

Educatieve Bacheloropleiding voor Lager Onderwijs

(VAK-)DIDACTISCHE AANDACHTSPUNTEN

Regulier traject

Flextraject

Werkplektraject

Auteurs: het opleidingsteam

ACADEMIEJAAR 2023 – 2024

Beste student

De opleiding stelt graag deze 'Gids (Vak-)didactische Aandachtspunten' ter beschikking.

In deze gids voorzien we:

- een beknopte weergave van de **essentiële algemeen didactische principes en modellen** uit onze opleiding,
- een **samenvatting van de vakdidactieken per leergebied**.

Nut voor de student:

Deze gids is een **aanvulling** op de cursussen van de verschillende opleidingsonderdelen maar vervangt deze geenszins. De uitgebreide informatie en details over de algemeen didactische en vakdidactische lesopbouw zijn te vinden in de officiële cursussen, die jouw voornaamste bronnen blijven.

Toch biedt deze gids een **samenvatting en een handig naslagwerk** dat je kunt raadplegen tijdens de voorbereiding van lessen en activiteiten voor je eigen praktijk. Je vindt er snel de grote lijnen in terug.

De gids is zo samengesteld dat deze de essentie weergeeft van wat je tegen het einde van de opleiding zal geleerd hebben. Aan het begin of in de loop van je opleiding zullen sommige (vak-)didactieken uiteraard nog niet aan bod zijn gekomen. Dit document zal dus met jou meegroeien tijdens je opleiding, waardoor het **een dynamisch instrument** wordt.

Nut voor begeleiders:

Bovendien kan deze gids **ook een waardevol instrument zijn voor praktijkbegeleiders en klasmentoren**.

Het kan hen een referentiepunt bieden om feedback te geven op voorbereidingen en lesrealisaties. Het geeft namelijk een goed zicht op hoe jij in onze opleiding leert lessen voorbereiden en realiseren en welke klemtonen wij daarbij leggen.

We hopen dat deze gids een waardevolle aanvulling kan zijn op jouw leertraject en je kan ondersteunen als praktisch hulpmiddel bij de voorbereiding en uitvoering van je onderwijsactiviteiten!

Het opleidingsteam

INHOUDSTAFEL

DEEL 1: ALGEMENE DIDACTIEK EN PEDAGOGIEK.....	6
1. Globale lesopbouw	7
1.1. Oriënteren.....	7
1.2. Verwerven.....	7
1.3. Verwerken.....	7
1.4. Afronden	7
2. Didactische principes	8
2.1. Het motivatieprincipe	8
2.2. Het activiteitsprincipe	8
2.3. Het aanschouwelijkheidsprincipe.....	8
2.4. Het geleidelijkheidsprincipe.....	9
2.5. Het differentiatieprincipe	9
2.6. Het herhalingsprincipe.....	9
3. Modellen in de opleiding.....	9
3.1. Didactisch model	9
3.2. Pedagogisch model	10
3.3. Differentiatiemodel	11
3.4. Model van klashouden	13
4. Geïntegreerd werken	15
4.1. Begripsomschrijving.....	15
4.2. De integratieladder.....	15
5. Werken aan leergebiedoverschrijdende eindtermen	17
5.1. Leren leren.....	17
5.2. Sociale vaardigheden	18
5.3. ICT.....	19
6. Visualiseren en bordgebruik.....	20

DEEL 2: DE LEERGEBIEDEN	21
1. Wiskunde	22
1.1. Algemene aandachtspunten voor het leergebied Wiskunde	22
1.2. Specifieke aandachtspunten per domein	24
1.2.1. Domein 'Getallenkennis'	24
1.2.2. Domein 'Bewerkingen'	24
1.2.3. Domein 'Meten en metend rekenen'	25
1.2.4. Domein 'Meetkunde'	26
1.2.5. Domein 'Toepassingen'	27
2. Nederlands	28
2.1. Algemene aandachtspunten voor het leergebied Nederlands	28
2.2. Specifieke aandachtspunten per domein	28
2.2.1. Domein 'Spelling'	28
2.2.2. Domein 'Schrijven'	30
2.2.3. Domein 'Voortgezet technisch lezen'	31
2.2.4. Domein 'Begrijpend lezen'	32
2.2.5. Domein 'Taalbeschouwing'	34
2.2.6. Domein 'Mondelinge taalvaardigheid'	35
2.2.7. Domein 'Aanvankelijk (technisch) lezen en spellen'	35
2.2.8. Anderstalige nieuwkomers (AN) in de reguliere klas	38
3. Wetenschappen en Techniek	39
3.1. Algemene aandachtspunten bij Wetenschappen en Techniek	39
3.2. Specifieke aandachtspunten per domein	40
3.2.1. Domein 'Wetenschappen-levende natuur'	40
3.2.2. Domein 'Wetenschappen-niet-levende natuur (voorbereiding op fysica)'	41
3.2.3. Domein 'Wetenschappen-niet-levende natuur (voorbereiding op aardrijkskunde)'	42
3.2.4. Domein 'Techniek'	43
4. Mens en Maatschappij	44
4.1. Algemene aandachtspunten bij Mens en Maatschappij	44
4.2. Specifieke aandachtspunten per domein	46
4.2.1. Domein 'Tijd'	46
4.2.2. Domein 'Ruimte'	48
4.2.3. Domein 'Maatschappij'	49

5.	Muzische vorming	51
5.1.	Algemene aandachtspunten bij Muzische vorming	51
5.2.	Kwalitatieve en zinvolle muzische activiteiten hebben dit gemeenschappelijk:	51
5.3.	Algemene didactische opbouw bij een les Muzische vorming	53
5.4.	Specifieke aandachtspunten per domein	53
5.4.1.	Domein 'Drama'	53
5.4.2.	Domein 'Muziek'	54
5.4.3.	Domein 'Beeld én media'	54
5.4.4.	Domein 'Woord'	55
5.4.5.	Domein 'Dans'	55
6.	Levensbeschouwing	56
6.1.	Algemene aandachtspunten bij Levensbeschouwing	56
6.2.	Specifieke aandachtspunten per spoor	56
6.2.1.	Rooms-katholieke godsdienst en Levensbeschouwelijke vorming	56
6.2.2.	Islamitische godsdienst	58
7.	Frans	60
7.1.	Algemene aandachtspunten voor Frans	60
7.1.1.	ERK & taaltaakgerichte aanpak	60
7.1.2.	Voortbouwen op Nederlands	60
7.1.3.	Doeltaal = voertaal	61
7.1.4.	Laat Frans leven in de klas	61
7.1.5.	Verder lezen	62
7.2.	Specifieke aandachtspunten per domein	62
7.2.1.	Domein 'Luistervaardigheid'	62
7.2.2.	Domein 'Leesvaardigheid'	64
7.2.3.	Woordenschat	66
7.2.4.	Domein 'Grammatica'	67
7.2.5.	Domein 'Spreekvaardigheid'	68
7.2.6.	Domein 'Schrijfvaardigheid'	70

DEEL 1:

ALGEMENE DIDACTIEK EN PEDAGOGIEK

1. Globale lesopbouw

1.1. Oriënteren

In deze lesfase oriënteer je leerlingen op wat komt:

Bv.

1. Aansluiten bij de voorkennis
2. Linken leggen met andere lessen
3. Inzicht geven in ... doelen en belang
4. Motiveren aandacht trekken met betekenisvolle context

5. NIET: we gaan iets leuks doen!

1.2. Verwerven

In deze lesfase komen activiteiten aan bod van de leerkracht en de leerlingen om (nieuwe) leerinhoud te verwerven.

Afhankelijk van het doel selecteer je de meest passende werkvorm.

Wat doet de leerkracht?

1. Luidop denkend voor doen
2. Demonstreren
3. Vragen stellen
4. ...

Wat doen de leerlingen?

1. Oplossingswijze/denkstappen verwoorden
2. In eigen woorden uitleggen/herhalen/samenvatten
3. Experimenteren
4. ...

1.3. Verwerken

In deze lesfase komen activiteiten aan bod om de leerinhoud vast te zetten. Afhankelijk van de doelen die je met de leerlingen wil bereiken selecteer je werkvormen die doelgericht en efficiënt zijn.

Hier denk je ook na over volgende zaken:

1. Welke oefeningen maken de leerlingen?
2. Hoe gebeurt de correctie?
3. Wat doen de leerlingen als ze klaar zijn?
4. Hoe organiseer ik extra instructie?
5. Wat moeten de leerlingen doen als ze vragen hebben tijdens de opdrachten?

1.4. Afronden

In deze lesfase ga je zowel inhoudelijk als organisatorisch afronden.

inhoudelijk afronden	organisatorisch afronden
1. Terugblikken op de oriëntatie	5. Vooral praktisch
2. Vooruitblikken op wat volgt	6. Materiaal opruimen
3. Verbinden met voorkennis	7. Klaarmaken voor de volgende les
4. Reflecteren op de leerinhoud	8. ...

2. Didactische principes

Didactische principes zijn kenmerken van het didactisch handelen. Ze dragen bij tot het bereiken van de vooropgestelde doelen. Ze geven richting aan de invulling van de andere componenten van het didactisch model. Didactische principes zorgen ervoor dat je op een effectieve en efficiënte manier je doelen kan bereiken om zo het leren verder te stimuleren.

Deze didactische principes komen in onze opleiding aan bod:

2.1. Het motivatieprincipe

Motivatie is de grondslag van leren. Iemand die gemotiveerd is, zal doorzetten, gebruikt effectieve leerstrategieën en zet zich in. Zonder motivatie zal er slechts moeizaam geleerd worden.

Enkele suggesties voor de praktijk:

- De les starten met het overlopen van de doelen en daarbij de waarde en belang van het doel beklemtonen (eventueel geleidelijkheid binnen doelen beklemtonen).
- Variatie brengen in didactische werkvormen.
- Waardering uitspreken over de inzet van de leerlingen, feedback en ondersteuning bieden.
- Luisteren naar de leerlingen: vragen stellen over wat de leerlingen wensen, aansluitend bij hun drijfveren, wensen en keuzes.
- Ruimte bieden voor eigen inbreng en zelfstandig werken.

2.2. Het activiteitsprincipe

Het activiteitsprincipe houdt in dat een beroep wordt gedaan op de activiteit van de leerling. Zowel inwendige als uitwendige activiteit kan bepalend zijn voor het leerproces. Als leerkracht moet jij ervoor zorgen dat leerlingen actief aan de slag gaan en energie moeten steken in het leerproces.

Enkele suggesties voor de praktijk:

- Werk met materialen dat door de leerlingen gemanipuleerd kan worden om dan naar het schematische en abstracte niveau te gaan.
- Start vanuit een probleemstelling en laat ze eerst zelf zoeken naar oplossingen.
- Controleer voortdurend de denkactiviteit van de leerlingen, stel uitdagende vragen.
- Kies leermiddelen die de activiteit van de leerlingen in de hand werken: materiaal met mogelijkheid tot zelfcontrole, opzoeken in boeken of via ICT-tools, ...

2.3. Het aanschouwelijkheidsprincipe

Het aanschouwelijkheidsprincipe betekent dat we de leerinhoud zoveel mogelijk **zintuigelijk waarneembaar** maken voor de leerlingen. Door beroep te doen op de verschillende zintuigen, leert het kind de leerinhoud veel grondiger kennen en kan hij de inhoud dus beter verwerven. Een praktische vertaling van het aanschouwelijkheidsprincipe betekent dus dat we de leerinhoud zo concreet mogelijk voorstellen aan de leerlingen. In de mate van concreetheid, zit een gradatie.

Je zal steeds zelf moeten kijken vanuit de beginsituatie wat mogelijk is in jouw context:

1. Bij voorkeur zoek je de realiteit op, ga je naar de realiteit toe.
2. Wanneer dit onmogelijk is, kan je de realiteit in de klas brengen. Daarbij gaan meestal een aantal contextgegevens verloren.
3. Wanneer ook dit niet goed mogelijk is, kan je afbeeldingen van de werkelijkheid laten zien: foto's, tekeningen of audio- en videofragmenten. Iets abstracter zijn een schets en een schema. Dit is in feite al het schematische niveau.
4. Pas wanneer al de voorgaande middelen niet ingeschakeld kunnen worden, neem je je toevlucht tot een verbale uitleg, want dit is het abstracte niveau.

2.4. Het geleidelijkheidsprincipe

Het geleidelijkheidsprincipe houdt in dat je een duidelijke gradatie in je lessen voorziet.

Het leerproces gaat stap voor stap:

1. Van concreet naar abstract: op dit vlak overlappen het geleidelijkheidsprincipe en het aanschouwelijkheidsprincipe elkaar heel duidelijk;
2. Van gemakkelijk naar moeilijk;
3. Van bekend naar nieuw.

2.5. Het differentiatieprincipe

In elke klas zijn er verschillen tussen leerlingen onderling en in groep. Goed onderwijs houdt rekening met deze verschillen. Als leerkracht ga je rekening houden met die verschillen om zo te garanderen dat elk kind zich kan ontplooiën op elk vlak (niveau, interesse, leerprofiel). Er zijn verschillende differentiatiestrategieën die je in de klas kan gebruiken (zie 3.3 differentiatiemodel).

Wil je nagaan of je het differentiatieprincipe voldoende hebt toegepast in je onderwijspraktijk, dan kan je jezelf de volgende evaluatievraag stellen: **‘Heb ik voldoende rekening gehouden met de onderlinge verschillen in het leergedrag bij de leerlingen? Heb ik iedereen op zijn niveau voldoende leerkansen geboden?’**

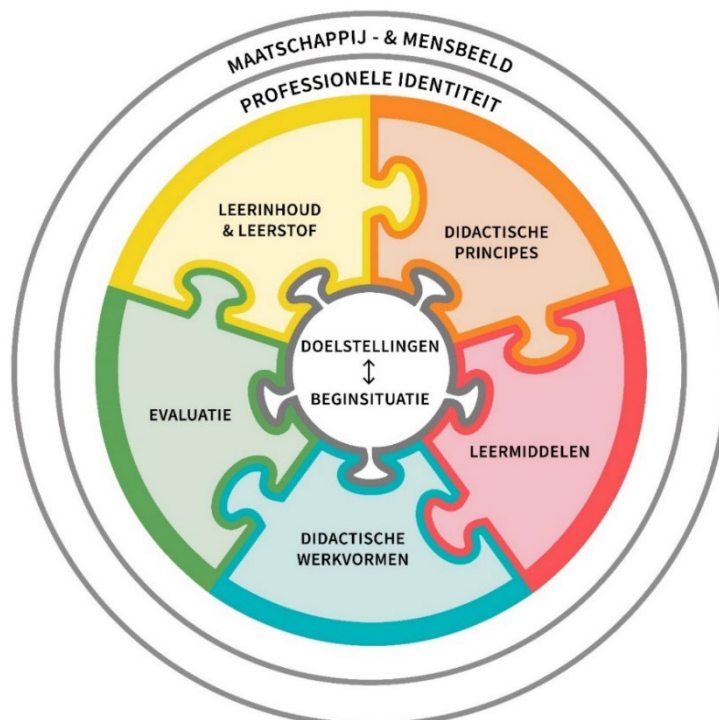
2.6. Het herhalingsprincipe

Het herhalingsprincipe wijst erop dat ‘herhaling’ van essentieel belang is, willen leerlingen de lesdoelen bereiken en tot een vlot, feilloos en blijvend leerresultaat komen. Herhaling en oefening zijn verwante begrippen: kennis herhaal je, vaardigheden oefen je.

Veel herhalen is belangrijk, maar ook de wijze waarop herhaald wordt. Daarmee bedoelen we dat een gespreide en gevarieerde, uitdagende herhaling noodzakelijk is, zodat de leerspanning van de leerlingen bewaard blijft.

3. Modellen in de opleiding

3.1. Didactisch model

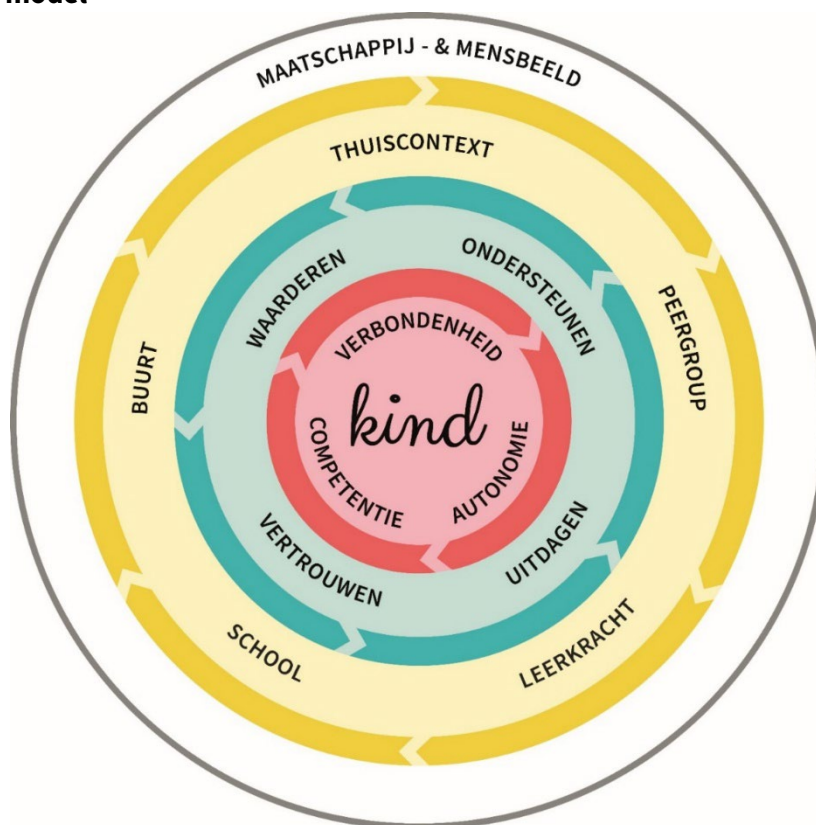


Centraal in het didactisch model staan de **doelstellingen** die je tijdens de les met de leerlingen wil bereiken en de beginsituatie (wie zijn deze leerlingen en wat kunnen ze al?) van waaruit je vertrekt. Dit maakt dat elke les die je geeft 'uniek' is. Elke beginsituatie in elke klas is immers anders. Dit maakt onderwijs niet alleen uitdagend en boeiend, het toont ook aan dat een leerkracht nooit zal kunnen vervangen worden door een robot.

Bovendien is er een **wisselwerking tussen de doelstellingen en de beginsituatie**: de **beginsituatie** (de klasgroep met zijn eigen kenmerken en de individuele leerlingen) beïnvloedt de keuze van en de hoeveelheid doelen die je wil/kan bereiken na een lestijd; het bereiken van doelstellingen maakt dat de beginsituatie voortdurend verandert.

Rond dit centrale gedeelte bevinden zich vijf componenten met name **didactische principes, didactische werkvormen, evaluatie, leerinhoud & leerstof, leermiddelen**. Deze componenten zijn weergegeven in de vorm van puzzelstukken die qua plaats in het model inwisselbaar zijn. Hiermee willen we aangeven dat de volgorde er niet toe doet: de ene component is niet belangrijker dan de andere. Ze zijn allemaal even hard nodig om een krachtige onderwijsleersituatie te vormen.

3.2. Pedagogisch model



Bij de vormgeving van het pedagogisch model hebben we geopteerd voor verschillende schijven die op elkaar liggen. Hiermee willen we aangeven dat het pedagogisch handelen een dynamisch gegeven is waarbij de diverse aspecten voortdurend op elkaar inwerken.

Het pedagogisch model laat je toe om vanuit reflectie een veilige onderwijsleersituatie uit te bouwen. Centraal in dit model staat het kind met zijn unieke set aan ontwikkelingsmogelijkheden (cognitief, affectief, sociaal, moreel, motorisch ...). Bij het uitbouwen van een veilige onderwijsleersituatie houdt je rekening met de psychologische basisbehoeften van kinderen. Volgens Luc Stevens zijn er drie **psychologische basisbehoeften: de behoefte aan verbondenheid, aan competentie en aan autonomie**. In het pedagogisch model staan ze daarom rond het kind genoteerd in dezelfde schijf. Er is ook geen hiërarchische ordening in deze behoeften. Ze staan naast elkaar! Door in voorgaande basisbehoeften te voorzien, voeden we de ontwikkeling van het kind. Een belangrijke vraag is dus: hoe kan je nu als leerkracht inspelen op de basisbehoeften van de leerlingen?

