

Leren en onderwijzen

Inleiding tot de algemene didactiek

Roger Standaert
Firmin troch
Inge Peeters
Ilse Stroobants

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.

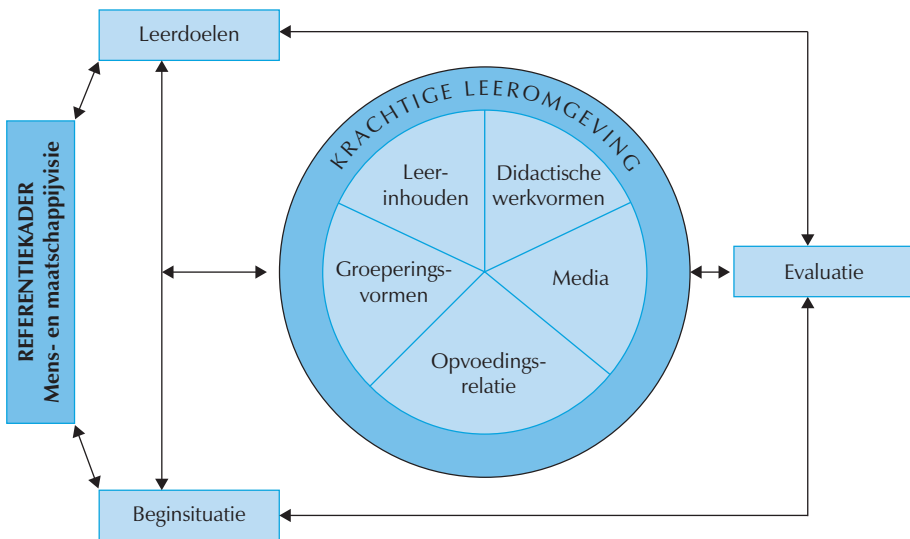
De onderwijskunde, waarmee wij ons in dit werk voor een deel zullen bezighouden, bestudeert het onderwijs en de onderwijskundige aspecten op een systematische wijze. Ze doet dat op vier niveaus:

- 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.

- De leerlingen kunnen dankzij concrete leerdoelen op een duidelijke en ondubbelzinnige wijze lezen wat ze moeten bereiken. Bovendien zijn dergelijke leerdoelen een belangrijk middel om een goede studiemethode te verwerven.

In de voorbije jaren hebben diverse termen ingang gevonden om doelstellingen aan te duiden. De nieuwe onderwijsdoelen/eindtermen, bijvoorbeeld, gaan uit van zestien sleutelcompetenties. Sommigen spreken van basiscompetenties. In leerplannen wordt vaak gesproken over competenties of leerplandoelstellingen. Zoals verder in het hoofdstuk over doelstellingen (hoofdstuk 2) zal blijken, onderscheiden we in dit boek drie niveaus:

- *algemene doelstellingen* (eventueel inbegrepen: sleutelcompetenties of basiscompetenties);
- eindtermen, *hoofddoelstellingen* of leerplandoelstellingen (soms inbegrepen: ‘competenties in leerplannen’) op een tweede niveau;
- en ten slotte op het concrete niveau: *leerdoelen*.

Bij een lesvoorbereiding kan op die manier onderscheid worden gemaakt tussen algemene doelstellingen, hoofddoelstellingen en leerdoelen:

- *Algemene doelstellingen* en hun varianten geven een eerste indicatie om de les/lessenreeks op te maken. Algemene doelstellingen zijn vaak gebaseerd op een pedagogisch project waarin bepaalde waarden tot uitdrukking worden gebracht. Ze overkoepelen een breed domein van de leerstof. Zo zie je bijvoorbeeld bij basisgeletterdheid algemene doelen als communicatie in het Nederlands, wiskundige competenties, digitale geletterdheid, ...
Momenteel wordt er veel gesproken over het begrip ‘competenties’. Ze worden vaak erg verschillend gedefinieerd. Er vallen een aantal gemeenschappelijke kenmerken te herkennen, namelijk: ze zijn aan een context gebonden, ze zijn een geïntegreerd geheel van kennis (inzicht), vaardigheden en attitudes, ze zijn in tijd veranderbaar (gradaties), komen voor in de vorm van waarneembare activiteiten, moeten geleerd of ontwikkeld worden en staan in verbinding met andere competenties (Standaert, 2012). Om begripsverwarring te vermijden, beschouwen we het begrip competentie in dit boek als een bepaalde interpretatie van ofwel een hoofddoelstelling (leerplandoelstelling) ofwel een leerdoel.
- *Hoofddoelstellingen* (leerplandoelstellingen/eindtermen) formuleren op een globale wijze waartoe de leerling bekwaam moet zijn na een les(senreeks). Die doelstellingen maken duidelijk wat je met deze les(senreeks) wil bereiken. Gaat het om cognitieve, affectieve of motorische doelstellingen? En waar ligt de klemtoon?
- *Leerdoelen* zijn doelen die zich situeren op het niveau van de les en van de lesvoorbereiding. Het zijn verdere concretisering van een hoofddoelstelling of een algemeen doel. In de lesvoorbereiding worden ze in chronologische volgorde geplaatst, zoals ze geleerd zullen worden.

