelijke uitvoering als basis gebruiken om de agenda en het jaarvorderingsplan aan te vullen en op basis van de voortgang evaluatiemomenten te plannen.

Ook na het uitvoeren van een les blijft de lesvoorbereiding een nuttig instrument. De leerkracht kan noteren hoe de les werkelijk is verlopen. In sommige gevallen geeft de leerkracht de les opnieuw, bijvoorbeeld aan een parallelklas of een nieuwe jaargroep/modulegroep. Wanneer hij de les op een later tijdstip opnieuw geeft, kan hij met deze aantekeningen rekening houden. Een ontwerp en onderwijsaanpak optimaliseren en eventueel voordien gemaakte fouten bijsturen, vormt een belangrijke professionele verantwoordelijkheid voor een leerkracht.

De terugblik van de leerkracht op de lesuitvoering is zeer waardevol. Het biedt heel wat kansen om het eigen groeiproces actief in handen te nemen. Ook de opmerkingen van de leerlingen vormen hier een grote meerwaarde: zij ervaren dagelijks het rendement van activerend onderwijs. Leerlingen waarderen het enorm wanneer leerkrachten feedback vragen en er ook effectief mee aan de slag gaan. Voor veel leerkrachten is het echter een te overwinnen drempel omdat ze het gevoel hebben zich kwetsbaar op te stellen. Net die open, bevragende houding draagt bij aan begrip en respect van de leerlingen.

Feedback verzamelen kan onder andere aan de hand van een schriftelijke bevraging. De leerkracht kan bijvoorbeeld nagaan of de perceptie van de leerlingen overeenkomt met de

eigen inschatting na afloop van een les(senreeks). De leerkracht kan ook bestaande (digitale) vragenlijsten gebruiken, die hij aanpast aan de doelgroep en zijn vak. Na het verzamelen van de ingevulde bevragingen volgt het belangrijkste werk, namelijk het analyseren van de resultaten. Hier is een open blik belangrijk. Sommige resultaten zijn fijn om te lezen en andere zijn confronterend. De grote vraag is wat de leerkracht er concreet mee wil doen, hoe hij bijvoorbeeld omgaat met een minderheidsreactie, een reactie die maar in één klasgroep voorkomt of een reactie waarbij hij vermoedt wie ze gaf. Na de analyse komt het erop aan om keuzes te maken en prioriteiten te bepalen op het vlak van het behouden of wijzigen van de onderwijsaanpak. Het systematisch herhalen van leerlingenbevragingen kan bijdragen aan het in kaart brengen van evoluties. Het zet in op een open feedbackcultuur, waardoor zowel leerlingen als leerkrachten op een gepaste, respectvolle manier elkaar leren ondersteunen.

3.6 Ook belangrijk: van het onderwijs genieten

“Zo spannend, die eerste stagelessen! Vreemd, want ik had me goed voorbereid en ik had de klasgroep ook al geobserveerd. Maar, zou het mij wel lukken? Zou mijn aanpak wel aanslaan? Zou ik alle vragen wel kunnen beantwoorden? Na die eerste minuten merkte ik dat ik meer begon te ontspannen: de leerlingen reageerden wel degelijk op mijn vragen en deden doorgaans wel wat ik vroeg. Na een tijdje merkte ik dat de interactie spontaner verliep: ik gebruikte al eens wat humor, kende de leerlingen bij naam. Naast ‘spannend’ kan ik nu ook wel ‘fijn’ antwoorden op de vraag hoe ik het lesgeven ervaar.”

Hoe keek/kijk jij uit naar jouw eerste (stage)les(sen)?

De eerste lesuitvoeringen zorgen vaak voor plankenkoorts. Ook hier zien we sommige beginnende leerkrachten afhaken. Dat kan terecht zijn wanneer blijkt dat lesgeven niet hun ding is. Plankenkoorts is vaak onvermijdelijk, al is het meestal van voorbijgaande aard. Dat wil niet zeggen dat ervaren leerkrachten geen gezonde dosis zenuwen meer hebben, bijvoorbeeld wanneer ze voor het eerst aan een nieuwe klasgroep lesgeven, nieuwe leerinhoud geven of een sessie geven aan hun collega's. De leerkracht kan zich hierop instellen, onder andere door middel van de volgende tips:

- De les op voorhand inoefenen, desgevallend met familie of vrienden als publiek.
- Het laatste uur voorafgaand aan de les een ontspannende activiteit plannen zoals een praatje met vrienden, denken aan een prettige activiteit uit je vrije tijd.
- Een beetje peptalk om zichzelf moed in te spreken mag zeker: je kan het!
- Bij de start van de les de aandacht richten op het publiek in plaats van op jezelf.
- Even discreet wat water drinken, smeert de keel en zorgt voor korte rustmomenten.

Wat kan jou helpen om de eventuele spanning voor de eerste (stage)les onder controle te houden?

Iedereen heeft een eigen instapritme. Sommige leerkrachten merken al snel dat lesgeven heel plezierig kan zijn en veel deugd kan doen, anderen merken dat later. Het is uitkijken naar het moment waarop de leerkracht kan genieten van het lesgeven. Dat is het moment waarop

hij met zekerheid kan zeggen: "Het onderwijs is mijn ding!" Dat plezier koesteren is een must. Meer zelfs, de leerkracht kan van het genieten een persoonlijk doel maken. Hij zal dat doel misschien niet elke dag bereiken. Er komen mogelijk momenten waarop hij zich afvraagt of hij beter een andere job kiest. Een basishouding aannemen waarbij lesgeven voldoening oplevert, houdt de leerkracht gezond en straalt af op de leerlingen. Het maakt het dagelijkse leven rijker en helpt de leerkracht door moeilijke momenten. Onderwijs staat of valt met een goede didactiek, en goede didactiek is maar vol te houden als de leerkracht er voldoende plezier aan beleeft.

Wat heb jij nodig om te kunnen genieten van jouw (stage)lessen?

We wensen alle leerkrachten van harte veel plezier met het lesgeven!