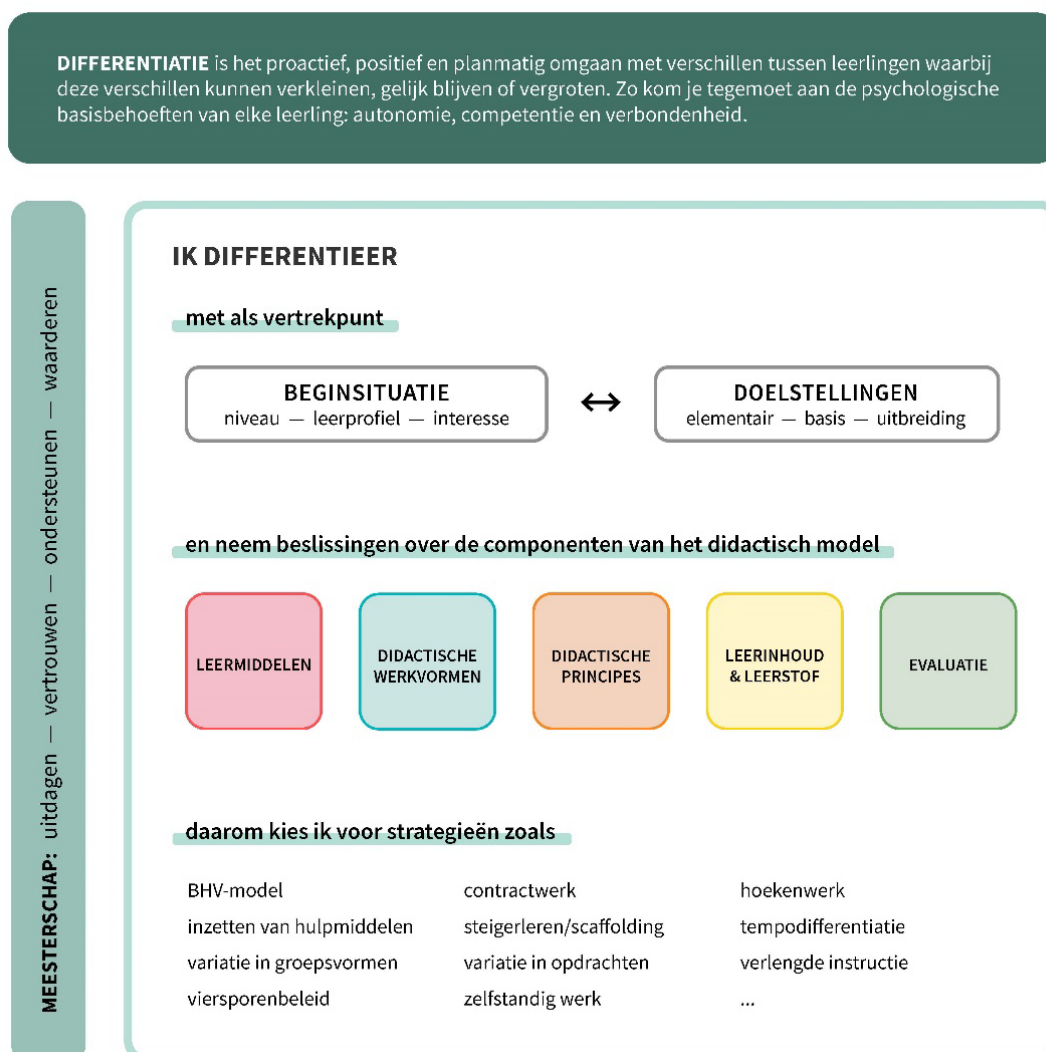
Als leerkracht ben je voortdurend in interactie met je leerlingen. De kwaliteit van deze interactie bepaalt het pedagogisch klimaat in de klas. Bij een positief pedagogisch klimaat is het handelen van de leerkracht afgestemd op de psychologische behoeften van de individuele leerlingen en van de groep ("Berseba", z.j.). Het pedagogisch handelen van de leerkracht omvat vier **basishoudingen: waarderen, ondersteunen, vertrouwen en uitdagen**.

De derde schijf omvat diverse **contexten** (sommige benoemd via personen, andere via plaatsen) waarin het kind zich beweegt: **thuiscontext (ouders-verzorgers), peergroup, leerkracht, school en buurt**. In al deze contexten is sprake van pedagogisch handelen.

Als leerkracht is het enerzijds belangrijk je bewust te zijn van de andere opvoedingscontexten, omdat deze een invloed kunnen hebben op wie het kind in de klas is. Inzicht in deze verschillende contexten kan je helpen begrijpen hoe een kind zich gedraagt en waarom hij zich zo gedraagt. Anderzijds is het ook belangrijk om de contexten waar een kind vertoeft te leren kennen, om zo een breder beeld van het kind te krijgen. Deze kennis kan ook helpen om een sterkere relatie met het kind uit te bouwen.

De buitenste schijf van het model omvat het **maatschappij- en mensbeeld** van de plek waar het kind leeft. Als (professionele) opvoeder kan je niet zomaar je eigen visie laten gelden. Elke maatschappij legt waarden en normen in verband met het omgaan met kinderen en jongeren op waaraan eenieder binnen die maatschappij zich dient te houden. Daarnaast is het ook zo dat opvoeding zich binnen een bepaalde tijdsgeest afspeelt. De kinderen van vandaag groeien op in een andere maatschappelijke context dan de kinderen die 50 jaar geleden op de schoolbanken zaten. Dat betekent dat je als leerkracht ook mee zal moeten evolueren met de veranderende tendensen en de vernieuwingen tijdens jouw loopbaan.

3.3. Differentiatiemodel



3.3.1. Definitie

In de definitie van differentiatie kunnen drie delen onderscheiden worden:

1. Hoe differentiatie aanpakken?

- Differentiatie is **proactief**. Dit houdt in dat je als leerkracht vooraf nadenkt over wat een zinvolle differentiatie kan zijn voor de leerbehoeften bij bepaalde leerlingen. Enkel hierdoor kunnen de acties die je onderneemt doelgericht zijn en aansluiten bij de noden van de leerlingen.
- Differentiëren doe je vanuit **een positieve ingesteldheid**. Dat wil zeggen dat je verschillen tussen leerlingen niet aanvoelt of ziet als iets vervelends dat er best niet zou zijn, maar wel als een verrijkend gegeven voor het ontwerpen van leeractiviteiten.
Door aandacht te hebben voor differentiatie, gaan leerkrachten de leerlingen beter leren kennen en minder denken in stereotypen en vooroordelen.
- Differentiatie vereist een **planmatige** aanpak. Dit betekent dat er een soort van aanpakplan, van stappenplan, van organisatorisch verloop klaarligt. Het is voor jou duidelijk hoe de differentiatie vorm krijgt waardoor het leren van elke leerling efficiënt verloopt.

2. Welk effect heeft differentiatie op de verschillen tussen leerlingen?

Differentiatie is er voor alle leerlingen. Het gaat niet enkel om het laten bijbenen van leerlingen die wat stagneren, maar evenzeer om het uitdagen van leerlingen die het al lang begrepen hebben. Dit betekent dus dat differentiatie alle leerlingen helpt evolueren in de gewenste richting of anders gezegd alle leerlingen leerwinst helpt boeken. Dus voor elk kind ligt de lat hoog, met name steeds in zijn zone van naaste ontwikkeling. De zone van naaste ontwikkeling is echter niet voor elk kind uit je klas op elk moment dezelfde.

3. Wat doet differentiatie met de persoon van de leerling?

Het zal een groot effect hebben op de psychologische basisbehoeften van het kind (zie pedagogisch model).

3.3.2. Component: beginsituatie

Als we kijken naar de leerlingen die voor ons zitten dan verschillen die op verschillende vlakken. Als we focussen op de verschillen in leren, kunnen we volgens Coubergs en Struyven (2015) een opsplitsing in drie categorieën maken:

- Verschillen op vlak van **niveau**
We stemmen onze didactische aanpak af op onze voorkennis over het niveau van onze leerlingen: we gaan als leerkracht na wat de leerling al weet en wat hij al kan. We brengen als het ware in kaart welke doelen de leerlingen reeds beheersen. We mogen daarbij niet uit het oog verliezen dat er niet enkel cognitieve doelen zijn, maar ook dynamisch-affectieve en (psycho)motorische. Indien we differentiëren naar niveau spelen we vooral in op **wat** er wordt geleerd (leerdoelen).
- Verschillen op vlak van **leerprofiel**
Naast verschillen in niveau verschillen leerlingen ook met betrekking tot de manier waarop ze leren of hoe ze het best te motiveren zijn om te leren. Deze verschillen vallen onder de categorie van verschillen in leerprofiel.
Hieronder vind je een aantal voorbeelden van verschillen in leerprofiel:
 - Leertempo;
 - Manier waarop leerlingen ondersteund willen worden;
 - Voorkeur voor het soort bronnen die leerlingen willen raadplegen;
 - Manier waarop leerlingen hun eindresultaat willen voorstellen bv. via een voorstelling, een folder, schriftelijk rapport, een quiz...;
 - De volgorde waarin ze de taken willen doen;
 - Voorkeur om met een specifiek iemand samen te werken.

Indien we bij differentiatie rekening houden met het leerprofiel, spelen we vooral in op **de wijze waarop** er wordt geleerd en zal dus vooral vertrekken vanuit de componenten die rond het hart van ons didactisch model staat bv. didactische werkvormen, leermiddelen,...

- Verschillen in **interesse**

Terwijl het leerprofiel ons iets vertelt over de vorm, de manier waarop we de inhoud aanbieden, slaat de categorie 'interesse' eerder op de componenten 'leerstof' van ons didactisch model. Leerlingen werken aan dezelfde doelen, maar vanuit hun interesse wordt de leerstof aangepast. Voorbeeld: een leerkracht heeft tot doel om de moeilijke letterverbindingen te automatiseren. De leerkracht heeft daarbij verschillende creatieve opdrachten. De leerlingen kiezen een opdracht die aansluit bij hun interesse. Het zal duidelijk zijn dat deze vorm van differentiatie vooral wordt ontworpen om zo de motivatie bij de leerlingen te verhogen.

Je speelt vooral in op de **motivatie** van de leerlingen: 'waarom wordt er geleerd?'

3.3.3. Component: doelstellingen

We kunnen doelen opsplitsen in:

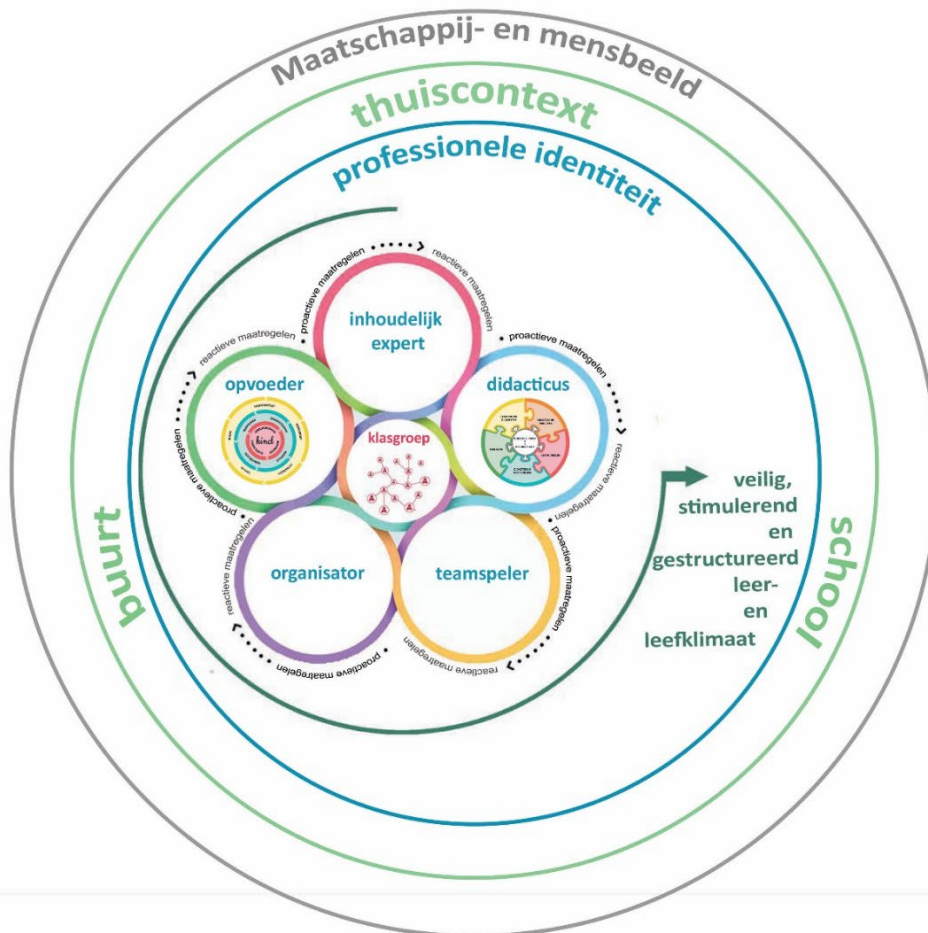
- **Elementaire doelen** zijn doelen die leerlingen reeds verworven hebben. Ze hebben ze nodig om doelen te bereiken die daarop verder bouwen. Een leerkracht kan eerst nagaan of de leerlingen deze elementaire doelen reeds voldoende beheersen om zich een juist beeld te vormen van de voorkennis van individuele leerlingen of de klasgroep.
- **Basisdoelen** zijn de doelen die moeten beheerst worden door alle leerlingen op het einde van een lessenreeks, jaar of graad.
- **Verdiepings- en uitbreidingsdoelen**
 - **Verdiepingsdoelen** zijn doelen die voortbouwen op de basisdoelen. Ze zijn van een hoger beheersingsniveau. Deze doelen zijn nuttig in functie van het uitdagen van de leerlingen en verkennen van interesses van kinderen. We hadden het in het tweede hoofdstuk over de taxonomie van Bloom. We kunnen deze taxonomie gebruiken om op zoek te gaan naar verdiepingsdoelen. Een groep leerlingen gaat dan aan de slag met dezelfde inhoud, maar op een hoger gedragsniveau.
 - **Uitbreidingsdoelen** (verbreden) zijn extra doelen die niet noodzakelijk zijn. We breiden de doelen bijvoorbeeld uit om leerlingen extra te prikkelen. Hierbij moeten we grondig nagaan of er geen overlap is met de doelen voor een volgend leerjaar en hoe we dat bijhouden.

3.4. Model van klashouden

We benaderen klashouden in onze opleiding als een systemisch geheel, een **totaalaanpak** waarin de verschillende actoren, processen en contextvariabelen in samenhang worden gepresenteerd. In dit systeem speelt elke actor zijn rol en heeft elke beslissing die hij/ zij maakt een gevolg voor de andere actoren, processen en contextvariabelen. De verschillende variabelen die een rol spelen bij het klashouden worden gevisualiseerd in bovenstaand model voor klashouden.

Wanneer het klashouden van een student niet zo vlot verloopt, kan reflectie aan de hand van het model voor klashouden, verhelderende inzichten en houvast bieden.

Klashouden is het geheel aan proactieve en reactieve maatregelen die een leerkracht stelt, met als doel een veilig, stimulerend en gestructureerd leer- en leefklimaat in het leven te roepen en te handhaven. Klashouden vraagt een zeker 'meesterschap' van de leraar, dat hij inzet om de verbondenheid met de groep, met elk kind uit de groep en de verbondenheid tussen de kinderen onderling te stimuleren.



1. De klasgroep staat centraal

Naar analogie met het pedagogisch en didactisch model staat de centrale actor, de leerling of in dit geval de volledige klasgroep centraal. Hij/zij komt door gepast klashouden in een veilige, stimulerende en gestructureerde leeromgeving tot leren. De **klasgroep** wordt gezien als de centrale actor waarmee de leerkracht in interactie treedt en waarop verschillende actoren uit de context een invloed hebben. De klasgroep is een complex systeem dat in constante interactie staat met de kenmerken van de leerkracht en met het veelvoud aan leerlingenkenmerken en -relaties.

2. De leraar in de klasgroep

In het model voor klashouden krijgt ook de leraar een prominente rol. Het is namelijk zijn meesterschap dat zal bepalen in welke mate er een **veilig, stimulerend en gestructureerd leer- en leefklimaat** kan gerealiseerd worden. Dit meesterschap van de leraar wordt in het model voor klashouden voorgesteld door de vijf bollen die elk op zich één van de rollen (**didacticus, opvoeder, organisator, inhoudelijk expert, teamspeler**) voorstelt die de leerkracht zal moeten innemen om een positief leer- en leefklimaat in de klas en op school te creëren. Hoe sterker een leerkracht staat in deze verschillende rollen en hoe sterker deze rollen met elkaar vervlochten zijn, hoe sterker zijn klashouden zal zijn.

Rond de cirkels waarin de competenties van de leerkracht worden weergegeven, vinden we de **proactieve en reactieve maatregelen** terug die de leerkracht kan stellen om die verwevenheid en bijgevolg het kashouden nog sterker te maken.

We maken hier een duidelijke keuze om klashouden breed te zien en het niet te beperken tot beslissingen en maatregelen die genomen worden naar aanleiding van een probleem met klashouden (reactieve maatregelen). We verruimen klashouden tot alle beslissingen die een leerkracht op voorhand neemt bij de planning en implementatie van een doelgerichte onderwijsactiviteit of een positief leer- en leefklimaat (proactieve maatregelen).

De professionele identiteit van de leraar speelt een grote rol in de manier waarop hij met zijn klas in interactie treedt en dit voor elk van de vijf te vervullen rollen. Daarom staat in het model voor klashouden de cirkel van de **professionele identiteit rond deze vijf rollen**. Op deze manier bepalen de opvattingen van de leraar met betrekking tot klashouden (bv. visie op belonen en straffen, opvoedingsstijl, opvattingen over orde en controle ...) welke keuzes hij zal maken met betrekking tot de invulling van de rollen.

3. De context van de klasgroep

De actoren **thuiscontext, school en buurt** worden in het model van klashouden in een cirkel rond de klasgroep en de leraar geplaatst omdat deze actoren samen de context vormen waarbinnen een klasgroep functioneert én omdat ze een grote invloed hebben op klashouden.

In het model voor klashouden zien we in de buitenste cirkel van het model dat het klashouden van de leraar steeds bepaald wordt door het **maatschappij- en mensbeeld**. Het spreekt voor zich dat ook bredere maatschappelijke ontwikkelingen grote gevolgen hebben voor het klashouden.

4. Geïntegreerd werken

4.1. Begripsomschrijving

Geïntegreerd werken is een aanpak waarbij de leerkracht op een doelgerichte, systematische, expliciete en reflectieve manier een verband legt tussen twee of meer leergebieden teneinde het begrip van leerlingen van de wereld en hun vermogen te handelen in deze wereld te verhogen.

- **Doelgericht:** er worden doelen geformuleerd voor alle leergebieden die aan bod komen en deze worden op de meest effectieve en efficiënte wijze nagestreefd. De doelen creëren door hun combinatie een meerwaarde.
- **Systematisch:** alle activiteiten die binnen de lessenreeks aan bod komen, worden op voorhand en planmatig voorbereid.
- **Expliciet:** de leerkracht expliciteert voor zichzelf uit welke leergebieden de leerinhouden komen en hoe deze verbonden zijn. Naar de leerlingen toe wordt geëxpliciteerd vanuit welke perspectieven wordt gekeken naar het onderwerp uit de leef- en belevingswereld van de leerlingen.
- **Reflectief:** de leerkracht reflecteert met de leerlingen over de wijze waarop de aangeboden leerinhouden met elkaar verbonden zijn. Op deze manier worden leerlingen zich bewust hoe een onderwerp vanuit verschillende perspectieven kan benaderd worden.

4.2. De integratieladder

Met de integratieladder drukken we enkel uit in welke mate we kunnen spreken van een geïntegreerde aanpak van de verschillende leergebieden in het lager onderwijs.



Deze integratieladder kan zowel toegepast worden op een leeractiviteit die op zichzelf staat als op een cluster van leeractiviteiten. Met de voorstelling willen we niet suggereren dat een trede hoger een 'betere' vorm van integratie is. De keuze in welke mate je wenst te integreren, moet afhangen van wat je wenst te bereiken met je leerlingen.