2.2 De beginsituatie vaststellen

Wanneer je bepaalde leerdoelen vooropstelt, moet je van les tot les rekening houden met de beginsituatie van de onderwijsomgeving. Die bestaat uit leerling-, onderwijs- en omgevingskenmerken:

- Beginsituatie van de leerlingkenmerken: je verwerft inzicht in een aantal leerlingkenmerken, namelijk voorkennis, cognitieve en emotionele vaardigheden.
- Beginsituatie van de onderwijskenmerken: welke onderwijsstijl hanteer je? Breng je afwisseling in didactische werkvormen? Welke beoordelingscriteria gebruik je wanneer je evalueert? Ook de kenmerken van de klasgroep (groepering van leerlingen en klasklimaat) komen ter sprake.
- Beginsituatie van de omgevingskenmerken: je verwerft inzicht in bijvoorbeeld het opleidingsniveau en het sociaaleconomische niveau van de ouders, de buurt van de school, de thuistaal van de moeder, ...

2.3 Leerinhouden kiezen en ordenen

Vaak kan je een leerdoel bereiken met diverse leerinhouden. In geval van keuzemogelijkheid zal je uiteraard rekening houden met de leerlingen, de beschikbare tijd en hulpmiddelen. Je gaat na welke leerinhoud het best bij de leerdoelen hoort en bestudeert de mogelijkheid om die al dan niet digitaal te ontwerpen en aan te bieden.

2.4 Didactische werkvormen bepalen

Nadat je het leerdoel en de beginsituatie bepaald hebt, leg je een aangepaste methodische werkwijze vast. Je kiest een bepaalde leerinhoud en voorziet in aangepaste onderwijs- en leeractiviteiten. Die worden samengevat in het stapsgewijze verloop van de les, in een didactische werkvorm. De keuze van een didactische werkvorm zal afhangen van de gestelde leerdoelen. Een bepaald leerdoel kan je goed met groepswerk bereiken, een ander beter door een leer- of klasgesprek, nog andere leerdoelen kunnen in projectmethoden worden bereikt, via softwareapplicaties of via een geïntegreerde werkvorm. Globaal genomen kan onderscheid worden gemaakt tussen aanbiedende werkvormen, gespreksvormen, samenwerkingsvormen, individualiserende werkvormen, strategieën en geïntegreerde werkvormen. Bij de methodische aanpak moet je de benodigde tijd bepalen en een aangepaste ruimte kiezen.

2.5 Groeperingsvormen kiezen

Per leerdoel bepaal je of het aangewezen is de leerlingen klassikaal (K), in groepjes (G) of individueel (I) te laten werken. De groepering zal enerzijds afhangen van de mate waarin gedifferentieerd wordt, maar anderzijds ook van de leerdoelen die je wil bereiken. Zo staat het werken in groepen in dienst van sociale leerdoelen, terwijl individueel werken meer in dienst staat van de zelfstandigheidsontplooiing. De keuze van een di-

dactische werkvorm houdt dan ook een bepaalde groeperingsvorm in. Daarom nemen we deze component op in het hoofdstuk over de didactische werkvormen (hoofdstuk 5).

- Activiteiten die zich goed lenen tot *klassikaal* werken zijn onder meer: introductie van een les, demonstratie, excursie, luisteren naar richtlijnen, spel, dramatisering, planingsactiviteiten, luisteren naar een lezing en kijken naar een film of beeldfragmenten.
- Activiteiten die zich goed lenen tot werken in *groepjes* zijn onder meer: informatie uitwisselen, brainstorming, oefenen per twee, hoekenwerk, gevoelens ervaren, remediëring, spelvormen, discussievormen, probleemgestuurde vormen, practica en flipped classroom.
- Activiteiten die zich goed lenen tot *individueel* werken zijn onder meer: individueel oefenen, memoriseren, experimenteren, observeren, contractwerk, gamebased learning en uitbreidingsopdrachten verwerken.