- **Geen integratie van leergebieden:** de decretaal omschreven leergebieden worden afzonderlijk aangeboden in het lesprogramma van de leerlingen. Leerkrachten houden wel altijd minimaal rekening met de horizontale samenhang van de leergebieden en kennen sterktes en aandachtspunten van de leerlingen in de verschillende leergebieden.
- **Over het muurtje:** reeds verworven leerinhouden uit een ander leergebied worden geïntegreerd in een les. *Bv. tijdens een les techniek waarbij de leerlingen een stappenplan moeten gebruiken om een recept te volgen maken ze gebruik van hun kennis over functionele herleidingen die ze vergaarden tijdens de wiskundeles.*
- **De multidisciplinaire aanpak:** verschillende leergebieden worden aan elkaar gelinkt door een gemeenschappelijk element uit de leef- en/of belevingswereld van de kinderen. Al de lessen worden nog steeds apart gegeven binnen de verschillende leergebieden. *Bv. tijdens de Sinterklaasperiode besluit de leerkracht om alle leeractiviteiten te koppelen aan het thema 'Sinterklaas'. In wetenschappen en techniek gaat men aan de slag met een stappenplan om pepernoten te bakken, in Nederlands baden de lessen in de sfeer van de Sint en zijn Pieten, tijdens de les godsdienst lezen en bespreken we de legende van Sint-Nikolaas, ...*
- **De interdisciplinaire aanpak:** verschillende leergebieden dragen doelgericht bij tot het beantwoorden van een centrale probleemstelling die gekoppeld is aan een gemeenschappelijk element uit de leef- en/of belevingswereld van de kinderen. *Bv. tijdens een les godsdienst over wereldwijd engagement met als titel 'Hoe draagt elk zijn steentje bij?' leren de leerlingen structuurwoorden te verbinden in een mindmap (Nederlands). Dit is nieuwe leerinhoud net als het kennismaken met organisaties die zich wereldwijd organiseren (R.K. godsdienst).*

5. Werken aan leergebiedoverschrijdende eindtermen

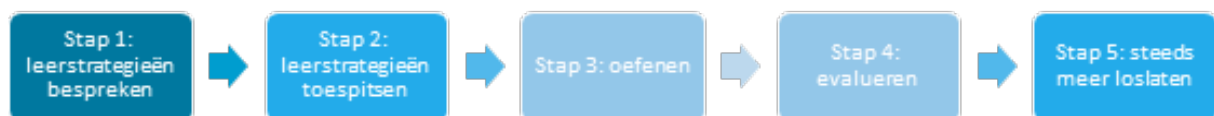
5.1. Leren leren

We hebben als leerkracht de neiging om de nadruk te leggen op de inhoud en waarover we lesgeven (**wat?**) en minder op de manier waarop we de leerinhouden op een effectieve manier zouden kunnen leren (**hoe?**). We geven vaak op een **impliciete wijze** aandacht aan leerstrategieën (cognitief, metacognitief en motivationeel). We herhalen bijvoorbeeld een aantal inhoudsopdrachten met de leerlingen op een aantal vaste momenten verspreid in de tijd. We leggen echter niet uit dat we door regelmatig te herhalen beter zullen onthouden.

We mogen er dus niet vanuit gaan dat de aspecten van 'leren leren' als vanzelf verworven worden door de leerlingen.

Er is wel degelijk nood aan een **expliciete instructie** door de leraar.

- Je houdt rekening met de **beginsituatie** van jouw klasgroep (bv. Bepaalde leerlingen verwerken de inhoud op een inefficiënte wijze, hebben moeite om zich te concentreren, andere leerlingen pikken de leerinhouden goed op, maar ervaren weinig plezier aan het leren...).
- Je **selecteert leerplandoelen** die gelinkt zijn aan de eindtermen 'leren leren'. We streven naar een **geïntegreerde aanpak** waarbij er binnen een lestijd gewerkt wordt aan de inhoud van een leergebied én aan de eindtermen 'leren leren'.
- Je voorziet een **doelgerichte en expliciete instructie** (strategie-instructie of directe instructie). Je leert de leerlingen een bepaalde leerstrategie aan en laat hen de leerstrategie oefenen. Onderstaand stappenplan kan als leidraad gebruikt worden (Dijkstra, 2015):



Leidraad strategie-instructie (Dijkstra, 2015)

- **Stap 1: bespreek de leerstrategieën:** we kunnen ze visualiseren in de klas (bv. poster). Leg uit wat deze strategieën inhoudt en laat voorbeelden geven wanneer ze kunnen ingezet worden (wanneer herhalen/plannen/...). Op die manier krijgen de leerlingen ook een idee wat het doel is van deze strategie (beter 'leren leren').
- **Stap 2: toespitsen op een leerstrategie:** bij allerlei opdrachten binnen verschillende leergebieden kunnen we een bepaalde strategie in de kijker zetten. Welke gebruiken we best bij het uitvoeren van deze specifieke opdracht? We nemen dit stapsgewijs door met de kinderen en tonen eveneens een concreet voorbeeld hoe ze deze strategie inzetten.
Maak bij de demonstratie gebruik van verbale presentatie en demonstratie. Leg uit waarom de strategie werkt en verbind nieuwe informatie over de strategie met wat leerlingen al weten. Bij het demonstreren van de mentale processen moet de leerkracht hardop denken met de leerlingen. Dit noemt men modeling. Het voorbeeld geeft aan waarom de strategie gebruikt moet worden, wat de strategie inhoudt en in welke situatie(s) de strategie gebruikt kan worden.
- **Stap 3: bied oefenkansen:** laat kinderen zelfstandig aan de slag gaan en de leerstrategie toepassen bij een opdracht. We superviseren en bieden hulp als leerkracht. Voorzie effectieve feedback (goede aspecten, dingen die verbeterd moeten worden). Laat de leerlingen steeds meer zelf doen (autonomie).

- **Stap 4: evalueer zowel op vlak van inhoud als inzet van de leerstrategie:** Mogelijke richtvragen zijn:
 - ✓ Hoe heb je de taak uitgevoerd? Welke stappen heb je gezet? Welke strategie heb je gebruikt?
 - ✓ Vond je dit moeilijk/makkelijk?
 - ✓ Wanneer is het goed om deze strategie in te zetten? Wanneer kun je het beter niet zo doen? ...
- **Stap 5: laat gaandeweg los:** gedurende een aantal weken moeten we inzetten op herhaling (stap 1 tot 4) waarbij we als leerkracht steeds minder inbreng geven. De leerlingen nemen het heft steeds meer in eigen handen en krijgen de gelegenheid om de strategie zelf (onafhankelijk) te gebruiken en hun succes op bij opdrachten te evalueren (strategie-generalisatie). Ze verinnerlijken de leerstrategie op die manier.

5.2. Sociale vaardigheden

Waar mensen met elkaar samenleven, is het beheersen van sociale vaardigheden van onschatbare waarde. Dit belang vertaalt zich ook in de eindtermen van het lager onderwijs (www.onderwijsdoelen.be). Naast de doelen voor de verschillende leergebieden, vinden we er ook een hele reeks leergebiedoverschrijdende doelen terug die betrekking hebben op sociale vaardigheden. Deze doelen worden onderverdeeld in drie categorieën: relatiewijzen, gespreksconventies en samenwerking. Opdat leerlingen vaardig zouden worden in o.a. het hulp durven vragen en aanvaarden, elkaar waarderen, kritisch durven zijn, een eigen mening formuleren, leiding durven geven en nemen, samenwerken, ... is het heel belangrijk dat we hen hiertoe voldoende oefenkansen bieden binnen de klas- en schoolcontext.

Bij het 'gewone' groepswork wordt de fout gemaakt van enkel een inhoudelijke opdracht te geven met daaropvolgend “Werk dit nu samen uit” of “Los dit samen op”, zonder de nodige instructie of begeleiding hoe dat samen uitwerken of samen oplossen nu precies in zijn werk gaat.

Hierdoor ontstaat het fenomeen van de trekkers en de lifters. Het is uiteraard kort door de bocht om trekkers als de werkers en lifters als de profiteurs te beschouwen. Soms gaat het voor bepaalde kinderen gewoon te snel waardoor ze hun steentje niet kunnen bijdragen. Het feit is wel dat van de leerlingen verwacht wordt dat ze op een goede manier samenwerken zonder dat hen dit wordt aangeleerd. Laat dat nu net een essentieel deel zijn van coöperatief leren.

Förre, Kenter en Veenman (2000) voorzien volgende aspecten bij het aanleren van samenwerkingsvaardigheden.

- Je verkent **beginsituatie** van de klasgroep wat betreft de aanwezige samenwerkingsvaardigheden. Welke samenwerkingsvaardigheden beheersen de leerlingen reeds? Daartoe observeer je de leerlingen bij het samenwerken. Misschien stel je vast dat de leerlingen het moeilijk hebben om elkaar te laten uitpraten (te midden van een inbreng van een kind neemt een ander groepslid het woord over), of je stelt vast dat naarmate de samenwerking vordert er steeds luider en luider gepraat wordt waardoor de groepen elkaar storen...
- Hoe beslis je nu aan **welke samenwerkingsvaardigheden** je zal werken? Het kan immers niet de bedoeling zijn dat in elke leerjaar precies dezelfde samenwerkingsvaardigheden behandeld worden. Mogelijkerwijze is er rond sociale vaardigheden (m.i.v. samenwerkingsvaardigheden) een leerlijn uitgetekend in de school en uiteraard houd je hier dan rekening mee bij het aanleren/behandelen van de vaardigheden. Ook in de loop van het schooljaar moet je spreiding voorzien. Je kan je hierbij laten leiden door verschillende zaken. Met de lijst van vaardigheden die we willen behandelen in ons achterhoofd, kunnen we inspelen op situaties die zich in de groep voordoen, zelf initiatief nemen om een vaardigheid onder de aandacht te brengen of aan de leerlingen vragen wat hen het meeste stoort bij het samenwerken en daarop inspelen.

- Als leerkracht neem je samen met de leerlingen volgende **stappen om bewust aan een samenwerkingsvaardigheid te werken**.
 - **Gesprek:** we gaan op een actieve wijze in gesprek met de leerlingen om te verkennen wat de samenwerkingsvaardigheid precies inhoudt en wat het nut ervan is.
 - **T-kaarten:** T-kaarten worden opgesteld naar aanleiding van een gesprek over een samenwerkingsvaardigheid. Ze zijn als het ware de samenvatting van het gevoerde gesprek en kunnen daarom gezien worden als een soort overeenkomst tussen de leerkracht en de leerlingen over een gedragswijze in verband met samenwerken. Een T-kaart valt letterlijk te nemen. Het is een tabel in de vorm van een T met daarin de gedragingen die van de leerlingen verwacht worden bij het goed uitvoeren van de vaardigheid. Boven de T staat de samenwerkingsvaardigheid, aan de linkerkant staat wat je kan zien (ziet eruit als ...) als de samenwerkingsvaardigheid uitgevoerd wordt, rechts wat je kan horen (klinkt als ...). Een dergelijke T-kaart wordt dan opgehangen in de klas als geheugensteun. De vaardigheid wordt dan best eerst even gedemonstreerd en vervolgens verschillende malen inge oefend en besproken.

Zachtjes overleggen

Ziet eruit als ...	Klinkt als ...
Dicht bij elkaar zitten	"Niet vergeten zachtjes te praten"
Fluisteren	"Zachter!"
Naar de groep leunen	"Ssst!"
Wijsvinger tegen lip	"We overleggen 'zachtjes'"

- **Demonstratie:** Om het voor de leerlingen heel duidelijk te maken hoe de realisatie van de samenwerkingsvaardigheid er precies uitziet, kan je met behulp van een rollenspel dit demonstreren. Het inoefenen van de samenwerkingsvaardigheid staat hier centraal, de inhoud is hier ondergeschikt aan. Uiteraard moet je wel een zinvolle situatie verzinnen om zinvol te kunnen oefenen.
- **Toepassen in een coöperatieve werkvorm:** hierbij gebruiken de leerlingen de samenwerkingsvaardigheid bij een inhoudelijke opdracht. Bij dit expliciet inoefenen fris je aan het begin van de activiteit de diverse aspecten van de vaardigheid nog even op. Tijdens de activiteit ga je als leerkracht gericht de samenwerkingsvaardigheid observeren. Na afloop wordt dit expliciet besproken (zie het vijfde kenmerk van coöperatief leren: evaluatie). De leerlingen geven successen en moeilijkheden aan, als leerkracht vertel je wat je geobserveerd hebt terwijl je verwijst naar de T-kaart. Samen met de leerlingen geef je aan wat al goed gaat en wat volgende keer beter kan.

5.3. ICT

De student tracht onderstaande eindtermen te integreren in de dagdagelijkse klaspraktijk.

- Een **positieve houding** hebben tegenover ICT en zijn bereid ICT te gebruiken om hen te ondersteunen bij het leren.
- ICT op een **veilige, verantwoorde en doelmatige** manier gebruiken.
- Zelfstandig **oefenen** in een door ICT ondersteunde leeromgeving.
- Zelfstandig **leren** in een door ICT ondersteunde leeromgeving.
- ICT gebruiken om eigen ideeën **creatief vorm te geven**.
- Met behulp van ICT voor hen bestemde digitale **informatie opzoeken, verwerken en bewaren**.
- ICT gebruiken bij het **voorstellen** van informatie aan anderen.
- ICT gebruiken om op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier te **communiceren**.

Dit kan door:

- Bewust uitgediepte en gestuurde klasgesprekken rond bepaalde thema's van mediawijsheid.
 - Veiligheid, privacy, sociale media, cyberpesten, digitale balans, gaming...

- Het aanbieden van zelfontworpen (of bestaand) digitaal oefenmateriaal
 - H5P, LearningApps, Educaplay, TinyTap...
- Het aanbieden van kleine tot uitgebreidere zoekopdrachten, startpagina's, digitale leerpaden,
 - Via Yurls, Symbalo, webpaden, webquest
 - Via een zelfontworpen ondersteunende klaswebsite
- Bewust te werken aan beeldgeletterdheid bij het gebruik van beeldmateriaal
 - Zelf doordacht en doelgericht kwaliteitsvol beeldmateriaal inzetten.
 - Beelden leren gebruiken, begrijpen en betekenis geven.
- Mogelijkheden benutten om met digitale tools creatief aan de slag te gaan.
 - Digitaal foto-/filmtoestel, Canvas, Tulpin, Google Ketchup, en andere digitale ontwerptools
- De interactie en directe feedback versterken via digitale tools
 - Plickers, Wooclap, Quizlet, Kahoot, Quizalize...
- Integratie van tools in functie van organisatie
 - ClassroomScreen, ClassDojo, QR-codes, Timers, pickerwheel...

6. Visualiseren en bordgebruik

Het gebruik van het bord om **het leerproces visueel te ondersteunen** is essentieel.

Of dit nu via het krijtbord, het whiteboard of het digitale bord gebeurt maakt niet uit, maar visualiseren is essentieel en mag niet ontbreken.

Er bestaan **verschillende types van digitale borden** die een student vooraf samen met de mentor moet verkennen en leren hanteren. Daarbij maakt de student gebruik van aanwezige **bordsoftware** eventueel aangevuld met gratis online bordsoftware zoals [ProwisePresenter](#) en/of [Gynzy](#). Naast de hardware/software zijn er ook de **bordboeken** die vanuit de uitgeverijen aangeleverd worden en die tijdens welbepaalde lesfasen deel kunnen uitmaken van het lesscenario bij de student.

Het is belangrijk om niet enkel met bordboeken aan de slag te gaan maar vooraf volwaardige **bordlessen/bordplannen** te ontwikkelen die parallel lopen met de lesfasen van de lesvoorbereiding en de organisatie van de les.

De student bewaakt hierbij steeds de juiste **balans** tussen digitale visualisatie en de levensechte en tactiele waarneming.

Elementen die aan bord kunnen komen:

- **Leerinhouden:** wat is de kern van de les? Wat moeten leerlingen kennen, kunnen toepassen tijdens de les? Denk hierbij ook aan vaardigheden (bv. T-kaart). Ook in functie van het taalondersteunend lesgeven kan het een meerwaarde zijn om bv. (nieuwe) woordenschat zowel auditief als visueel aan te bieden. Visualiseer niet alleen de nieuwe te kennen begrippen, maar leg ook verbandingen met o.a. lagere of hogere orde begrippen.
- **Leerstof:** oefeningen, voorbeelden waar de leerinhoud wordt toegepast of geïllustreerd
- **Organisatorische elementen:** afspraken, groepsindeling, bankopstelling, overzicht van te maken opdrachten voor leerlingen tijdens zelfstandig werk of groepswerk en sneller-klaar-opdrachten.

De student doet dit geleidelijk, hij bouwt het bord samen met de leerlingen op en op een gestructureerde, overzichtelijke manier. Zorg aan het einde van een instructie voor een overzichtelijke 'slide' waar de kern gevisualiseerd staat die tijdens de verwerking een visuele hulp is voor de leerlingen.

Visualiseren doe je niet alleen aan bord. Andere manieren om te visualiseren zijn:

- Modelleren: sta zelf model voor de leerlingen (demonstreer vaardigheden, strategieën, luidop denken)
- Themahoek: breng (fysieke) materialen mee om de klas aan te kleden in het thema van de les/lessenreeks.
- Voorwerpen, (levende) objecten, ... aansluitend bij het onderwerp: breng de werkelijkheid naar de klas en vertrek van de waarneming van een (levend) object, voorwerp, ...
- Ga naar de werkelijkheid zelf: indien het onderwerp, tijd en locatie gunstig zijn kan het een meerwaarde zijn om meteen te leren van wat ze zien gebeuren in de werkelijkheid. Dit kan gaan van het straatleven en landschap rondom de school tot geplande uitstap naar een museum of parlement of ...

DEEL 2: DE LEERGEBIEDEN

1. Wiskunde

1.1. Algemene aandachtspunten voor het leergebied Wiskunde

We werken naar studenten toe vanuit de 'principes van goed wiskunde-onderwijs' (aanbreng in wiskunde A, semester 1). In wiskunde B en C worden deze vervolgens geconcretiseerd voor de verschillende domeinen getallenkennis, bewerkingen, meten en metend rekenen, meetkunde en toepassingen.

We streven naar **inzichtelijk leren**, dat is het ultieme principe. We leren **nooit trucjes** aan, belangrijk is dat leerlingen weten wat ze aan het doen zijn – zo kunnen ze de oplossingsweg reconstrueren en zijn de aangeleerde methodes geen 'geheugenwerk'.

De principes hieronder zijn hulpmiddelen om tot inzichtelijk leren te komen:

a. Werken met en vanuit betekenisvolle situaties:

Betekenisvolle situaties worden om verschillende redenen ingezet:

- Om leerlingen te 'triggeren' bij de start van de les;
- Om het praktisch nut van het lesonderwerp te laten zien;
- Om leerlingen concrete situaties te leren 'verwiskundigen' (concrete situatie 'vertalen' naar wiskundige formule);
- Om inzicht te geven in bv. een procedure (bv. $9 \times 6 = 10 \times 6 - 6$; als we de link leggen met '9 dozen van 6 eieren, dat is één doos minder dan 10 dozen, dan zien leerlingen in dat ze 6 moeten aftrekken van 60, en niet 9)

Het is daarbij wel van belang dat de gekozen situaties echt **betekenisvol** zijn voor leerlingen, de situatie die de handleiding bij de start van de les aanbiedt is dat niet noodzakelijk.

Uiteraard zijn betekenisvolle situaties heel dankbaar om te gebruiken als oriëntatie, maar ze kunnen op elk moment in de lesopbouw ingezet worden. Belangrijk is dat deze situatie niet 'los staat' van de rest van de les.

Let op: een betekenisvolle situatie is niet per se alles in een kunstmatig een vraagstuk gieten, maar kan evengoed het peilen naar de voorkennis zijn.

b. Correcte wiskundige verwoording en ondersteunende notatie:

We verwachten dat studenten de **correcte wiskundetaal** gebruiken, en leerlingen deze ook zoveel mogelijk zelf laten gebruiken.

Procedures worden steeds verwoord, zowel door de student als door de leerlingen; dit verwoorden ondersteunt het denken en helpt bij het verinnerlijken van de procedure.

De concrete verwoording van begrippen en procedures wordt vermeld in de rubriek 'leerinhoud' op het voorblad van de lesvoorbereiding.

Ook het correct noteren van de oplossingsmethode (juiste notatie van tussenstappen) is belangrijk – de student informeert best vooraf over hoe leerlingen de tussenstappen gewoonlijk schrijven.

c. Opbouw volgens Concreet-Schematisch-Abstract (CSA-principe)

Waar mogelijk loopt de opbouw bij aanbreng van een begrip of methode in verschillende stappen:

- *Concrete fase*: we werken met materiaal dat de inhoud ondersteunt
- *Schematische fase*: we werken met tekeningen/schema's die de inhoud ondersteunen.
- *Abstracte fase*: er is geen visualisering in de vorm van materiaal of tekeningen. Hier wordt voornamelijk met getallen en symbolen gewerkt. Denk aan de vergelijkingstekens $<$, $>$, $=$ en de bewerkingstekens $+$, $-$, $\times$ en $:$

Bij het CSA-principe zijn enkele belangrijke aandachtspunten:

- Het materiaal of de figuren moeten het denkproces ondersteunen. Het is niet omdat je iets kan vastnemen dat het ook concreet materiaal is. Voorbeeld: een kaartje met het getal 98 op, vergt een inzicht op abstract niveau.
- Een illustratieve afbeelding bij een oefening is dus geen voorbeeld van schematisch werken. Vraag je steeds af of de tekening/het schema het inzicht in de leerinhoud helpt ondersteunen.
- Een filmpje of foto kunnen de concrete fase niet vervangen!
- In elke fase wordt eenzelfde verwoording gebruikt; deze verwoording vormt de brug tussen de verschillende fases, en is iets waar leerlingen op kunnen terugvallen in de abstracte fase.

Niet elke les moet volgens het CSA-principe opgebouwd zijn – afhankelijk van de beginsituatie kan bv. enkel het schematisch niveau aan bod komen.

Het CSA-principe wordt niet enkel gebruikt voor de aanbreng, maar ook voor **remediëring**. Als het fout loopt op abstract niveau, dan kan de student teruggrijpen naar voorstelling via tekeningen of materiaal.

d. Handelingsniveaus

Het CSA-principe zegt iets over de opbouw in ‘materiaal’, maar zegt nog niets over de handelingen die de leerlingen uitvoeren. Een mentaal proces zoals wiskunde aanleren, kent een geleidelijke opbouw.

Zo kan je als leerkracht de leerlingen laten handelen op een continuüm waarbij de leerlingen eerst aan de slag gaan met het materiaal (*materieel handelen*). Dan volgt de fase waarbij de leerlingen het concreet en/of schematisch materiaal (enkel) observeren (*perceptueel handelen*). Tenslotte werken de leerlingen enkel op abstract niveau, eerst door de redenering luidop te verwoorden (*verbaal handelen*) en daarna door deze verwoording te verinnerlijken (*mentaal handelen*).

Ook bij de **remediëring** grijp je terug naar deze handelingsniveaus: als je ziet dat een leerling een oefening fout oplost (*mentaal handelen*), vraag je aan de leerling om die oefening eens luidop op te lossen (*verbaal handelen*). Vaak zal een leerling de eigen fout ontdekken en anders ga jij opnieuw demonstreren (*perceptueel handelen*). Helpt dat nog niet, dan laat je de leerling (waar mogelijk) met materiaal werken (*materieel handelen*).

Het is heel belangrijk dat je ook bij de handelingsniveaus telkens dezelfde verwoording gebruikt en laat gebruiken (zie bij CSA-principe).

e. Inductief werken:

Inductief werken houdt in dat leerlingen **vanuit voorbeelden** een wetmatigheid ontdekken (bv. dat de som van de hoeken van een driehoek 180° is, dat een getal deelbaar door 5 steeds eindigt op 0 of 5). Het betekent ook dat je steeds vertrekt **vanuit gekende leerinhouden** of voorbeelden die duidelijk zijn voor de leerlingen om hen tot een nieuw inzicht te brengen. Bijvoorbeeld: de leerlingen kunnen al optellen. Vanuit $4 + 4 + 4$ komen ze tot 3 keer 4, wiskundig genoteerd als 3×4 .

Als de student dit principe toepast is het heel belangrijk dat de voorbeelden waaruit de wetmatigheid zichtbaar wordt **voldoende verschillend en gevarieerd** zijn en ook effectief naar de wetmatigheid toewerken!

f. Automatisatie:

Om rekenfeiten en procedures vlot te kunnen moet er in de leerlijn voldoende aandacht zijn voor automatisatie. Oefenen op automatiseren kan echter pas als er voldoende **inzicht** is. Automatiseren is niet ‘van buiten leren’, maar is eerder synoniem met ‘routineren’: door de handeling vaak (inzichtelijk) uit te voeren komen tot iets wat (meer) vanzelf gaat.

Last but not least:

- De **kennisclips** die de methodes vaak ter beschikking stellen kunnen de student ondersteunen bij het voorbereiden van de les; maar het is *niet de bedoeling dat deze de verwervingsfase vervangen* – het is de leerkracht die de inhoud aanbrengt in interactie met de leerlingen. Ook het tonen van de kennisclip op het einde van de les als ‘samenvatting’ is geen voorbeeld van goed wiskunde-onderwijs.
- Een les wiskunde starten met: ‘We gaan een les cijferen doen..’ of ‘We gaan iets moeilijks doen..’ is niet wat we studenten aanleren.
- Ook een uitspraak als ‘Als jullie niet stoppen met babbelen gaan we wiskunde doen!’ is not done...

1.2. Specifieke aandachtspunten per domein

1.2.1. Domein ‘Getallenkennis’

a. Aandachtspunten

Bij het aanleren of inoefenen van ‘nieuwe’ getallen (bv. getallen tot 1000, kommagetallen, breuken) zijn deze aandachtspunten de rode draad:

- De student maakt gebruik van een **visuele voorstelling** (bv. MAB-materiaal, getallenlijn, breukenschijven - afhankelijk van wat in de klas gebruikt wordt). Getalinzicht is niet eenvoudig – dus ook in een inoefenles waar de meeste leerlingen niet met materiaal werken is de student voorbereid om in een verlengde instructie via materiaal (of tekeningen) het inzicht te vergroten.
- De inoefening is **gevarieerd** (bv. getallen lezen, getallen schrijven, getallen leggen met materiaal, getallen ordenen, tellen met sprongen, getallen op een getallenlijn plaatsen).
- De student besteedt aandacht aan **correcte verwoording** van de rangen met de juiste terminologie (honderdtallen, tienden,..) en aan het verband tussen de rangen (bv. tien tientallen is één honderdtal,..). Ook bij breuken moet de terminologie voldoende aandacht krijgen (dus niet ‘het getal boven de breukstreep’ maar ‘de teller’).
- Inzicht in breukbegrip blijkt niet eenvoudig. Het is daarom belangrijk dat in deze lessen steeds naar de **betekenis** van de breuk wordt teruggegrepen, en regels voor bv. het vereenvoudigen van breuken of het optellen en aftrekken van breuken niet als ‘trucje’ aangeleerd worden.

b. Lesopbouw/fasering

Er is geen ‘standaardopbouw’ bij deze lessen, de opbouw is afhankelijk van de plaats van de les binnen de betreffende leerlijn.

1.2.2. Domein ‘Bewerkingen’

a. Aandachtspunten

- In dit type lessen is het belangrijk dat de studenten de bewerkingen en bijhorende terminologie in de kijker zetten naar leerlingen toe (bv. expliciet vragen wat de ‘som’ is, bv. niet ‘min doen’ maar ‘aftrekken’).
- Lessen ‘*hoofdrekenen*’ vallen meestal onder één van deze types:
 - Het aanleren of inoefenen van een **bepaalde rekenmethode** (bv. de doorrekenmethode voor rekenen tot 100, bv. de handige rekenmethode om te vermenigvuldigen met 5 en 50). In dit type lessen is het belangrijk dat de methode **inzichtelijk** aangebracht wordt, voldoende **verwoord** (ook door de leerlingen) en ondersteund via een duidelijke **notatie** (de student informeert naar de notatiewijze van de klas).
 - Het gevarieerd oefenen van **verschillende rekenmethodes** door elkaar (als de methodes al aangebracht zijn).
In dit type lessen is het belangrijk dat leerlingen **nadenken over welke methode** bruikbaar en efficiënt is. De student besteedt dan in de bespreking **aandacht aan de verschillende methodes** die leerlingen ingezet hebben, en vergelijkt naar juistheid en efficiëntie.

- In lessen *cijferen* heeft de student aandacht voor:
 - (Laten) **verwoorden** van de belangrijkste stappen die in die les in de kijker staan (bv. Het lenen, het plaatsen van de komma,...);
 - Hoe de getallen juist **geschikt** moeten worden, **noteren** van de oefening.
 - De **specifieke stappen** in het algoritme per bewerking (noteren van de komma, restlijn bepalen, lenen bij een grotere rang,...).
 Als er een schatting gemaakt wordt, dan laat de student de leerlingen verwoorden hoe ze geschat hebben. De nauwkeurigheid van de schatting is niet het belangrijkste – wel de **manier waarop** geredeneerd werd én het **controleren van de oplossing** aan de hand van de schatting.
 - In sommige methodes zijn er lessen specifiek rond de vaardigheid ‘schatkend rekenen’. Ook hier is de **redenering** achter de schatting belangrijker dan de nauwkeurigheid van de schatting.

b. Lesopbouw/fasering

Er is geen ‘standaardopbouw’ bij deze lessen, de opbouw is afhankelijk van de plaats van de les binnen de betreffende leerlijn.

1.2.3. Domein ‘Meten en metend rekenen’

a. Aandachtspunten

Algemeen

- Het domein meten en metend rekenen bevat veel ‘jargon’ dat leerlingen moeten beheersen; denk maar aan de vele benamingen van de grootheden (lengte, inhoud, temperatuur,...) en eenheden (cm, dm, cl, ml, °C,...). Belangrijk is dat studenten zelf de **juiste taal** gebruiken (dus niet ‘we meten de centimeters’ maar ‘we meten de lengte’) en dit ook van leerlingen verwachten.
- Het correct noteren van maten is belangrijk – een getal zonder eenheid zegt niets. Ook een formule als $4 \times 2 = 8 \text{ m}^2$ is in de ogen van een wiskundedocent een vloed.

Lessen rond een bepaalde grootte

In een les waar een bepaalde grootte centraal staat (bv. een les rond inhoudsmaten, een meetcircuit) is er aandacht voor 3 aspecten. Afhankelijk van de plaats van de les in de leerlijn ligt de klemtoon op één van deze aspecten.

- **Werken met referentiematen:** Het is belangrijk dat leerlingen zich bij maten iets kunnen **voorstellen** (bv. hoeveel gaat er in een blikje, hoe lang is 1 kilometer,...) Daarvoor leren we leerlingen referentiematen, die vaak afgesproken zijn op schoolniveau (bv. 1 km is de afstand van de school tot de bibliotheek, een wandelaar stapt aan ongeveer 5 km/h).
 - Bij het aanbrengen van een eenheid (of bij het herhalen van eenheden) geeft de student steeds een referentiemaat mee die **herkenbaar** is voor leerlingen. De student informeert zich vooraf over de referentiematen afgesproken op de school.
 - Als de student een referentiemaat aanbrengt, dan is het belangrijk dat leerlingen deze zelf kunnen **ontdekken** (door zelf te meten).
 - Bij het schatten voor het effectief meten **verwijst** de student steeds naar de referentiematen – anders gaan leerlingen gokken zonder basis. Het is dus belangrijk om leerlingen expliciet te vragen hoe ze tot een bepaalde schatting gekomen zijn.
 - Referentiematen komen ook van pas bij het **controleren** van een oplossing (bv. een wandelsnelheid van 30 km/h als uitkomst bij een vraagstuk zal niet kloppen).
- **Meten:** Leerlingen moeten voldoende ervaring opdoen met het **zelf meten**, dit is immers een complexe vaardigheid. Belangrijk is dat studenten nadenken hoe ze deze meetkansen kunnen creëren. Dit vraagt goed voorbereide organisatie en begeleiding van de meetactiviteiten. Bij het meten komen ook zaken als ‘hoe **noteer** je het resultaat van de meting’, ‘vooraf **schatten** en de meting controleren aan de hand van de schatting’ en ‘hoe **nauwkeurig** moet je meten’ aan bod. Een volledige les meten waarbij de student enkel zelf meet (met behulp van enkele kinderen vooraan) is not done! Meten kan trouwens ook in andere vakken een plaats vinden; denk maar aan het meten van een afstand tijdens een leerwandeling over ‘natuur’.

- **Functioneel herleiden:** Leerlingen leren per grootheid **verschillende eenheden** (bv. voor de grootheid lengte komen de eenheden km, m, dm, cm en mm aan bod). Ze leren ook de **verbanden** tussen deze eenheden, en leren hoe ze de eenheden kunnen herleiden.
 - Het aanbrengen en herhalen van de verbanden tussen eenheden gebeurt bij voorkeur door visuele ondersteuning (bv. In de klas kan een vierkante meter hangen opgedeeld in vierkante decimeters, om te laten zien dat 1 vierkante meter gelijk is aan 100 vierkante decimeter).
 - Herleidingen moeten volgens de eindtermen functioneel zijn, het heeft dus geen zin om een gewicht in ton te gaan uitdrukken in gram.
 - De student informeert bij de mentor over de gebruikte methode bij het herleiden (bv. via de tabel van het metriek stelsel) en gebruikt deze methode. Belangrijk is wel dat het inzicht hierachter niet verdwijnt (bv. bij de opgave $20\text{ m} = \dots\text{ dm}$ zullen we een groter getal hebben, aangezien de eenheid 'dm' kleiner is dan de eenheid 'm').

Lessen rond omtrek, oppervlakte, volume

- In een les rond omtrek, oppervlakte, volume is het heel belangrijk dat er aandacht is voor de **begrippen**, en deze grootheden *niet enkel vanuit 'formules'* benaderd worden. Deze begrippen worden door leerlingen vaak verward. Het visueel ondersteunen (bv. door leerlingen omtrek of oppervlakte te laten aanduiden) of verwijzen naar een context (bv. voor de grootte van een omheining heb je de omtrek nodig, om te weten hoeveel verf je nodig hebt voor een bepaalde muur heb je de oppervlakte nodig) is dan ook heel belangrijk.
- **Formules** voor omtrek, oppervlakte en volume moeten steeds **inzichtelijk** aangeleerd worden volgens de methodes die studenten in de vakdidactiek zien (bv. omstructureren tot een figuur waarvan we de oppervlakte wel kennen), en niet als 'trucje' gepresenteerd.

b. Lesopbouw/fasering

Er is geen 'standaardopbouw' bij deze lessen, de opbouw is afhankelijk van de plaats van de les binnen de betreffende leerlijn.

1.2.4. Domein 'Meetkunde'

a. Aandachtspunten

- Ook het domein meetkunde bevat veel '*jargon*'. Specifiek voor meetkunde is dat **elk woord telt** - 'juist één paar evenwijdige zijden' of 'minstens één paar evenwijdige zijden' maakt een groot verschil. Belangrijk is dat de student **zelf correct verwoordt**, en begrippen en eigenschappen ook vaak en **correct laat verwoorden** door de leerlingen.
- De student zoekt naar mogelijkheden om abstracte meetkundige begrippen te **concretiseren** (bv. touw bij het visualiseren van kijklijnen, bv. vouwmeter voor het tonen van een hoek, aanbreng symmetrie vanuit verffiguren,...)
- Bij tekenopdrachten is nauwkeurig tekenen en correct gebruik van **tekenmateriaal** (bv. passer, geodriehoek) belangrijk. Wanneer leerlingen nog niet vertrouwd zijn met bv. een geodriehoek is het belangrijk om voor te tonen, de stappen te benoemen en geleid te laten nadoen – studenten onderschatten nogal eens hoe complex het werken met een geodriehoek voor leerlingen is.
- Begrippen moeten '**ruim**' **gevuld** worden; het is dus belangrijk om bij aanbreng een bepaalde figuur *niet steeds in dezelfde positie aan te bieden* (bv. niet steeds parallellogram met langste zijde horizontaal, bv. niet steeds gelijkbenige driehoeken, of de basis is niet noodzakelijk de horizontaal liggende zijde, bv. een zeshoek is niet steeds zo'n mooi 'regelmatige zeshoek').
- **Definitie en eigenschappen** worden *niet uit één enkele figuur afgeleid*. Je leidt bv. niet uit 1 parallellogram af dat de diagonalen van een parallellogram elkaar altijd middendoor snijden. Daarvoor heb je minstens een aantal parallellogrammen nodig.
- Vanaf de derde graad is '**classificatie**' een veel voorkomend onderwerp binnen lessen meetkunde (bv. classificatie van de ruimtefiguren, classificatie van vierhoeken). De student visualiseert de indeling op het bord met **gevarieerde voorbeelden**, benamingen en **omschrijving** van de categorieën. De student laat leerlingen hierop oefenen door bv. Alle namen van een figuur te laten geven (bv. dit is een balk, maar ook een veelvlak en een ruimtefiguur).

b. Lesopbouw/fasering

Er is geen 'standaardopbouw' bij deze lessen, de opbouw is afhankelijk van de plaats van de les binnen de betreffende leerlijn.

1.2.5. Domein 'Toepassingen'

Bemerking: 'Toepassingen' zitten in veel methodes *niet (meer) in aparte lessen*, dit is zeker het geval in de eerste en tweede graad. 'Toepassingen' worden dan aan lessen rond bv. een bepaalde rekentechniek toegevoegd (bv. de laatste oefeningen in een les rond het vermenigvuldigen met 5 zijn vraagstukjes, bv. een les rond oppervlakteberekening eindigt met vraagstukken waarin de formule moet toegepast worden). We merken dat deze vraagstukken **vaak 'genegeerd' worden of in een differentiatiesysteem** met verschillende sporen niet aan alle kinderen aangeboden worden. Het gevolg is dat sommige kinderen niet oefenen op het leren oplossen van vraagstukken; wat net een complexe vaardigheid is. Als de methode niet in aparte lessen toepassingen voorziet is het belangrijk dat toepassingen op een andere manier een plaats krijgen binnen de lessen, door vraagstukken te integreren in de *oriëntatie of de verwerking*, en hier in de bespreking ook **expliciet tijd voor** te maken.

a. Aandachtspunten

Zoals gezegd is het leren oplossen van vraagstukken en complex gegeven, omdat hier naast wiskundige bagage ook **taalvaardigheid, logisch denken en achtergrondkennis** in verband met specifieke contexten meespeelt (bv. een vraagstuk waarin de gegevens in een kassaticket voorgesteld worden zal moeilijker zijn als je nog nooit een kassaticket gezien hebt). Belangrijk is dat er voldoende aandacht is voor het **analyseren** van het vraagstuk; leerlingen hebben immers vaak de neiging om snel naar het 'rekenen' over te gaan.

De student kan leerlingen helpen bij het analyseren door bv.:

1. De kinderen het verhaal in eigen woorden te laten navertellen of te laten naspelen,
2. De gegevens overzichtelijk te noteren
3. De vraag in de verf te zetten
4. Meer context te geven bij het vraagstuk (vraagstukken zijn soms heel compact geformuleerd, elk woord telt..)

De student kan ook **'modelen'** hoe hij/zij zelf een vraagstuk aanpakt. Wanneer in de klas een vaste aanpak is bij het oplossen van vraagstukken (vaste stappen, kleurgebruik, noteren gegevens en gevraagde,...) dan neemt de student deze werkwijze over.

Bij het formuleren van de antwoordzin legt de student de link met de vraag in het vraagstuk.

- In een eerste graad zijn vaak **'standaardvragen'** die de leerlingen gewoon zijn om tot de bewerking te komen. (bv. 'Hoeveel waren er eerst?', 'Wat is er gebeurd?', 'Is dat dan optellen of aftrekken?', 'Hoeveel zijn er bijgekomen?', 'Hoeveel zijn er nu?'). Vaak worden deze vaste vragen ook ondersteund via een bijhorend schema (bv. pijlenvoorstelling, strookmodel).
- Bij vraagstukken van een bepaald 'type' (bv. vraagstukken rond snelheid, percentberekening) horen vaak **vaste oplossingsmethodes en schema's** (bv. gebruik verhoudingstabel of pijlschema). Het is belangrijk om deze vaste methodes te **expliciteren** naar leerlingen toe, en gericht te oefenen op het werken met deze methodes. Een consequente opbouw van het schema is daarbij een must. Belangrijk is dat *het schema in interactie met de leerlingen op het bord ontstaat*.
- Bij vraagstukken rond een bepaald 'type' zitten vaak **specifieke begrippen** (bv. snelheid, brutogewicht, interest) - de student besteedt voldoende aandacht aan het *vullen van deze begrippen* bv. via verwoording, werken vanuit realistische situaties, visualisering,.. Inzicht in deze begrippen is immers essentieel om de vraagstukken te kunnen begrijpen.
- Bij 'problemen' (= vraagstukken die focussen op probleemoplossend denken, de oplossingsmethode is vaak niet meteen zichtbaar) zijn er naast de specifieke oplossingsmethodes ook **'heuristieken'** of **'oplossingsstrategieën'**. Voorbeelden zijn 'een tekening maken', 'werken met eenvoudige getallen', 'de gegevens in een tabel plaatsen'. Als de mogelijkheid zich voordoet **expliciteert** de student deze zoekstrategieën naar leerlingen toe.

Bij 'problemen' is het zinvol om leerlingen in eerste instantie **tips** te geven aan de hand van deze heuristieken (bv. 'Stel de gegevens eens voor op een tekening') in de plaats van onmiddellijk de oplossingswijze te verklappen. Ook het geven van dergelijke zinvolle tips is voor studenten iets wat **oefening** vergt.

b. Lesopbouw/fasering

Er is geen 'standaardopbouw' bij deze lessen, de opbouw is afhankelijk van de plaats van de les binnen de betreffende leerlijn.

2. Nederlands

2.1. Algemene aandachtspunten voor het leergebied Nederlands

In elke les streven we de 7 principes van taalkrachtig onderwijs / krachtig taalonderwijs na.



Uit: Schiepers, M. e.a. (2022). *Volop Taal*. Owl Press.

2.2. Specifieke aandachtspunten per domein

2.2.1. Domein 'Spelling'

a. Aandachtspunten

- Vertrek bij voorkeur vanuit de gesproken vorm van het woord en niet de geschreven vorm. bv. Wat hoor ik? Hoe schrijf ik dat? Soms kan je ook de verwondering over de schrijfwijze van een woord gebruiken als insteek.
- Besteed aandacht aan de betekenis van de woorden, niet alleen aan de geschreven 'vorm'.
- Laat de lln.de regels inductief afleiden.
- Visualiseer de spellingmoeilijkheid op het bord, bv. met kleurtjes.
- Laat woorden niet zomaar overschrijven. Dat bevordert niet het inzicht in de spellingsmoeilijkheid, maar is vooral een geheugentraining.
- Werk niet met foutieve schriftbeelden.