2.6 Functioneren als opvoeder

De maatschappij legt heel wat vragen voor aan het onderwijs. Dat blijkt uit het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor de leraar. Meer en meer wordt er aandacht besteed aan de totale persoonlijkheidsvorming van de leerling. Vorming van waarden en attitudes wint aan belang. Dat vind je vaak terug in de diverse oproepen voor meer vorming van vaardigheden van de 21^e eeuw. Affectief gedrag komt in verschillende gradaties voor en kan via verschillende methoden in het onderwijs bereikt worden. Die methoden zijn gericht op attitudes en waarden vormen. Denk daarbij aan de relatie leerkracht-leerling, groepsprocessen, bekrachtiging, ‘modeling’ en waardeverduidelijking.

2.7 Media kiezen en bewerken

Rekening houdend met de andere componenten kies je ook het meest passende didactische materiaal. Daartoe behoren onder meer leerboeken (als informatiebron of als leidraad voor bepaalde taken), werkboeken (oefeningen), naslagwerken (encyclopedieën, atlanten, tabellenboekjes, ...), audiovisuele media (filmstrips, film, cd’s, cd-roms, dvd, internetgebaseerde audio/beeldfragmenten, (zelfgemaakte) podcast/vodcast, ...), digitaal presentatiemateriaal, wandkaarten, tekeningen, (digitaal) bord, practicummateriaal, folders, softwareprogramma’s, elektronische leerplatforms en games.

2.8 Evaluatie voorbereiden en uitvoeren

De lesvoorbereiding voorziet ook in een controlemoment waarbij wordt nagegaan of de leerlingen de leerdoelen hebben bereikt. Het gaat om vragen, taken en opdrachten die zowel mondeling als schriftelijk in diverse varianten opgesteld kunnen worden. Ook kan in mogelijkheden tot zelfcontrole worden voorzien. Die zelfcontroleactiviteiten kunnen bestaan uit vergelijking met modelantwoorden, vergelijken met informatie-

bronnen of controle door een medeleerling. Naast de evaluatie door de leraar, wint ook evaluatie door de leerling zelf, peers en anderen (bijvoorbeeld mentoren uit het werkveld) aan belang. Meerdere beoordelaars betrekken, die op diverse wijzen en op verschillende tijdstippen evalueren, vormt een belangrijk uitgangspunt in het breed (competentiegericht) evalueren.

Een krachtige leeromgeving aanbieden

In het pedagogisch-didactisch basisschema krijgt dit aspect een centrale plaats en vormt het de rode draad door het leerproces heen. Het gaat hierbij om de kwaliteit van zowel de lesvoorbereiding als de lesuitvoering. De wijze waarop de beschreven componenten in de les worden aangewend, maken de leeromgeving krachtig. De Corte (1996) omschrijft deze kenmerken van leren als volgt.

Leren is een actief proces. Leren gaat uit van een actieve deelname van leerlingen aan de lessen. Het is niet de bedoeling dat leerlingen de leerinhoud zomaar aannemen. Een krachtige leeromgeving geeft aan dat de leerlingen zelf de leerinhoud kunnen structureren en synthetiseren. De leerling leert op een actieve manier: hij onderzoekt de leerinhoud, selecteert zelf informatie, bouwt begrippen op, formuleert besluiten, verzorgt een eigen en kritische mening, plant zijn leerproces, ... Dit leren leidt tot goede resultaten als de leerling in staat is er zelf actief vorm aan te geven. Je moet niet alles zelf willen uitleggen, maar informatie aanbieden, samen met de aanwijzingen voor studie- en toetsmateriaal.

Leren is een constructief en cumulatief proces. Leerlingen verwerven nieuwe kennis en laten die aansluiten bij hun eigen voorkennis. Recente leerinhoud bouwt verder op aanwezige kennis. Leerlingen organiseren nieuwe leerinhoud op een actieve manier tot een kennisgeheel in interactie met de omgeving. Het is van belang dat er voldoende voorkennis aanwezig is om de nieuwe leerinhouden zinvol te verwerken. Men streeft hierbij hogere cognitieve denkniveaus na (toepassen, analyseren, creatief denken, ...).

Leren is zelfregulerend of zelfgestuurd. De leerling moet zijn eigen leerproces leren beheren en bewaken. Dat kan bijvoorbeeld door zich te oriënteren op de leertaak, de nodige stappen te zetten voor het leren, de eigen vooruitgang in het oog te houden, tussentijdse evaluatiemomenten in te lassen. Hoe meer leerlingen hun eigen leren in handen nemen, hoe minder ze afhankelijk zijn van externe sturing. Dat lukt misschien niet bij elke leerling, maar het is wel belangrijk om na te streven in het licht van levenslang leren. Dat toont aan dat een leerling moet 'leren leren'.