- Leer de lln. inzetten op het gebruik van de juiste spellingstrategie: mogen ze het woord gewoon schrijven zoals ze het horen (hoorstrategie), moeten ze bepaalde spellingregels toepassen (regelstrategie) of moeten ze onthouden hoe het woord geschreven wordt (onthoudstrategie)? Voor sommige regel- en onthoudwoorden kan het ook zinvol zijn om te werken met een referentiewoord, of kapstokwoord. Dan passen de leerlingen de analogiestrategie toe: denk aan de zgn. apen- en kattenafpraak om te leren verenken en verdubbelen.

b. Lesopbouw/fasering

Oriënteren

De woorden worden betekenisvol geïntroduceerd, door ze bv. in een raadseltje of een anekdote in te bedden. Indien nodig werd al voorafgaand aan 'voorbewerking' en 'semantisering' gedaan. Dit zijn termen uit de woordenschatverwerving: woorden verbinden aan gekende woordenschat en de betekenis verkennen. Het heeft geen zin om te werken met woorden die de leerlingen nog niet kennen vanuit mondeling taalgebruik.

Bij woordpakketten worden per spellingcategorie* de fasen 'oriëntatie, verwerven en verwerken' herhaald.

* Voorbeelden van spellingcategorieën zijn:

- Woorden met verdubbeling van een medeklinker (katten, zwemmen, gelukkig, ...)
- Woorden die je moet verlengen om de laatste letter te weten (bv. hond → honden, rood → rode)
- Woorden met het onthoudstukje -ig

Verwerven

De lk spreekt de woorden uit en stelt de vraag: Mag ik het woord schrijven zoals ik het hoor?

De lk bouwt samen met de lln. het bordschema op een gestructureerde manier op, bv. in verschillende kolommen, zodat de lln. zelf, inductief, een regel kunnen formuleren.

De lk noteert de regel of spellingmoeilijkheid als houvast.

De lk maakt de woorden op die manier aanschouwelijk: zowel auditief (Wat hoor ik?) als visueel (Hoe schrijf ik dat?).

Verwerken

De lln. oefenen de woorden / de regel in, met actieve werkvormen en / of leerspelen, bv. een domino van samenstellingen: zoals 'handdoek'.

De lln. schrijven de woorden op, bv. een zeeslag waarbij de lln. mekaar woorden dicteren en bij mekaar de spellingwijze controleren.

Afronden

Een 'alternatief' dictee: loopdictee, flitsdictee, samenwerkdictee...

Concrete toepassing van de woorden in een functionele context.

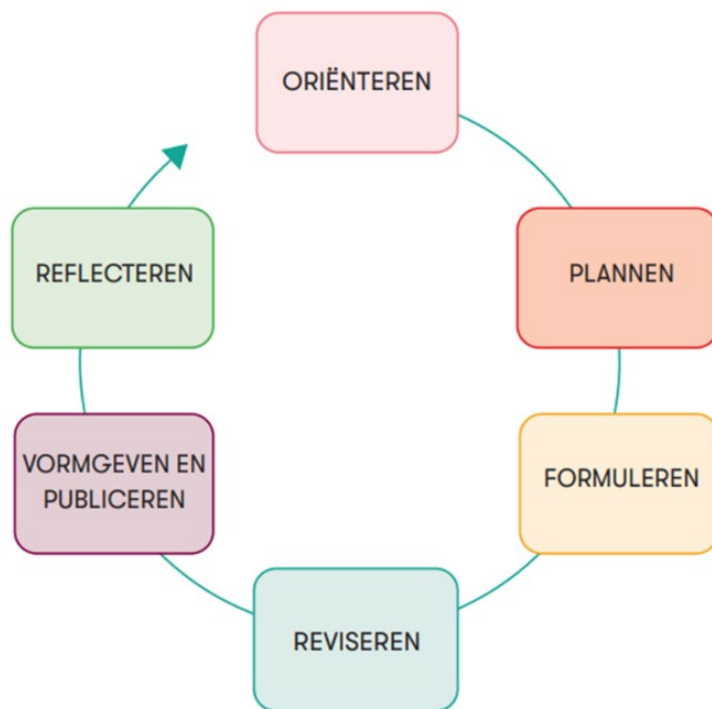
c. Specifieke richtlijnen bij de componenten van het didactisch model

- Motivatieprincipe: Spelling staat in functie van schrijven.
- Herhalingsprincipe: Zorg ervoor dat de leerlingen op verschillende manieren gestimuleerd worden om na te denken over de schrijfwijze van de woorden en de toe te passen strategie.
- Aanschouwelijkheidsprincipe: Maak het aanschouwelijk door de uitspraak van het woord (auditieve aanschouwelijkheid) te confronteren met de schrijfwijze (visuele aanschouwelijkheid), bv. kippen met twee p's? Ik hoor er toch maar één? → verdubbelingsregel is van toepassing!
- Activiteitsprincipe: Laat de leerlingen via activerende werkvormen (bv. alternatieve dicteevormen, leerspelen, ...) de spelling inzichtelijk inoefenen (niet gewoon woorden laten overschrijven!) . Voorzie denkactiviteit en laat ze dingen doen.

2.2.2. Domein 'Schrijven'

a. Aandachtspunten

- Een degelijke schrijfles vraagt tijd, verspreid het schrijfproces over meerdere dagen (lieft zelfs 2x 50 minuten).
- Geef expliciete instructie over schrijfstrategieën (zie schema)
- Ondersteuning is cruciaal: niet kinderen gewoon laten schrijven maar modellen, ondersteuning aanbieden (bv. voorbeeldteksten, startzinnen, schrijfkaders, duo- of kringgesprekken, concrete materialen, samenwerkend schrijven...)
- Voorzie functionele schrijfoopdrachten - niet schrijven in het werkboek om dan te verdwijnen in de lessenaar. Vandaar belang van vormgeven en publiceren. (klasboek, schoolkrant, blog, schrijfhoek...).
- Laat verschillende teksttypes schrijven (affiche, uitnodiging, brief, oproep, stappenplan, verslag).
- Bij voorkeur worden lezen en schrijven gekoppeld, of wordt er op z'n minst naar verwezen.



Uit: *Volop Taal* (2022), p.206

b. Lesopbouw/fasering

Oriënteren

Stel steeds deze drie vragen: Naar wie schrijf ik (bv. de medeleerlingen en ouders van de schoolkrant)? Waarom schrijf ik (schrijfdoel = bv. informeren)? Welk teksttype is het (bv. een verslag in de schoolkrant)?

Verwerven

Plannen: Bied ondersteuning bij 'inhoud' door een brainstorm, door concrete materialen, door input uit te wisselen in duogesprekken, door inspiratie te bieden in de grote kring ... Als kinderen het eerst al eens gezegd hebben, kunnen ze het nadien beter formuleren.

Laat kinderen op die manier inhoud verzamelen, selecteren en ordenen: Welk groepje schrijft over welk onderdeel van onze uitstap (selecteren)? Welke informatie moeten we daarbij nog extra opzoeken (verzamelen)? Wat krijgt het meeste nadruk in ons verslag, wat laten we weg (ordenen)?

Verwerken

Formuleren: Bied ondersteuning in de vorm van schrijfkaders, voorbeeldteksten, bied woordenschat aan, laat lln. samenwerkend schrijven...

De leerkracht kan schrijfstrategieën modelen. Hij doet de schrijfstrategieën voor en zegt daarbij luidop hoe hij daarbij nadenkt, welke stappen hij in zijn hoofd maakt, en veruitwendigt zo de tussenstappen voor de kinderen.

Reviseren en herschrijven: op basis van feedback met gerichte criteria (feed-up). Eventueel wordt feedback gegeven in de vervolgles, en wordt een klassikale tekstbespreking gedaan, bv. een tekst van één leerling wordt –met de toestemming van dit kind- voorzien van feedforward en samen aldus ‘sterker’ gemaakt.

Afronden

Publiceren: De lln. zorgen voor een nette vormgeving in het kader van het functionele doel en de lezer. Koppeling mogelijk met schrift, muzische, ICT, levensbeschouwing, oriëntatie op de wereld.

Reflecteren: De lln. blikken terug op het schrijfproces: bv. Op welke manier hielp het duogesprek jou bij het verzamelen van inhoud voor je tekst? Hoe hielp het schrijfkader jou? Op welke manier ervaaarde je de revisie van je kladversie door een medeleerling?

2.2.3. Domein ‘Voortgezet technisch lezen’

a. Aandachtspunten

- Zet in op expliciete instructie en begeleide inoefening van leestechneken:
 - lezen met behulp van letterclusters (zoals ‘str’, ‘ont’) en spellingpatronen (‘ng’, ‘sj’);
 - lezen met behulp van morfologische analyse = de opbouw van woorden: zoals grondwoord + voor- en achtervoegsels, de onderdelen van een samenstelling;
 - lezen met behulp van de visuele woordvorm = directe woordherkenning;
 - lezen met behulp van de context = anticiperend lezen;
 - expressief lezen.
- Maak de leestechneke moeijkheden aanschouwelijk: een bordschema met een fragment uit de tekst waarin leestechneke moeijkheden voorkomen, een bordschema met zinnen uit de tekst waarin de leesbogen aangeduid worden. Zorg dat de woorden die je in een leesboog ‘vangt’ inhoudelijk bij mekaar passen, en dus logisch zijn.

b. Lesopbouw/fasering

Oriënteren

Wek leeshonger op. Lees bv. zelf een stukje voor uit een kinderboek. Nodig de lln. uit om het vervolg luidop voor te lezen. Introduceer de personages. Noteer de namen op bord. Deze woorden kunnen de lln. dan sneller in de tekst herkennen (en hoeven ze dus niet meer te ‘lezen’.)

Verwerven

- Vooraleer de lln. aan het lezen gaan, moeten ze instructie krijgen over een of meer leestechneken van voortgezet technisch lezen die ze nodig hebben om leestechneke moeijkke woorden te lezen in de tekst die aan bod komt in de les.
Bv. de leestechneke ‘lezen met behulp van morfologische analyse’: *zwembad*: Welke twee woorden herkennen we in dit woord? ‘zwem’ en ‘bad’. Bedek even het tweede woord. De kinderen lezen ‘zwem’. Bedek nu het eerste woord en lees wat over blijft: ‘bad’. Laat de lln. vervolgens het hele woord lezen.
De lln. passen de leestechneke meteen toe op woorden uit de tekst én op woorden die dezelfde leestechneke moeijkke hebben.
Dit wordt vaak gedaan met woordenrijtjes, maar daar zijn alternatieven voor. Spelvormen zoals woorden 4-op-een-rij (je plaats alle woorden in een raster, de kinderen laten een jeton zakken zoals in een 4-op-een-rij terwijl ze elk woord luidop lezen), bingo, woordzoeker, Die zijn motiverender en activerender.
- Besteed bij expressief voorlezen bv. aandacht aan zegwoorden, voelwoorden, leestekens.

Verwerken

- De leerlingen lezen nu de uitdagende tekst, dat is een tekst die leesteknisch net boven het niveau ligt. Eventueel eerst in stilte en dan luidop of luidop in kleine groepen (veilige context – oefenkansen).
- Besteed ook aandacht aan de inhoud.
- Bij expressief lezen duiden de lln. in hun tekst aan waar ze zullen roepen of fluisteren (zegwoorden), met welke emotie ze iets zullen lezen (voelwoorden) en of hun zinnen vragend of bevestigend moeten klinken. Ze duiden, op basis van de leestekens ook pauzes aan. Ze lezen de tekst zelf een aantal keer voor.

Afronden

Soms wordt de tekst nog een keer luidop gelezen, of ingesproken. Dat maakt het voortgezet technisch lezen functioneel en past binnen een betekenisvolle context.

Blik terug op welke drempels er kunnen zijn bij lezen (op technisch vlak) en hoe de lln. die hebben leren overwinnen.

c. Specifieke richtlijnen bij de componenten van het didactisch model

- **Motivatieprincipe:** Geef in alle leeslessen aandacht aan leesmotivatie en leesbegrip; leesrijtjes lezen zonder meer of om de beurt klassikaal een zin lezen, is weinig betekenisvol, noch motiverend.
- **Geleidelijkheids- en herhalingsprincipe:** Bied een veilige oefencontext: met ondersteuning opbouwen en nooit onvoorbereid laten luidop lezen. Dezelfde tekst of hetzelfde fragment meermaals laten inoefenen is een optie.
- **Differentiatieprincipe:** Het is niet omdat AVI-Plus bereikt is dat lln. niet meer kunnen groeien in vlot en vloeiend lezen. Je kunt werken aan meer uitdagende leesteknische moeilijkheden, zoals leenwoorden, meerlettergrepige woorden, het vergroten van de leesbogen. Ook oefenen op expressief lezen hoort hierbij, bv. theaterteksten die met inleving voorgelezen worden, of met inleving een tekst lezen met behulp van zegwoorden/voelwoorden/leestekens.
- **Activiteitsprincipe:** Creëer per lln. zoveel mogelijk leeskansen. Niet: één lln. leest voor de volledige groep (leestijd is 1 min van de 25 min). Beter: lln. lezen in duo's (leestijd is 12,5 min van de 25 min).

2.2.4. Domein 'Begrijpend lezen'

a. Aandachtspunten

(zie ook 'De vijf sleutels' uit de brochure 'Sleutels voor effectief begrijpend lezen' van Vlor)

- **Leesmotivatie:** Motiveer de lln. om te lezen.
- Werk voortdurend aan leesbevordering. Enkel kwartierlezen per dag volstaat niet. Ga in kwaliteitsvolle interactie over boeken en leeservaringen.
- **Beginsituatie:** Wacht niet tot een kind technisch kan lezen voor je start met begrijpend lezen. We bouwen met begrijpend lezen voort op begrijpend luisteren (cf. kleuterklas).
- Gebruik rijke teksten. Niet alleen verhalen, maar ook informatieve teksten, instruerende teksten, overtuigende teksten.
- Koppel hieraan een duidelijk leesdoel: Ik lees omdat ik iets wil te weten komen, ik lees omdat ik me wil ontspannen, ik lees omdat ik iets wil maken/doen, ik lees omdat ik overtuigd wil worden van iets.
- Maak het lezen functioneel voor de lln., op dat moment: bv. Ze lezen een instruerende tekst omdat ze servetten willen plooien voor het schoolfeest.
- Zorg voor (inter)actie (leerkracht – leerling, leerlingen onderling) over 'wat' en 'hoe' gelezen wordt. "Waar lees je dat? Welk stukje tekst zegt ons... Hoe heb jij dat gevonden? En jij?"
- Verbind met andere leergebieden en de (eigen leef)wereld. Maak dus transfer en werk geïntegreerd (vanaf Atelier 4).
- **Herhalingsprincipe:** Begrijpend lezen is een cyclisch proces.

- Lezen hoeft niet in stilte en individueel te zijn. Het is vaak zinvoller om lln.samenwerkend te laten lezen.
- Het redeneren bij de tekst is belangrijker dan het invullen van vragen in het werkboek.
- Besteed indien nodig ook aandacht aan metacognitieve strategieën en herstelstrategieën (evalueren).
- Geef expliciete instructie over leesstrategieën (zie schema hieronder), bv. door zelf luidop denkend voor te doen hoe jij de tekst aanpakt (modeling), door een bewerkte tekst op je bordschema, door bv. sleutelwoorden aan te duiden, door verbindingen zichtbaar maken.



NEED TO KNOW		
LEESSTRATEGIEËN		
• Metacognitieve strategieën of sturingsstrategieën worden ingezet om het eigen leesproces te plannen, te monitoren en bij te sturen.		• Leesstrategieën worden ingezet om teksten te lezen en te begrijpen. • Herstelstrategieën worden ingezet wanneer het leesproces moeizaam loopt.
Metacognitieve strategieën	Leesstrategieën	Herstelstrategieën
oriënteren op de tekst	voorspellen	langzamer lezen
tekstbegrip bewaken en verhelderen	vragen stellen	aandachtiger lezen
beoordelen	visualiseren	stukje opnieuw lezen
	verbindingen maken	stukje verder lezen
	samenvatten	stukje opnieuw lezen
	afleiden	hardop lezen
		naar de illustraties kijken
		hulp vragen

Gebaseerd op Ferrer & Van de Mortel (2015) en VLOR (2019)

b. Lesopbouw/fasering

Oriënteren

Creëer een context waarbinnen de lln.de behoefte voelen om specifieke teksten te lezen.

Bevraag het teksttype, bv. uitnodiging, affiche, recept, folder, brief, verslag

Bevraag het leesdoel, bv. informeren, amuseren, instrueren, overtuigen.

Bevraag de manier van lezen, bv. scannend lezen, zoekend lezen, intensief lezen

Verwerven

Expliciete instructie over leesstrategieën: “Hoe pak ik het lezen van deze tekst aan?”

Bv. de strategie ‘vragen stellen’ modelleren: “Ik lees hier ‘*Hannah wordt wakker door een donderend geluid.*’ Ik vraag me af: Welk geluid kan dat zijn? Dit is mijn idee/hypothese: het geluid komt van slecht weer. Wissel even per twee uit en bevraag mekaar over wat dit donderend geluid veroorzaakt: Wat is jullie idee? Daarna lezen we verder. (...) Aha, dit groepje denkt dat het van een aardbeving komt, en dat groepje daar veronderstelt dat het van een voorbij rijdende vrachtwagen komt. We lezen even verder. Wie weet, komt het antwoord zo meteen in de tekst.”

Bv. de strategie ‘visualiseren’ modelleren: “Ik lees verder en probeer een beeld te maken in mijn hoofd van wat ik lees: ‘*Nu zag Hannah de stapels beter. Kleren. Schoenen. Brillen. Koffers. Potten, pannen, en bekers. Gebedssjalen.*’ Zoveel spullen op mekaar. Ik heb dat nog nooit gezien. Van wie zouden die spullen zijn? Waarom liggen ze daar opgestapeld? Ik teken de stapel op een blaadje.”

Verwerken

Ga in op *hoe* de lln. de tekst lezen, welke strategieën ze inzetten om de tekst te begrijpen en bevraag hen hierover. Indien nodig geef je opnieuw instructie.

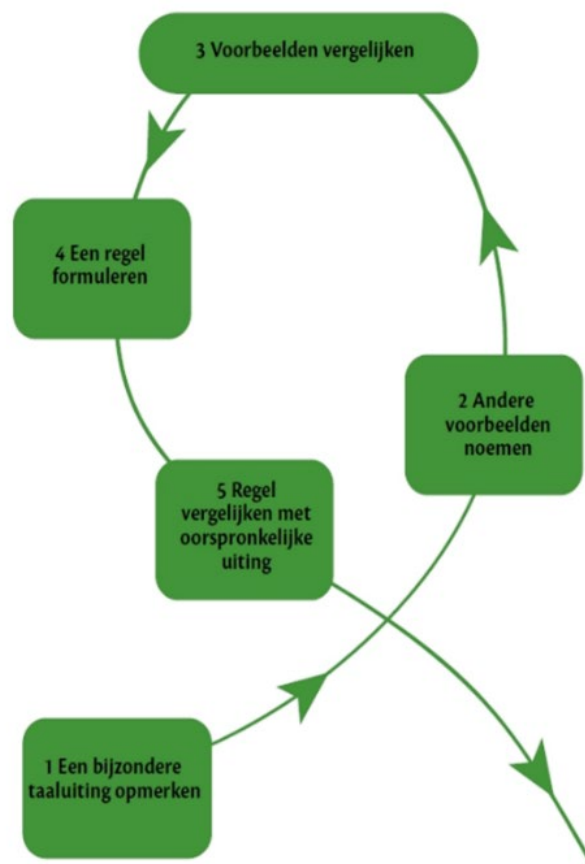
Afronden

Beoordeel of het leesdoel bereikt is. Zo niet, ga met hen op zoek naar andere teksten om te lezen. Zo ja, bevraag de kinderen hoe ze grip kregen op de tekst, welke leesstrategieën hen hielpen, hoe ze een volgende keer het lezen van een tekst zullen aanpakken.

2.2.5. Domein ‘Taalbeschouwing’

a. Aandachtspunten

- Taalbeschouwingslessen vertrekken zoveel mogelijk vanuit authentiek taalmateriaal of levensechte uitspraken van lln. Wat ‘frappeert’ je aan een taaluiting?
- Regels worden zoveel mogelijk inductief afgeleid.
- Onderzoekende houding aannemen ten opzichte van taal (zie schema hieronder).
- Gericht nadenken ten opzichte van bepaalde aspecten van taal, bv. hoe het woord is opgebouwd, hoe het woord klinkt, hoe woorden in een zin staan



b. Lesopbouw/fasering

Oriëntatie

Werk vanuit authentiek taalmateriaal of levensechte uitspraken van lln. verwondering op. Bv. “Tiens, wanneer wordt een bijvoeglijk naamwoord verbogen? Zou daar een regel voor zijn?”

Verwerven

Werk inductief. lln. zoeken andere voorbeelden, o.a. in ander taalmateriaal dat je aanbiedt. Denk aan: filmpjes, vlogs, liedjesteksten, stripballonnen ...

Lln. komen tot een hypothese en vergelijken hun conclusie met de oorspronkelijke taaluiting.

Indien nodig, model je , vanuit verwondering. bv. “Hoe vind je de persoonsvorm? Meteen ja/nee-vraag.”

Soms is expliciete instructie nodig.

Verwerken

Lln. gaan actief aan de slag met het verworven inzicht door te oefenen op ander taalmateriaal, o.a. in het werkboek.

Afsluiten

Lln. herhalen de inzichten van de les.

2.2.6. Domein 'Mondelinge taalvaardigheid'

a. Aandachtspunten

- Leer kinderen spreken, laat kinderen niet gewoon spreken. Dit is een proces dat tijd én oefenkansen nodig heeft: instructietijd, oefenkansen, feedback.
- Ondersteuning is cruciaal: modellen, directe instructie, spreekkaders, woordenschaat aanbod, ...
- Leer kinderen de juiste luisterstrategie inzetten, afhankelijk van het luisterdoel. bv. Zoek de hoofdgedachte in dit lied: focus op de sleutelwoorden).
- Luisterstrategieën kun je vergelijken met (begrijpend) leesstrategieën. Speekstrategieën kun je vergelijken met schrijfstrategieën.
- 'Luisteren' is meer dan alleen vraagjes kunnen beantwoorden na het beluisteren van een luisterfragment. Luisteren is het doel op zich, niet het middel.
- Bied veel luister- en spreekkansen: alle leerlingen oefenen meermaals. Coöperatieve werkvormen zorgen ervoor dat er meer en actievere kansen zijn.
- Bied verschillende spreekcontexten aan (debat, presentatie, interview, ...)
- Voorzie (tussentijdse) feedback en feed forward door leerkracht én leerlingen aan de hand van een kijkwijzer met criteria (feed-up) voor spreekvaardigheid.
- Positief talige grondhouding: bied een veilige oefencontext. Meermaals mogen luisteren hoort daarbij. De oefenkans primeert op de juistheid.

b. Lesopbouw/fasering

Oriënteren

Met wie, tegen wie spreek ik, en hoe pas ik mijn taal daaraan aan?

Waarom spreek ik (spreekdoel)?

Met welk doel luister ik?

Verwerven

Leer lln. strategieën voor spreken (~schrijven) en luisteren (~lezen) aan.

Bied ondersteuning bij het voorbereiden van het spreken: inhoudelijke brainstorm, concrete materialen, woordenschat, spreekkaders op een bordschema ... (cf. schrijven).

Verwerken

De lln. gebruiken de aangeleerde formuleringen, woordenschat, strategieën in een functionele spreekcontext.

Afronden

De lln. evalueren elkaars spreken en luisteren, en reflecteren op hun eigen spreken en luisteren, aan de hand van criteria op een kijkwijzer, op een bordschema.

2.2.7. Domein 'Aanvankelijk (technisch) lezen en spellen'

a. Aandachtspunten

- 'Spellen' is niet hetzelfde als 'schrift'. Bij schrift gaat het om de motorische vaardigheid, bij spellen over taal als systeem (taalvaardigheid): welke klank hoor ik en welke letter moet ik dan schrijven?
- Leren lezen is een technische vaardigheid, al bed je het lezen in een functionele context in: we verklanken een letter in een *woord dat we begrijpen*.
- Bij leren lezen en spellen staat de relatie tussen klanken en letters centraal, de teken-klankkoppeling en de klank-tekenkoppeling. Het is niet echt zo dat er voor elke klank één letter bestaat en dat elke letter altijd op één en dezelfde manier verklankt wordt, maar bij beginnende lezers/spellers doen we even alsof dat wel zo is. We oefenen daarom enkel met korte, klankzuivere woorden.
De elementaire leeshandeling is gericht op het kunnen omzetten van een letter (visueel) naar een klank (auditief).
De elementaire spellinghandeling is gericht op het kunnen omzetten van een klank naar een letter.
- Verken de nieuwe letter-klankkoppeling alzijdig of multisensorieel: aandacht voor fonemisch bewustzijn (luisteren), articulatie (voelen), lettervorm (zien, schrijven), letterfamilie (ordenen). Het letterfilmpje vervangt deze instructie niet.

- Er zijn een aantal flankerende vaardigheden nodig om het leren lezen en spellen te doen lukken. Ga na in welke mate die verworven zijn en zet er indien nodig nog op in.
 - Train het werkgeheugen van een kind als je merkt dat het de letters of klanken van een woord niet op volgorde kan onthouden.
 - Oefen op het geïsoleerd herkennen van een klank (= auditieve analyse) als je merkt dat een kind niet kan bepalen of het de klank vooraan, in het midden of achteraan het woord hoort (= klankpositie bepalen).
- Bij aanvankelijk lezen is het ook de bedoeling om de leeshandeling te verkorten. Ondersteun door zoemend (voor) te lezen.
 - Let op: een korte klank kun je niet lezen al zoemend (want dan verleng je een korte klank en klinkt die foutief).
 - Let op: een plofklank kun je niet lezen al zoemend. Neem liever de juiste mondstand alvast aan en vraagt het kind dit ook te doen. Bijvoorbeeld:
 - ✓ gespannen gesloten lippen bij /p/
 - ✓ de tongpunt zichtbaar en opgespannen tegen de tandkas bij de /d/
- Laat het hakken niet te snel achterwege. Het is een valkuil om te snel zoemend te lezen. Hakken is cruciaal om te leren spellen, want door een letter te isoleren, kun je er een klank aan koppelen (en omgekeerd).
- Lees elke les op letter -, woord -, zins- en bij voorkeur ook tekstniveau.
- Leesrijtjes: Connect-rijtjes zijn effectiever dan klassieke wisselrijtjes door de onvoorspelbare wissels. Zorg voor voldoende herhaling (automatisering).

b. Lesopbouw/fasering

Oriëntatie

- Herhaal de reeds gekende woorden en letters, zowel auditief als visueel. Zet hierbij activerende, speelse werkvormen in. Laat kinderen spieken naar de steunwoorden die aan de wand hangen.

Verwerven

Verwerven nieuwe woord

- Breng het nieuwe steunwoord aan. Werk vanuit een functionele, motiverende context. Lees een tekstje voor waarin een te leren woord veelvuldig aan bod komt. Schep een context door materialen mee te brengen waarmee je het nieuwe woord demonstreert. Bijvoorbeeld, bij het woordje 'om':
 - Doe een sjaal om.
 - Draai je 'om' bij het tellen.
 - Gebruik het woord in een betekenisvolle zin: bv. de bel gaat 'om' 10u, ik doe mijn sjaal 'om'.
 - Rijm op woorden zoals 'kom, som, gom'.
- Maak rijke associaties. Bijvoorbeeld:
 - Bij het woordje 'teen' komen woorden als 'voet, tenen, zool, hiel, schoen' ... aan bod.
 - Speel een spel, zing een liedje, voer een dramastukje op.
- Verbind het steunwoord met de afbeelding op de woordkaart en hang de kaart op zodat kinderen kunnen spieken.
- Oefen op auditieve discriminatie. Bijvoorbeeld:
 - Steek je hand op als je het woordje 'hol' hoort: mol, hond, bol, hol, rol, vol, hok, hol.

Verwerven nieuwe letter of klank

- Start vanuit het woord waarin de letter of klank betekenisvol aan bod komt.
- Zet de structureerstrook in om de nieuwe letter te isoleren. Een structureerstrook van een woord toont elke letter in een apart vakje. Het toont dus de structuur in het woord: welke letter zit vooraan, in het midden, achteraan?
- Zet speelse werkvormen in: Wie heeft deze letter in zijn naam, welke woorden kennen we waarin deze letter staat ...? Laat de kinderen vaststellen welke andere letters in het woord al gekend zijn.
- Koppel de klank aan de te leren letter. We noemen dat: de teken-klankkoppeling. Ga na welke soort letter het is. Situeer hem op het letterbord bij de klinkers, medeklinkers, tweetekenklanken.
- Lees na het aanbrengen van de nieuwe teken-klankkoppeling meteen ook woorden met de nieuwe letter in combinatie met de letters die ze al eerder leerden. Verkies bestaande woorden boven nonsenswoorden.

- Oefen op het herkennen van de klank (= auditieve discriminatie). Bijvoorbeeld:
 - Steek je hand op als je 'h' hoort in het woord: 'hallo, op, haak, verhaal, hik.'
- Oefen op het herkennen van de letter (= visuele discriminatie). Bijvoorbeeld:
 - Duid de letter 'h' overal aan in dit tekstje.
- Bepaal de letter- en klankpositie. Bijvoorbeeld:
 - Zie je de 'k' in de kop of in de buik van het woordje 'kip'? Waar zie je hem? (= letterpositie)
 - Hoor je de /k/ vooraan of achteraan bij het woordje 'kip'? Waar hoor je hem? (= klankpositie). Er zijn verschillende manieren om de posities van klanken en letters in woorden te benoemen: 'de kopletter', 'de letter in het midden', de letter in het staartje'. Zet in op deze instructietaal.
- Laat kinderen hakken/plakken en zoemend lezen. Ondersteun het lezen van links naar rechts door met je vinger onder de woordkaart of structureerstrook te schuiven.
- Hang de letterkaart op zodat de kinderen kunnen spieken.

Verwerken:

- Zelfstandig werk lukt beter met een heldere klassikale instructie. Vertaal de pictogrammen die op de werkbladen staan. Bijvoorbeeld:
 - Ik zie hier een pen en een kring. Wat moeten we hier doen? Je zet een kring rond dezelfde letter.
- Verklank de afbeeldingen samen voordat de kinderen individueel werken. Bijvoorbeeld:
 - Op deze prent zien we een 'kip' (en geen 'hok').
- Zet een miniklasje bij jou en bied begeleide inoefening. Zorg dat de ondersteunende materialen nabij zijn.
 - het steunwoord met de afbeelding
 - de letterkaart
 - de letterdoos
 - de structureerstrook
- Heb oog voor flankerende vaardigheden waarbij het misloopt. Bijvoorbeeld:
 - een kind heeft moeite met auditieve discriminatie van de 'a' en verwacht die met de 'aa'. Oefen eerst hierop, pas daarna volgt een klank-tekenkoppeling.
- Voorzie snellerklaaropdrachten. Bijvoorbeeld:
 - Laat kinderen de gekende letters zoeken in verschillende bronnen, zoals kranten, tijdschriften, verstopte letterkaartjes in de klas.
 - Laat kinderen zelf woorden spellen, zoals met de letterdoos, met het klikklakboekje, met stempels.

Afsluiten:

- Evalueer binnen een functionele context. Bijvoorbeeld:
 - Gebruik het geleerde woord in een zin.
 - Maak een rijmketting op het geleerde woord.
- Waardeer de gespelde woorden die de kinderen vormden: lees ze voor.

c. Specifieke richtlijnen bij de componenten van het didactisch model

Aanschouwelijkheidsprincipe: Een multisensorische instructie is een must: een kind dat het verschil tussen de klanken 'b' en 'd' niet hoort, laat je ervaren wat het spraakmotorische verschil is (welke articulatoren gebruik je bij het uitspreken), laat je visueel kijken naar hoe jij de klanken uitspreekt (visueel), laat je het verschil horen tussen stemhebbende en stemloze klanken (auditief).

Aanschouwelijkheidsprincipe: Een leraar die instructie geeft is noodzakelijk; laat je plaats niet innemen door een filmpje van de methode.

Geleidelijkheidsprincipe: Leren lezen en spellen gebeurt via een bepaalde opbouw: bv. eerst visuele analyse van een geschreven woord in afzonderlijke letters (grafemen), dan pas auditieve synthese van dat woord door verklanking.

Leerinhoud: Wees kritisch voor de gebruikte woorden of afbeeldingen van de leesmethode: sommige woorden zijn niet gekend noch zinvol voor leerlingen (bv. een 'wak', een 'peen').

2.2.8. Anderstalige nieuwkomers (AN) in de reguliere klas

a. Aandachtspunten

- Doe wat haalbaar is (o.a. afhankelijk van beginsituatie lln., ondersteuning door zorgleerkracht/klasleerkracht, beschikbaar materiaal op school...)
- Indien mogelijk in samenwerking met zorgleerkracht/klasleerkracht (materiaal, teamteacher...). Durf hulp te vragen.
- Zet niet alleen in op Nederlandse taalvaardigheid maar ook op sociale integratie. Vertrek, ook als je AN andere activiteiten laat doen, steeds vanuit 'verbinding'.

Mogelijke aanpak:

- Bekijk in het lesrooster:
 - Welke lessen kan de AN meedoen met ondersteuning in de klas (van de zorgjuf/van de mentor)?
 - Welke lessen kan de AN meedoen zonder (grote) aanpassingen (bv. muzische lessen)?
 - Welke lessen kan de AN meedoen, mits aanpassingen (bv. sommige schrijflessen)?
 - Welke lessen werkt de AN zelfstandig aan eigen taken (bv. schrift, sommige leeslessen, spelling...)
- Maak een keuze: welke lessen pas je aan de AN aan?
 - **Doelen aanpassen**
 - ✓ Selecteer alleen die doelen die functioneel zijn voor de nieuwkomer;
 - ✓ Selecteer daarnaast enkele talige doelen (ook bij niet-talige activiteiten), nl. de begrippen die voor de nieuwkomer het meest zinvol zijn.
Voorbeeld lesdoelen niet-AN (schrijfles 'advertentie schrijven', 5de lj):
 - De volgende begrippen correct gebruiken: de advertentie, overtuigen/overtuigend, een bod uitbrengen
 - Passende bijvoeglijke naamwoorden selecteren bij het schrijven van een advertentie
 - Verwoorden dat bijvoeglijke naamwoorden meer informatie geven over het bijhorende zelfstandig naamwoord
 - Verwoorden dat (bepaalde) bijvoeglijke naamwoorden kunnen worden gebruikt om iets mooi voor te stellen, te overtuigen
 - Voorbeeld lesdoelen AN
 - Volgende woorden **correct gebruiken**: kopen, verkopen, spelen, de knuffelbeer, de blokken, de rugzak
 - Volgende woorden **correct overschrijven**: kopen, verkopen, spelen, de knuffelbeer, de blokken, de rugzak
 - Van een reeks voorwerpen **enkele kenmerken benoemen**
 - Van een reeks voorwerpen **enkele kenmerken correct overschrijven**
 - **Activiteiten aanpassen + ondersteuning voorzien**
 - ✓ Pas de opdrachten aan voor de nieuwkomer (vereenvoudigen, beperken...);
 - ✓ Geef extra context of materiaal en ondersteuning door een rijk taalaanbod;
 - ✓ Laat de thuistaal functioneel inzetten;
 - ✓ Voer korte reflectiegesprekken met de nieuwkomer
 - Voorbeeld verwerkingsfase niet-AN (schrijfles 'advertentie schrijven', 5de lj): brainstorm in duo – passende bijvoeglijke naamwoorden zoeken - 4 korte advertenties schrijven
 - Voorbeeld verwerkingsfase AN: vertaalwoordenboek - beeldwoordenboek info opzoeken over bepaalde voorwerpen – kenmerken noteren bij 2 voorwerpen, nl. de woorden overschrijven (geen advertentie schrijven) – begeleiding door lkt: taalaanbod, nl. 'de advertentie', 'kopen', 'verkoop' en hulp bij beschrijven van de voorwerpen – (indien mogelijk: samenwerking met lln. met dezelfde thuistaal, woorden wel in het Nederlands noteren).
 - **Organisatie aanpassen**
 - ✓ Laat de nieuwkomer met andere leerlingen samenwerken (heterogene groepen, (impliciete) taalverwerving). Pas zo nodig je klasinrichting aan.
 - ✓ Stel enkele leerlingen aan als 'mini-meesters' of 'mini-juffen' om de nieuwkomer te helpen.

3. Wetenschappen en Techniek

3.1. Algemene aandachtspunten bij Wetenschappen en Techniek

We willen kinderen voorbereiden om later wetenschappen te kunnen studeren/wetenschapper te worden (we maken ze wetenschappelijk en technisch geletterd). Met aandacht voor het wekken van interesse en enthousiasme voor wetenschappen. Dit wil zeggen dat we focussen op bepaalde vaardigheden:

- Gericht, nauwkeurig observeren
- Veronderstellingen (hypotheses) kunnen formuleren
- Onderzoeken uitvoeren (in een latere fase ook opzetten)
- Besluiten trekken uit observaties
- Presenteren van conclusies
- Transfer maken

Dit doen we door:

- Onderzoekend te leren: we bouwen kennis op met de kinderen door observaties van de werkelijkheid en degelijke onderwijsleergesprekken. Hier kunnen (aspecten van) levende wezens, natuurverschijnsels of techniek bestudeerd worden. Dit kan via verschillende didactische werkvormen (bv. Demonstratie, onderwijsleergesprek, practica,...). Dit kan in vrijwel elke les.
- Leren onderzoeken: practica waarbij kinderen zelfstandig/onder begeleiding onderzoek gaan doen. Belangrijk hierbij is:
 - Het trainen van de eerdere genoemde vaardigheden (die ook bij onderzoekend leren worden ingezet).
 - Belang van goed formuleren van de leerinhoud i.f.v. transfer
 - Gebruik maken en visualiseren van de onderzoekscyclus. Dit kan dit model zijn:



Belangrijke randvoorwaarden:

- Probeer steeds met zoveel mogelijk zintuigen waar te nemen ('multisensorieel waarnemen').
- Probeer zoveel mogelijk vanuit de werkelijkheid te vertrekken (de omgeving van de school, levende wezens, natuurverschijnsels en technische systemen in de klas).

Bij verschillende onderdelen van wetenschappen en techniek horen verschillende **brillen**. We geven ze hieronder weer.

3.2. Specifieke aandachtspunten per domein

3.2.1. Domein 'Wetenschappen-levende natuur'



a. Aandachtspunten

Wanneer we levende wezens bekijken dan focussen we op: RELATIES tussen

BOUW	FUNCTIE	LEVENSWIJZE	MILIEU
Witte vacht bij ijsbeer	camouflage	roofdier	Noordpool
Stekel bij een roos	verdediging	plant (kan niet vluchten)	Omgeving met planteneters

b. Lesopbouw/fasering

• Indien gekozen wordt voor leren onderzoeken:

Oriëntatie (= INTRODUCTIE + VERKENNEN uit onderzoekscyclus):

Opwekken van interesse door confrontatie met de werkelijkheid. Ruimte voor ontstaan van vragen.

Verwerven (= OPZETTEN, UITVOEREN VAN ONDERZOEK, CONCLUDEREN):

- (Leren) formuleren van onderzoeksvraag
- (Leren) formuleren hypotheses
- (Leren) nauwkeurig een onderzoek uitvoeren
- (Leren) besluiten formuleren

Transfer maken naar andere levende wezens. Een degelijke nabespreking (onderwijsleergesprek) van de resultaten van het onderzoek mag niet ontbreken.

Ook een degelijke vastzetting (bordplan/werkblad) mag niet ontbreken.

Verwerken (= PRESENTEREN, VERBREDEN/VERDIEPEN):

Het onderzoek voorstellen aan klasgenoten. Dit is niet steeds noodzakelijk maar biedt een mogelijkheid tot zinvol geïntegreerd werken met Nederlands.

Bij voorkeur ook inoefening in functie van transfer.

Afsluiter:

De lln. evalueren het eigen onderzoeksproces en verwoorden eventueel de belangrijkste ontdekkingen van de les.

• Indien gekozen wordt voor onderzoekend leren

Oriëntatie (= INTRODUCTIE + VERKENNEN uit onderzoekscyclus)

Opwekken van interesse door confrontatie met de werkelijkheid. Ruimte voor ontstaan van vragen.

Verwerven (= OPZETTEN, UITVOEREN VAN ONDERZOEK, CONCLUDEREN):

Telkens opnieuw kleine onderzoekscyclussen waarbij vragen opgeroepen worden, hypotheses geformuleerd en ontdekt wordt wat het antwoord is. Hierbij zijn verschillende werkvormen mogelijk. De leraar speelt een essentiële rol om denkprocessen te sturen (bv. Via een onderwijsleergesprek). Er wordt gezorgd voor een degelijke vastzetting.

Verwerken (= PRESENTEREN, VERBREDEN/VERDIEPEN):

Inoefening in functie van transfer.

Afsluiter:

Zie algemene didactiek.

c. Specifieke richtlijnen bij de componenten van het didactisch model

- Belang van goed formuleren van leerinhoud i.f.v. transfer (bv. Vogels hun snavels zijn aangepast aan hun voedsel. Zo hebben we de insecteneters met een priemvormige snavel,...).
- Verschillende didactische werkvormen zijn mogelijk (niet alleen practica!)
- Vastzetting van de geziene leerstof is belangrijk (geen proefjes om de proefjes).
- De werkelijkheid blijft het belangrijkste leermiddel (geen filmpjes of teksten over de werkelijkheid).

3.2.2. Domein 'Wetenschappen-niet-levende natuur (voorbereiding op fysica)'



a. Aandachtspunten

Natuurkundige verschijnsels vanuit de leefwereld en belevingswereld van het kind nemen: magnetisme, elektriciteit,....

De koppeling van deze verschijnsels maken met het dagelijkse leven van de kinderen. Waar zien ze deze verschijnsels?