Leren is doelgericht. Het is belangrijk dat leerlingen een duidelijk en voldoende concreet beeld hebben van wat zij kunnen bereiken. Zo kunnen ze nagaan of hun activiteiten resultaat opleveren in het licht van die leerdoelen. Een interessant aspect van dit leren is dat de leerlingen zelf leerdoelen bepalen én nastreven.

Leren is contextgebonden. De leerling leert onvervalst vanuit een realistische context die de leerlingen aanspreekt. Die situatie biedt de mogelijkheid om de eigen ervaringen af te tasten en bereidt de leerlingen voor op hun toekomstige professionele bezigheden. Die link moet duidelijk zichtbaar zijn voor de leerlingen.

Leren gebeurt deels coöperatief. Leren is een interactieproces waarbij samenwerking tussen leerlingen bevorderd wordt. Leerlingen kunnen hun eigen denkproces en inzicht toetsen aan dat van anderen. Dat samenwerken laat gemakkelijker toe om na te denken over de eigen manieren van leren (metacognitie), over mogelijke inzichten, over de aanpak, over enkele denkpijlers en methoden tot oplossing. Discussie en samenwerking vormen een wezenlijk onderdeel van sociaal leren.

De ervaring leert dat het niet realistisch is al deze kenmerken steeds aan bod te laten komen tijdens de les. Afwisselende keuzes maken, afhankelijk van leerdoelen, evaluatie en beginsituatie is aangewezen.

3. Fasen van een les

Tot de voornaamste fasen van een les behoren de motivatiefase, de leerfase, de evaluatiefase en de differentiatiefase. Hoewel die laatste fase inherent deel van de drie voorgaande fasen kan uitmaken, opteren we er hier voor om ze apart te bespreken. In schema 0.2 verduidelijken we op welke wijze deze fase geïntegreerd kan worden in de voorgaande fase(n).

3.1 Motivatiefase

Het begin van een les kan voor de leraar een of meerdere van de volgende opdrachten inhouden:

- *Aandacht en motivatie.* Via aangepaste activiteiten probeer je belangstelling te wekken bij de leerlingen. Dat kan op allerlei manieren gebeuren: via een actuele gebeurtenis, een blikvanger, een situatieschets, een vraag, een probleemstelling, ...
- *Aansluiten bij de voorkennis.* Bij het begin van een les speel je vaak in op de beginsituatie van de leerlingen. Je moet weten of de leerdoelen van vorige lessen of van noodzakelijke voorkennis werden bereikt. Je kan die voorkennis nagaan via een onderwijsleergesprek of via een pretoets of instaptoets voor alle leerlingen. Indien nodig moet je de beginsituatie gelijkstellen om de nieuwe les te kunnen starten.
- *Inzicht geven in het onderwerp/de leerdoelen en het belang van de les.* Voor leerlingen is het van belang te vernemen wát en waarom zij precies gaan leren. Er moet dus aan de leerlingen duidelijk worden meegedeeld wat van hen wordt verwacht, wat zij met de nieuwe leerinhoud moeten kunnen doen en waarom dat belangrijk is.

3.2 Leerfase

Vanaf dit moment vangt de eigenlijke les aan. Je probeert stap voor stap elk leerdoel te ontwikkelen. Om een leerdoel optimaal te kunnen realiseren, moet de leerling twee stappen kunnen zetten: informatie verwerven en informatie verwerken. Per leerdoel zorg je dus voor een verwervings-, verwerkings- en feedbackmoment:

- *Verwervingsmoment: de leerinhoud presenteren.* Tijdens deze fase wordt de nieuwe informatie op een duidelijke en gestructureerde wijze gepresenteerd. Dat kan op twee manieren gebeuren:
 - via jezelf (sturende methoden): doceren, demonstreren, onderwijsleergesprek enzovoort.
 - via ter beschikking gesteld materiaal (zelfontdekkende methoden, studiewijzer): opsporen, verzamelen, lezen, vergelijken enzovoort. In dit geval moeten de leerlingen duidelijke *leeraanwijzingen* krijgen. Kortom, de leerinhoud moet compleet en begrijpelijk aan de leerlingen worden aangeboden, met aanwijzingen hoe zij die leerinhoud moeten leren. Daarvoor kan er geopteerd worden om leerlingen in groep of individueel aan het werk te zetten.
- *Verwerkingsmoment: leertaken en opgaven aanbieden.* Tijdens deze fase wordt de aangeboden informatie of vaardigheid ingeoeft met taken, opdrachten, leermateriaal. Verwerking houdt in dat de leerdoelen niet beperkt blijven tot parate kennis, maar dat de leerling met de leerinhoud ook iets moet leren doen. De leerling komt tot inzicht en maakt toepassingen.
- *Feedbackmoment.* Feedback geven op de taken kan onder meer als volgt gebeuren:
 - bespreking van de resultaten, waarbij de leerlingen elkaar vragen stellen;
 - klassikale bespreking door jou, waarbij de leerlingen bijvoorbeeld antwoorden met handopsteken of door middel van kaarten/elektronische tools en waarbij vervolgens de juiste/foute antwoorden worden besproken zodat bijsturing mogelijk is.