Aandacht voor het aanschouwelijke. Breng technische systemen mee naar de klas, observeer ze buiten,...

Maak ook gebruik van de terminologie van het referentiekader voor techniek: 4 componenten: technisch systeem, technisch proces, keuzes en hulpmiddelen en dat op 3 dimensies: begrijpen, hanteren en duiden.

Gebruikmaken van de benamingen van de eindtermen: behoefte, probleemstelling, ontwerpen, gebruiken, evalueren

b. Lesopbouw/fasering

• Indien gekozen wordt voor leren onderzoeken:

Oriëntatie (= INTRODUCTIE + VERKENNEN uit onderzoekscyclus):

Opwekken van interesse door confrontatie met de werkelijkheid. Ruimte voor ontstaan van vragen.

Verwerven (= OPZETTEN, UITVOEREN VAN ONDERZOEK, CONCLUDEREN):

- (Leren) formuleren van onderzoeksvraag
- (Leren) formuleren hypothesen
- (Leren) nauwkeurig een onderzoek uitvoeren
- (Leren) besluiten formuleren

Transfer maken naar andere natuurkundige verschijnsels. Een degelijke nabespreking (onderwijsleergesprek) van de resultaten van het onderzoek mag niet ontbreken.

Ook een degelijke vastzetting (bordplan/werkblad) mag niet ontbreken.

Verwerken (= PRESENTEREN, VERBREDEN/VERDIEPEN):

Het onderzoek voorstellen aan klasgenoten. = Dit is niet steeds noodzakelijk maar biedt een mogelijkheid tot zinvol geïntegreerd werken met Nederlands.

Bij voorkeur ook inoefening in functie van transfer.

Afsluiter:

De lln. evalueren het eigen onderzoeksproces en verwoorden eventueel de belangrijkste ontdekkingen van de les.

• Indien gekozen wordt voor onderzoekend leren

Oriëntatie (= INTRODUCTIE + VERKENNEN uit onderzoekscyclus):

Opwekken van interesse door confrontatie met de werkelijkheid. Ruimte voor ontstaan van vragen.

Verwerven (= OPZETTEN, UITVOEREN VAN ONDERZOEK, CONCLUDEREN):

Telkens opnieuw kleine onderzoekscyclussen waarbij vragen opgeroepen worden, hypothesen geformuleerd en ontdekt wordt wat het antwoord is. Hierbij zijn verschillende werkvormen mogelijk. De leraar speelt een essentiële rol om denkprocessen te sturen (bv. Via een onderwijsleergesprek). Er wordt gezorgd voor een degelijke vastzetting.

Verwerken (= PRESENTEREN, VERBREDEN/VERDIEPEN):

Inoefening in functie van transfer.

Afsluiter:

Zie algemene didactiek.

c. Specifieke richtlijnen bij de componenten van het didactisch model

- Belang van goed formuleren van leerinhoud i.f.v. transfer (bv. Wit licht bestaat uit vele kleuren koppelen aan de regenboog en bewust stilstaan bij het feit dat er steeds 2 regenbogen staan en de kleuren in beide regenbogen anders staan....).
- Verschillende didactische werkvormen zijn mogelijk (niet alleen practica!).
- Vastzetting van de geziene leerstof is belangrijk (geen proefjes om de proefjes).
- De werkelijkheid blijft het belangrijkste leermiddel (geen filmpjes of teksten over de werkelijkheid).

3.2.3. Domein 'Wetenschappen-niet-levende natuur (voorbereiding op aardrijkskunde)'

De eindtermen die binnen wetenschappen en techniek voorbereiden op aardrijkskunde betreffen weer, klimaat en de plaats van de aarde in een ruimer geheel (aardrotatie, aardrevolutie, systeem zon – aarde – maan).



a. Aandachtspunten

Wanneer het **weer/klimaat** bestudeerd wordt:

- Vertrekken vanuit werkelijkheid/ zelf waarnemen: subjectief in de eerste graad, objectief door gebruik van meetinstrumenten vanaf de tweede graad.
- Meerdere weerelementen waarnemen en waarnemingen per weerelement vastleggen.
- Meetresultaten noteren (eerste graad: 1 week, vanaf tweede graad min. 1 maand).
- Waarnemingen bespreken aan het einde van de dag en de week in de eerste graad, na min. 1 maand vanaf de tweede graad.
- Verbanden tussen weerelementen bespreken (bv. windrichting en neerslag, windrichting en temperatuur), ruimte voor linken met de mens.
- Klimaat: aandacht voor contrasterende regio's. Linken met mens. Let op voor veralgemening en stereotypering.
- Aandacht voor occasionele gebeurtenissen

Wanneer het **systeem zon – aarde – maan** bestudeerd wordt:

- Vertrekken vanuit de werkelijkheid (bv. beweging en vorm maan), waar mogelijk samen met de leerlingen simuleren.
- Aandacht voor occasionele gebeurtenissen.

b. Lesopbouw/fasering

• Indien gekozen wordt voor leren onderzoeken

Oriëntatie (= INTRODUCTIE + VERKENNEN uit onderzoekscyclus):

Opwekken van interesse, prikkelen door confrontatie met de werkelijkheid. Ruimte voor ontstaan van vragen.

Verwerven (= OPZETTEN, UITVOEREN VAN ONDERZOEK, CONCLUDEREN):

- (Leren) formuleren van onderzoeksvraag
- (Leren) formuleren hypotheses
- (Leren) nauwkeurig een onderzoek uitvoeren
- (Leren) besluiten formuleren

Gebruik in het onderzoek ongefilterde geografische data (afbeeldingen, kaarten, grafieken,...). De data in de methodes zijn vaak al geïnterpreteerd.

Degelijke nabespreking (onderwijsleergesprek) van de resultaten van het onderzoek mag niet ontbreken.

Degelijke vastzetting (bordplan/werkblad) mag niet ontbreken.

Verwerken (= PRESENTEREN, VERBREDEN/VERDIEPEN):

Het onderzoek voorstellen aan klasgenoten. Dit is niet steeds noodzakelijk maar biedt een mogelijkheid tot zinvol geïntegreerd werken met Nederlands.

Bij voorkeur ook inoefening in functie van transfer.

Afsluiter:

De lln. evalueren het eigen onderzoeksproces en verwoorden eventueel de belangrijkste ontdekkingen van de les.

- **Indien gekozen wordt voor onderzoekend leren**

Oriëntatie (= INTRODUCTIE + VERKENNEN uit onderzoekscyclus):

Opwekken van interesse, prikkelen door confrontatie met de werkelijkheid. Ruimte voor ontstaan van vragen.

Verwerven (= OPZETTEN , UTVOEREN VAN ONDERZOEK, CONCLUDEREN):

Telkens opnieuw kleine onderzoekscyclussen waarbij vragen opgeroepen worden, hypotheses geformuleerd en ontdekt wordt wat het antwoord is. Hierbij zijn verschillende werkvormen mogelijk. De leraar speelt een essentiële rol om denkprocessen te sturen (bv. Via een onderwijsleergesprek). Er wordt gezorgd voor een degelijke vastzetting.

Verwerken (= PRESENTEREN, VERBREIDEN/VERDIEPEN):

Inoefening in functie van transfer.

Afsluiter:

Zie algemene didactiek.

3.2.4. Domein 'Techniek'



a. Aandachtspunten

De eindtermen proberen leerlingen technisch geletterd te maken, dat is dus competente gebruikers van techniek. Om dit te bereiken maken we gebruik van het referentiekader van techniek met:

- 3 dimensies:
 - ✓ **Begrijpen**
inzicht hebben in hoe een technisch systeem functioneert, op welke fysische principes het gebaseerd is.
 - ✓ **Hanteren**
het gebruiken van het technisch systeem
 - ✓ **Duiden**
het in een bredere maatschappelijke context plaatsen van techniek
- 4 kerncomponenten:
 - ✓ **Technisch systeem**
 - ✓ **Technisch proces**
 - ✓ **Keuzes**
 - ✓ **Hulpmiddelen**

b. Lesopbouw/fasering

Oriëntatie (= INTRODUCTIE + VERKENNEN):

Enkele mogelijke invalshoeken:

- Opwekken van interesse door confrontatie met de werkelijkheid. Ruimte voor ontstaan van vragen.
- Vertrekken vanuit een behoefte om iets te ontwerpen
- Vertrekken vanuit de actualiteit om te werken rond techniek

Verwerven (= OPZETTEN , UTVOEREN VAN ONDERZOEK, CONCLUDEREN):

Enkele mogelijke invalshoeken:

- Het technisch systeem volgens de didactiek van geleid ontdekkend leren (waarnemen) bestuderen en begrijpen naar gebruik, materiaal, ontwerp,...
- Het ontwerp verder uitwerken, realiseren, ingebruiknemen,... volgens de stappen van het technisch proces ((behoefte), probleemstelling, ontwerpen, maken, in gebruik nemen, evalueren, en opnieuw naar de probleemstelling)
- Het volgen van een stappenplan om een technisch systeem te maken of te vervolledigen
- ...

Verwerken (= PRESENTEREN, VERBREDEN/VERDIEPEN):

Het technisch systeem, het technisch proces,... voorstellen aan klasgenoten. Dit is niet steeds noodzakelijk maar biedt een mogelijkheid tot zinvol geïntegreerd werken met Nederlands. Transfereert van de opgedane kennis door te kijken naar andere technische systemen en daar de werking van begrijpen door de transfer.

Afsluiter:

De lln. evalueren hun eigen technisch leerproces en verwoorden eventueel de belangrijkste ontdekkingen van de les.

c. Specifieke richtlijnen bij de componenten van het didactisch model

- Belang van goed formuleren van leerinhoud i.f.v. transfer (vb. Een motor in een mixer werkt op dezelfde manier als een motor in een tandenborstel, fysische wetmatigheden toepassen in de technische systemen: tandwielen, hefbomen, elektrische circuits,...).
- Verschillende didactische werkvormen zijn mogelijk (niet alleen practica!)
- Vastzetting van de geziene leerstof is belangrijk.
- Bewust zijn van de dimensie duiden door steeds met de leerlingen na te denken over de bredere maatschappelijke context.
- De werkelijkheid blijft het belangrijkste leermiddel (geen filmpjes of teksten over de werkelijkheid). Ook de authentieke context is belangrijk.

4. Mens en Maatschappij

4.1. Algemene aandachtspunten bij Mens en Maatschappij

We willen kinderen voorbereiden om zich als een verantwoordelijke burger in de samenleving te bewegen (wereldburgerschap). We willen hun interesse en enthousiasme voor menswetenschappen aanwakkeren en zo (eventueel) stimuleren om menswetenschappen te gaan studeren/wetenschapper te worden.

Dit wil zeggen dat we focussen op bepaalde vaardigheden:

- Kritische attitudes
- Zoeken naar en omgaan met informatiebronnen allerhande
- Onderzoekende vaardigheden ontwikkelen
- Respect voor mens en het verleden
- Wereldburgerschap
- Situeren in tijd en ruimte

Er zijn dus sterke parallellen met 'Wetenschappen en Techniek', want ook binnen Mens en maatschappij zijn onderzoekend leren, leren onderzoeken en geleid ontdekkend leren van belang. De info daarover vind je terug bij de Algemene aandachtspunten bij W&T.

Binnen het leergebied mens en maatschappij gaan we uit van gemeenschappelijke didactische uitgangspunten die gegroepeerd worden in drie clusters:

Cluster 1: De inhoud is juist in woord en beeld	
Actueel	Gebruik recent materiaal.
Correct	Geef juiste inhoud. Dat zijn inhoud en waarover er een maatschappelijke of wetenschappelijke consensus is.
Objectief	Geef inhoud die gebaseerd is op feiten en niet is beïnvloed door vooroordelen of door een persoonlijk of nationaal gevoel. De inhoud biedt een overzicht van het volledige plaatje.
Betrouwbaar	Geef inhoud die (hoogstwaarschijnlijk) overeenkomt met de werkelijkheid door je te baseren op informatie uit een geloofwaardige bron.

	Bepaal of iets betrouwbaar is door te kijken naar: • De identiteit van de maker van de bron. • De tijd en ruimte waarin de maker leefde. • De beschikbare informatie waarover de maker beschikte. • De bedoeling waarmee de bron gemaakt is. • Eerdere informatie of bronnen die de maker gehanteerd heeft.
Cluster 2: De inhoud geeft een genuanceerd beeld	
Behandelt meerdere aspecten van het maatschappelijk leven	Besprek het maatschappelijk leven vanuit meer dan één deelaspect. Daardoor geeft de inhoud een veelzijdig beeld vanuit de verschillende domeinen: sociaal, politiek, economisch en cultureel.
Besteedt vooral aandacht aan het gewone en niet aan het uitzonderlijke of kadert het uitzonderlijke in zijn context.	Kijk naar het gewone waardoor duidelijk wordt wat de regel is. Door te kijken naar het gewone, besteed je ook aandacht aan het fundamentele en verwerf je meer inzicht in hoe de wereld werkt. In de domeinen tijd & maatschappij wordt er nog steeds vaak gefocust op het uitzonderlijke. Het gewone ziet men als zo gewoon, dat niemand er iets over zegt.
Besteedt aandacht aan positieve en negatieve aspecten van gebeurtenissen.	Besteed niet alleen aandacht aan negatieve aspecten, maar heb ook oog voor positieve elementen. De wereld is niet zwart-wit.
Heeft aandacht voor gelijkenissen en verschillen.	Vergelijk de twee onderwerpen met elkaar en heb oog voor de onderlinge gelijkenissen en de verschillen. Door te vertrekken vanuit gelijkenissen tussen de situatie van de leerlingen en het onderwerp, kan je tot verbondenheid komen en beter aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Pas daarna kan er ook gekeken worden naar de verschillen.
Vermijdt stereotyperingen en vooroordelen.	Vermijd dat bepaalde begrippen, fenomenen, personen gekoppeld worden aan clichématige of foutieve beelden en opvattingen. Ontkracht of nuanceer waar nodig bestaande beelden of ideeën door genuanceerd en gevarieerd materiaal te gebruiken.
Bekijkt de werkelijkheid vanuit verschillende invalshoeken.	Bekijk de werkelijkheid vanuit het standpunt van meerdere personen met een verschillende achtergrond, status of ideologie en vanuit verschillende domeinen en perioden. Durf een andere bril op te zetten.
Maakt een onderscheid tussen feit en mening.	Ga kritisch en genuanceerd om met bronnen, want die kunnen zowel feiten als meningen weergeven. Terwijl een feit een gebeurtenis of omstandigheid is waarvan de werkelijkheid vaststaat, zijn meningen dat niet. Die geven juist de gedachten van mensen over bepaalde feiten weer en zijn zo een belangrijk venster op wat er leeft in een samenleving. Er moet op een respectvolle manier met meningen worden omgesprongen, maar tegelijkertijd moeten meningen onderscheiden en gekaderd worden a.d.h.v. feiten.
Besteedt niet alleen aandacht aan problemen maar wijst ook op mogelijke oplossingen.	Bied de leerlingen bij actuele situaties bij voorkeur een handelingsperspectief aan: wat kunnen zij zélf doen? En als je dat niet kan, dan is het geen leerstof voor het lager onderwijs!
Heeft aandacht voor de standplaatsgebondenheid. (voornamelijk domein tijd)	Verwar de kenmerken van de ene periode, plaats of situatie niet met die van de eigen periode, plaats of situatie. Probeer afstand te doen van je hedendaags, westers perspectief en niet te oordelen volgens hedendaagse maatstaven.

Cluster 3: De inhoud legt verbanden

Tussen oorzaken en gevolgen	Benoem en bespreek niet alleen de oorzaken en gevolgen, maar bekijk ook hoe die in elkaar overvloeï(d)en. Behandel niet enkel de symptomen.
Tussen hier en elders	Durf gerust eens buiten je eigen, hedendaagse leefomgeving te kijken naar hoe elders in de wereld fenomenen vorm krijgen of worden beleefd.
Tussen vroeger en nu	Leg verbanden in de tijd, zowel tussen tijdsperiodes onderling als tussen het heden en verleden. Heb daarbij aandacht voor de cruciale kernbegrippen continuïteit én verandering.
Nog mogelijke verbanden: • Tussen ontwikkeling en omgeving • Tussen situatie en evolutie • Tussen instellingen en processen • Tussen kansen en ontwikkeling • ...	

4.2. Specifieke aandachtspunten per domein

4.2.1. Domein 'Tijd'

Het domein tijd bestaat uit twee grote deelgebieden in onze opleiding: “Dagelijkse tijd” & “Historische Tijd”. De concrete vakdidactieken van historische tijd leren de studenten aan de hand van het handboek “Geschiedenis geven. Praktische vakdidactiek en vakinhoud voor het lager onderwijs in Vlaanderen”. Vanaf academiejaar 2023-2024 moet elke eerstejaarsstudent die boek aanschaffen.

a. Aandachtspunten

Bij het aanleren van tijdsbegrippen

- Er is een sterke horizontale samenhang met andere leergebieden bij de ontwikkeling van dagelijkse tijd. Er moet rekening worden gehouden met de wiskundige en talige competenties van de leerlingen. Begrijpen ze de getallen? Beeldspraak over “tijd” kan ook verwarrend zijn.
- Thema's van dagelijkse tijd moeten geïntegreerd worden in de dagelijkse klaswerking en in thema's, want inoefening en herhaling is noodzakelijk, zeker bij het aanleren van getalsbegrippen.
- Er is een verticale samenhang tussen het aanleren van tijdsbegrippen. Een kind moet eerst begrijpen wat een dag is, alvorens het de begrippen week, maand en jaar kan leren. Hetzelfde geldt voor begrippen van historische tijd. Daar zal je cursorisch moeten aanbrengen wat een eeuw is, vooraleer je geleidelijk met eeuwen kan rekenen en uiteindelijk de tijdsperiodes kan aanleren
- Een hardnekkige onderwijsmythe is dat een kind eerst dagelijkse tijd moet beheersen alvorens het over het verleden kan leren, maar dat klopt niet. Ook in de eerste drie jaren van de lagere school (voordat ze het begrip eeuw kennen) kan er aan geschiedenisonderwijs worden gedaan!

Dagelijkse tijd

- Gebruik van verschillende soorten tijdlijnen (zowel lineair als cyclisch), met geleidelijke opbouw in complexiteit.

- Koppeling aan de leefwereld van kinderen en hen voldoende oefenkansen geven: betrek de act

Historische tijd

- Geschiedenisonderwijs is meer dan ‘feitjes’ vanbuiten leren! We streven ook naar vaardigheden, inzichten en attitudes.
 - Een van de centrale is dat kinderen historisch leren denken: “vermogens tot denken en of handelen, die nodig zijn om uit bronnen van uiteenlopende aard informatie over het verleden te vergaren, deze in de tijd te kunnen plaatsen, te bewerken en voor eigen doeleinden in te zetten.”
- Inzicht in continuïteit én verandering: het is makkelijk om veranderingen tussen vroeger en nu op te merken, maar veel zaken zijn ook constant gebleven of slechts in licht gewijzigde vorm.

- Er zijn zeven klassieke moeilijkheden voor geschiedenisonderwijs in het lager waar studenten de noodzakelijke didactiek zien om er mee om te gaan:
 - Het studieobject ontbreekt: het verleden is niet direct waarneembaar maar enkel via bronnen.
 - Abstract taalgebruik
 - Volwassenen hebben de loop van de geschiedenis bepaald
 - Het tijdsbegrip van kinderen is nog vaag en in volle ontwikkeling.
 - Het verloop van geschiedenis is onvoorspelbaar. Dingen hadden evengoed anders kunnen lopen
 - De complexiteit van een historische gebeurtenis
 - Historische empathie en betrokkenheid.

b. Lesopbouw/fasering

- **Leeractiviteiten dagelijkse tijd**

Leeractiviteiten dagelijkse tijd bestaan in twee vormen: een cursorische leeractiviteiten waarin tijdsbegrippen worden aangebracht (bv. dag, week, maand, jaar, seizoenen...) en dagelijkse, korte inoefening vaak op vaste tijdstippen van de dag (bv. onthaal, dagafsluiter,...)

- **Leeractiviteiten historische tijd**

Oriëntatie

- Opwekken van interesse door confrontatie met de werkelijkheid of een korte en pakkende inleiding. Bied ruimte voor ontstaan van vragen en het opwekken van nieuwsgierigheid

Verwerven

- Overbrengen van de leerinhoud via allerlei beeldvormers:
 - ✓ Werk inductief. Abstracte begrippen zeggen kinderen vaak weinig (zie de moeilijkheden). Vul eerst in om zo te komen tot het abstracte begrip.
 - ✓ Beeld vormen van het verleden: Schets de historische context en tijdsgeest aan de hand van verschillende beeldvormers en historische bronnen + vaardigheden
- Expliciete instructie over hoe ze met (historische) informatiebronnen moeten omgaan: modelleren hoe je bronnen kan verwerken en de betrouwbaarheid van een bron kan bepalen.
- Leg linken tussen heden en verleden. Besteed daarbij aandacht aan continuïteit en verandering om het historisch besef en bewustzijn van de leerlingen verder te ontwikkelen.