Ter afronding geldt nog het volgende:

- In de praktijk komt verwerking meestal aan bod nadat enkele leerdoelen werden verworven.
- In vele gevallen is het moeilijk om verwerving en verwerking van elkaar te scheiden, bijvoorbeeld bij geïntegreerde proeven maken en probleemgestuurd leren.

3.3 Evaluatiefase

Na een aantal leerdoelen af te werken, controleer je of ze bereikt werden door alle leerlingen. Ook in de evaluatiefase is het passend om te voorzien in een feedbackmoment. De leerlingen krijgen zo snel mogelijk informatie over hun prestaties. Dat kan onder meer als volgt gebeuren:

- Je geeft aan de leerlingen een ‘sleutel’ met commentaar en advies over de juiste antwoorden.

- Je kijkt individueel alle antwoorden na (tijdrovend).
- De leerlingen kijken zelf hun antwoorden na in een informatiebron die in de klas ter beschikking wordt gesteld.
- De leerlingen kijken elkaars antwoorden na.
- Bij klassikale controle, waarbij de leerlingen antwoorden met handopsteken of met kaarten/elektronische tools, kan jij feedback geven per vraag. Dat is een erg effectieve methode. De leerlingen kijken kritisch naar hun antwoord en vragen zich af hoe ze tot het resultaat gekomen zijn.

Feedback naar aanleiding van een evaluatie is niet alleen van belang voor de leerling, maar ook voor jou. Voor de leerling kan het een bron zijn van informatie waarop hij zich baseert om te reflecteren over de al dan niet behaalde leerdoelen (feedup) en na te denken over nieuwe doelen (feedforward). Voor jou leert een overzicht van het groepsresultaat je veel over de mate waarin jouw onderwijs effectief was.

3.4 Differentiatiefase

Leerlingen die de leerdoelen niet bereikten, kunnen individueel of in kleine groepjes geremedieerd worden. Leerlingen die verder gevorderd zijn, kunnen zelfstandig met bijkomende taken aan de slag. Het M-decreet verwacht van leerkrachten dat ze voortdurend inspelen op de specifieke onderwijsbehoeften van elk kind. Dat mag dan worden beschouwd als een pedagogisch-didactische grondhouding.

Een voorbeeld vind je in een leerplan van wiskunde (leerplan 1^e graad A-stroom/VSKO), waarbij vier niveaus van leerplandoelen worden voorgesteld.

- ‘E’ staat voor elementair. Dit gaat om absolute minimumdoelstellingen die een leerling moet bereiken.
- ‘B’ staat voor basis. Dit gaat om het te realiseren niveau voor alle leerlingen.
- ‘V’ staat voor verdieping. Dit gaat om het te realiseren niveau voor een deelgroep van de leerlingen.
- ‘U’ staat voor uitbreiding. Dit gaat om een extra niveau van doelstellingen die pas aan bod komen als de andere drie niveaus gegarandeerd kunnen worden.

Je wordt voortdurend uitgedaagd om differentiatiemomenten tijdens je lessen te integreren. Het gaat immers niet op om enkel na de evaluatie te differentiëren. De keuze van leerdoelen en de beginsituatie van de leerling bepalen het differentiëren bij aanvang, tijdens de les en bij de evaluatie. De keuze van de didactische werkvormen laat meer of minder differentiatie toe. De aparte vermelding van deze lesfase beklemtoont het belang ervan. Let op: deze fase mag niet uitsluitend gezien worden als een apart in te richten activiteit, maar moet beschouwd worden als een geïntegreerd deel van het lesgebeuren.

Een goede lesvoorbereiding garandeert niet noodzakelijk een geslaagde les. Zowel jij als de leerling vervult een belangrijke rol. De eigenlijke les heeft niet alleen te maken met het optreden, de presentatie en jouw tussenkomsten, maar vooral ook met de