Verwerken

- Bied aandacht voor zelfstandig werken, waarbij er ruimte is voor differentiatie:
 - ✓ Oefenen in het historisch denken
 - ✓ Oefenen van vaardigheden: verwerven, interpreteren, reflecteren,...
 - Bv. Zelf aan de slag gaan met historische bronnen en informatiebronnen.
- Structurering & visualisatie van tijd: oefenen situeren in de tijd.
- Vormen van een onderbouwde mening over erfgoed, geschiedenis, behoud van het verleden - > waarderende houding t.o.v. het verleden

Afsluiter

- Evaluer de inhouden, vaardigheden en attitudes: hebben ze de doelen behaald?

c. Specifieke richtlijnen bij de componenten van het didactisch model

Algemene richtlijnen voor dit domein worden in het zwart gezet.

Specifieke aandachtspunten worden aangeduid in een kleur: **Dagelijkse tijd** / **Historische tijd**

- Beginsituatie
 - Leerlijn tijd: wat kunnen ze al? Wat moet nog verder geoefend worden?
 - Competenties in andere leergebieden: wiskunde & Nederlands
 - **Bewust zijn van constructivisme: kinderen vertrekken vanuit hun hedendaagse werkelijkheid, waar ze ook al het verleden beginnen te construeren (via films, strips, media, reizen...) -> noodzaak om misvattingen op te sporen**

- Doelstellingen:
 - niet alleen cognitieve doelen, maar ook werken aan vaardigheden (waaronder historisch denken) en attitudes
 - ✓ Drie soorten doelen: kennis doelstellingen, vaardigheidsdoelen, product- en procesdoelen, attitudedoelen
 - Vaak ook leergebiedoverschrijdende leerplandoelen
 - Concreet formuleren van leerdoelen
- Leerinhoud en leerstof:
 - Eerst inhoudelijk beheersen, dan didactisch uitwerken!
 - ✓ Opletten voor historische fouten, stereotypering, overgeneralisering of oversimplificatie
 - Formuleer inhoud op niveau leerlingen.
 - ✓ Vaak is de leerinhoud te abstract & onvoldoende op kindniveau uitgeschreven: Hoe zouden zij historische context/begrippen... uitleggen aan hun leerlingen?
 - Hoe leer je kinderen (historische) bronnen verwerken? -> werken naar een vorm van waarnemen van het verdwenen verleden
 - Leerinhoud ≠ leerstof: leerstof dient om vaardigheden in te oefenen
 - Leerinhoud: niet alleen feitjes. Geschiedenis is meer dan feitjes van buiten leren.
- Leermiddelen:
 - Gebruik van verschillende beeldvormers: niet alleen tekst en beeld
 - Voldoende visualisatie van tijd voorzien
- Didactische werkvormen:
 - Meer dan louter onderwijsleergesprek of doceren. Inzetten op activerende werkvormen en onderzoekend leren
 - Vaardigheden van tijd moeten herhaaldelijk worden ingeoefend, in verschillende moeilijkheden.
- Evaluatie:
 - Gezien de veelheid aan oefening die vereist is voor vaardigheden en attitudes moet er tussendoor voldoende geëvalueerd worden zodat bijsturingen mogelijk zijn
 - ✓ Op die manier kunnen inhoudelijke misvattingen ook sneller worden opgespoord
 - Durf doelen dagelijkse tijd uiteindelijk te evalueren. Soms blijft het enkel bij oefenen.
 - Soms neemt leerinhoud in geschiedenislessen nog de bovenhand in evaluatie en niet de vaardigheid, zeker als het in een groepswork werd geoefend.

4.2.2. Domein 'Ruimte'

Het domein ruimte bestaat uit de deelgebieden oriëntatie en kaartvaardigheid, ruimtebeleving, ruimtelijke ordening/bepaaldheid en verkeer & mobiliteit.

a. Aandachtspunten

- **Bij oriëntatie en kaartvaardigheid**
 - Ruimtelijke oriëntatie is een voorwaarde voor kaartvaardigheid.
Start met ruimtelijke oriëntatie (leren om je een voorstelling te maken van plaatsen en gebeurtenissen) en aanvankelijk kaartlezen (aanleren vaardigheden die nodig zijn om een plattegrond of kaart te lezen zoals lezen van legende, schaalbegrip, hanteren van windrichtingen, ...). Voortgezet kaartlezen (kaartanalyse, kaartvisualisering, kaartinterpretatie) kan vanaf de tweede graad.
 - Gebruik het principe van 'the expanding horizon' als rode draad in het ontwikkelen van het kaartbesef: van dichtbij (bv. plattegrond van de klas) naar steeds verder weg (thematische kaarten in de atlas). Uitzondering: Om interesse in de wereld te wekken, wordt de globe bij voorkeur geïntroduceerd in de eerste graad. Jonge kinderen komen via verschillende kanalen in contact

met de wereld elders. Door gebeurtenissen te lokaliseren op de globe krijgen kinderen een realistisch beeld van de wereld.

- Gebruik verschillende soorten kaarten.
- Benadruk bij het aanleren van de windrichtingen dat het om richtingen gaat en niet om vast punten (gevaar ophangen van windrichtingen aan klasmuren).
- Voldoende inoefenen en herhalen, actualiteit betrekken.
- **bij het bestuderen van landschappen (onderdeel van ruimtebeleving, ruimtelijke ordening/bepaaldheid)**
 - Vertrek vanuit de werkelijkheid. Eigen omgeving onderzoeken.
 - Maak voor het bestuderen van de werkelijkheid en beeldmateriaal gebruik van de geografische vierslag:
 - ✓ (Multisensorieel) waarnemen en beschrijven
 - ✓ Herkennen
 - ✓ Verklaren
 - ✓ Waarderen
 - Naast objectief waarnemen ook aandacht voor subjectieve beleving.
 - Aandacht voor het kleine, het gewone. Leerlingen op een positieve manier naar landschappen leren kijken.
- **bij verkeer en mobiliteit**
 - Naast kennis, focus op vaardigheden en attitudes.
 - Kennis van de verkeersborden: nadruk op hoe zich te gedragen, eerder dan betekenis van de borden uit het hoofd te leren.
 - Verkeersgedrag aanleren
 - ✓ Eerste graad: voetganger
 - ✓ Tweede graad: beginnend fietser
 - ✓ Derde graad: gevorderd fietser
 - Vaardigheden en attitudes evalueren, leerlingen regelmatig feedback geven en ouders op de hoogte houden.
 - Een verkeersles geven is meer dan leerlingen een tekst laten lezen en vragen laten beantwoorden.
 - Voldoende herhalen, zowel in de lessen verkeer als bv. op leeruitstap.

b. Lesopbouw/fasering

- Verkeer
 - In de klas: bespreken en aanleren van het juiste gedrag. Verkeerssituaties in eigen omgeving (via beeldmateriaal, plattegrond, ...) analyseren. Leg de nadruk op wat leerlingen nodig hebben in de eigen omgeving.
 - Op de speelplaats: Passende gedragingen oefenen. Vaardigheden actief trainen. Voordoen, samen doen, alleen doen. Aandacht voor verwoorden.
 - Oefenen in een veilige schoolomgeving.
 - Oefenen in een leerroute.
 - Ouders informeren.

4.2.3. Domein 'Maatschappij'

a. Aandachtspunten

- **Actualiteit**

Actualiteit zorgt ervoor dat geleerde kaders getoetst worden aan de realiteit waarmee de leerling elke dag geconfronteerd wordt.

Motieven om actualiteit te gebruiken:

- **Toelichting** (deductie): door actualiteit te gebruiken worden aangebrachte basisbegrippen geïllustreerd.
- **Afleiden** (inductie): vanuit concrete voorbeelden worden belangrijke begrippen uit die les afgeleid.
- **Motivatieverhoging**: actualiteit toont dat de geleerde theorie toepasbaar is op de leefwereld van de kinderen en op de ruimere werkelijkheid. In die zin kan het de motivatie van de leerling verhogen om de aangebrachte inhouden verder te verwerven.
- **Opwekken nieuwsgierigheid**: door met actualiteit aan de slag te gaan, worden kinderen geprikkeld om het nieuws te volgen en kunnen we aannemen dat hun nieuwsgierigheid ook opgewekt wordt. Doordat de wereld binnensluipt via actualiteit zullen leerlingen merken dat genomen beslissingen impact hebben op hun toekomst.
- **Bepaling belangrijke thema's**: door actualiteit wordt voor de leerlingen duidelijk welke thema's de maatschappij bezighoudt. Grote thema's zoals corona of het klimaat zijn ook thema's die leerlingen bezighouden. Als leerkracht is het van belang om niet in de valkuil van de oppervlakkigheid te trappen (zie onder).
- **Meningsvorming**: het leren formuleren van een mening, luisteren naar de argumenten van een ander zijn belangrijke vaardigheden die leerlingen ook leren in de klas. Actualiteit kan een aanzet vormen om met elkaar in discussie te gaan en deze vaardigheden in te oefenen.

Er zijn ook valkuilen verbonden aan het gebruik van actualiteit:

- **Waardeoverdracht**: je kan als leerkracht niet neutraal lesgeven, in die zin is het van belang om aandacht te besteden aan verschillende perspectieven van een actueel thema.
- **Oppervlakkigheid**: het is noodzakelijk om gericht en bewust gebeurtenissen te selecteren om voorbij de waan van de dag te komen.

- **Nieuws- en informatiegeletterdheid**

Bij kinderen in de eerste graad blijven ouders de belangrijkste bron van informatie. Het belang van de leerkracht neemt toe. Belangrijk om mee te nemen, is dat nieuws vaak nog te abstract en overweldigend kan zijn. Leerlingen leren verschillende informatiedragers (her)kennen en benoemen en kunnen, met hulp, informatie vinden in de aangereikte bron.

In de tweede graad worden peers belangrijker op vlak van nieuwsvergarig. Leerlingen worden zich bewust van de verschillende doelen van nieuws en informatie. Daarbij zijn ze langzamerhand in staat om de betrouwbaarheid van een bron te beoordelen.

Leerlingen van de derde graad herkennen en benoemen een variëteit van informatiedragers en – vormen. Daarbij zijn ze in staat om het doel van de info te benoemen en zijn eveneens beter in staat om de betrouwbaarheid van de bron te beoordelen. Aandacht voor de gevaren van fake news dienen in de derde graad zeker aan bod komen.

b. Specifieke richtlijnen bij de componenten van het didactisch model

- **Beginsituatie**
 - Definieer je doelgroep en breng de leefwereld van de leerling in beeld naargelang de voorkennis van de verschillende verschijnselen uit de eindtermen van het domein 'Maatschappij'.
 - ✓ Achtergrond: etnische achtergrond, sociaaleconomische achtergrond ...
 - ✓ Leeftijd: in dit domein is voor een (groot) aantal inhouden een vermogen tot abstractie nodig.
 - ✓ Aanwezige preconcepties: krijg zicht op de aanwezige preconcepties om verder mee aan de slag te gaan of om bij te sturen.
 - ✓ Wat is de voorkennis van de leerlingen over de aangebrachte thema's.

- Doelstellingen
 - Belangrijk om expliciet aandacht te besteden aan doelen die vaardigheden en attitudes inoefenen.
- Leerinhouden
 - Zorg zelf voor een gedegen voorkennis over de aan te brengen inhouden (wees zelf expert als leerkracht) om vervolgens de didactische vertaalslag te maken naar de leerlingen.
- Leermiddelen
 - De inhouden van dit domein dienen vaak geactualiseerd te worden. Het is in die zin belangrijk om voortdurend te controleren of de inhouden nog correct zijn (cf. Algemene uitgangspunten van dit leergebied).
- Didactische werkvormen
 - Naast het gebruik van een onderwijsleergesprek is dit domein ook uiterst geschikt om coöperatieve werkvormen te selecteren om doelen te realiseren.
 - Een aantal eindtermen gekoppeld aan de socio-culturele en sociaaleconomische verschijnselen zijn te realiseren via debat om tot gedegen meningsvorming te komen.
- Evaluatie
 - Het is van belang om niet enkel kennis te evalueren. Gericht en formatief evalueren zal bijdragen om de vaardigheids- en attitudedoelen van dit domein te realiseren.

5. Muzische vorming

5.1. Algemene aandachtspunten bij Muzische vorming

Bij de opbouw van een les muzische vorming worden lessen gegeven vanuit de zes verschillende Muzische Talen (beeld, drama, muziek, woord, dans en media). We bekijken deze Muzische Talen niet als aparte onderdelen maar geloven erin dat iets uit de éne muzische taal (het beschouwen) inspiratie kan zijn voor een andere muzische taal (de creatie).

Om doelgericht te kunnen werken dienen de studenten de muzische aspecten per Muzische Taal te kennen en zinvol te kiezen i.f.v hun les. Alle Muzische Talen hebben meerdere aspecten en deelaspecten.

(Bijvoorbeeld: Muzische Taal Drama ->aspect Personage -> deelaspect lichaamsexpressie)

5.2. Kwalitatieve en zinvolle muzische activiteiten hebben dit gemeenschappelijk:

Ze zijn open-ended (je weet als leerkracht dus NIET vooraf de uitkomst), ze zijn zintuiglijk en ze zijn persoonlijk betekenisvol. De kinderen kunnen dus actief nadenken over een onderwerp en iets 'scheppen' dat voor hen nieuw en betekenisvol is.

Binnen muzische vorming is er oog voor muzische grondhouding, muzische geletterdheid en muzische vaardigheden.

Er is tevens aandacht voor de vaardigheden van de **methodiek Creatief denken** (flexibel associëren, divergeren, convergeren, oordeel uitstellen) en idealiter doet de leerkracht ook aan cultuuruitbreiding.

We stimuleren onze studenten om de kinderen in aanraking te laten komen met kunst met oog voor kwaliteit (cfr. de canon en professionele kunsteducatie) en muzische expressie uit de hele wereld.

Het is belangrijk dat er op een zinvolle manier naar kunst wordt gekeken; hierbij is de aanpak belangrijk: welke vragen worden er gesteld? We stimuleren onze studenten om bij het beschouwen van kunst de methodiek van de **brillen van Parsons** te gebruiken.

BRILLEN OF STADIA VAN PARSONS (Parsons, 1987 in Crul, 2015)

Stadium 1: de associatie

- Waar kan ik het werk mee verbinden uit mijn eigen omgeving, een eerdere ervaring, een gevoel...?
- Wat roept het beeldend werk bij jou op? Vertel er iets over.
- Waar denk je aan wanneer je het beeld bekijkt?

Stadium 2: de voorstelling of mimesis / nabootsing

- Wat wordt er precies voorgesteld? Waarover gaat het precies?

Stadium 3: de expressie

- Wat is de betekenis van het werk? Wat wil de kunstenaar vertellen?
- Welke emotie, welk idee, welke gedachte... wil de kunstenaar overbrengen?

Stadium 4: de leerbaarheid of het formalisme

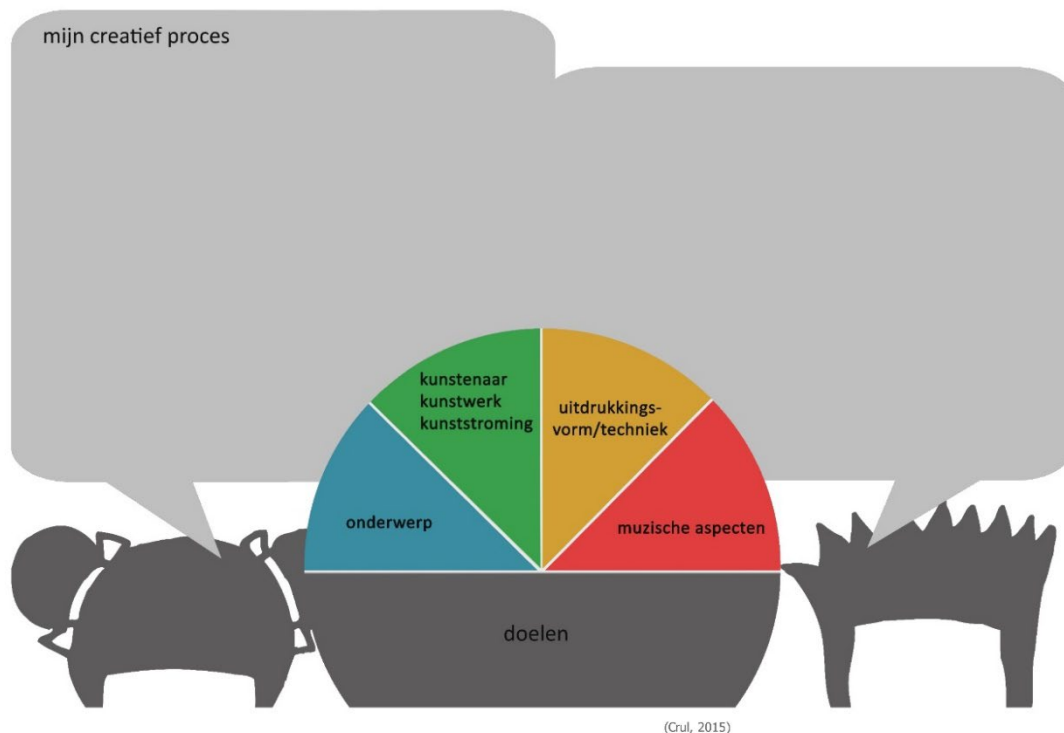
- Wat kan ik leren over tijd, traditie, vaardigheden en technieken die nodig zijn om het beeld tot stand te laten komen? Welke **muzische aspecten** kan je terugvinden in dit werk?
- Wat weet je over de kunstenaar en het werk (achtergrond)?

Stadium 5: de eigen mening

- Welk oordeel maak ik, op basis van eerdere inzichten en mijn eigen smaak?

Bij de opbouw van een les Muzische vorming werken we steeds vanuit **de conceptcirkel**. Als opleiding hebben we ervoor gekozen om de oorspronkelijke conceptcirkel (K. Crul) aan te passen. Je vertrekt vanuit een kunstenaar, kunstwerk, kunststroming (groen stuk) om een creatief proces op gang te brengen. Van daaruit kan je de andere stukken van de conceptcirkel vormgeven. Het behoort ook tot de mogelijkheden om te vertrekken vanuit een thema of onderwerp en vandaaruit op zoek te gaan naar een kunstenaar, kunstwerk of kunststroming (*Ter info: hier interpreteren we kunstenaar of kunstwerk in de brede zin van het woord: ook een kwalitatief kinderboek kan bijvoorbeeld een 'kunstwerk' zijn*).

1. Wat is het onderwerp/thema van de les of lessenreeks?
2. Aan welke muzische aspecten werken de leerlingen?
3. Welke doelen wil je dat de leerlingen bereiken? (Zowel kennis, vaardigheden als attitudes met als focus de muzische aspecten, uitdrukkingsvorm/techniek en muzische grondhouding)
4. Welke uitdrukkingsvorm/techniek zet je in om aan je doelen te werken?



(Crul, 2015)

Opmerking: de conceptcirkel die wij gebruiken is gebaseerd op de conceptcirkel van Koen Crul. Wij hebben nog een paar zaken toegevoegd: het creatief proces en het groene taartstuk (kunstenaar, kunstwerk en kunststroming).

5.3. Algemene didactische opbouw bij een les Muzische vorming

1. Oriënteren • opstart • motiveren • inspireren • beschouwen (a.d.h.v. de brillen van Parsons) • ...	3. Verwerken • verdiepende opdrachten • uitdaging wordt groter • oefenkansen • eindopdracht (open-ended) • toonmoment (optioneel) • ...
2. Verwerven • verkennende / technische opdrachten • veilige context centraal • inlevingsopdrachten • beschouwen • experimenteren • ...	4. Afronden 1. evalueren van toonmomenten / werkstukken 2. werken met een kijk- en/of luisterwijzer 3. proces- en productgerichte evaluatie 4. organisatorische afronding 5. ...

Goed om weten: studenten krijgen muzische input, theoretische kaders en een kennismaking met professionele kunst in het vak Muzische Talen A (OLO1). De specifieke didactiek wordt gegeven in het vak Muzische Talen B tijdens het 2de semester van OLO2.

5.4. Specifieke aandachtspunten per domein

5.4.1. Domein 'Drama'

a. Aandachtspunten

- Zorg voor een evenwicht tussen beschouwen en creëren.
- Heb aandacht voor een muzische grondhouding.
- Zorg voor een veilige context:
 - geleidelijke opbouw (van makkelijk naar iets uitdagender)
 - actieve participatie (demonstreer, laat demonstreren, doe mee)
 - nooit dwingen (geef desnoods een andere veilige opdracht, bv. kijken naar...)
 - duidelijke instructie en afspraken (kort en krachtig)
 - geef korte voorbereidingstijd (nadien kan je nog minuten bijgeven indien nodig)
- Werk met beelden/fragmenten die nieuw zijn voor de leerlingen.
- Zorg voor de nodige begeleiding/ondersteuning. Die is spontaan, warm, fantasierijk, enthousiasmerend...
- Stel vragen om leerlingen op weg te helpen wanneer ze vastzitten.

b. Lesopbouw/fasering

- Selecteer bij het **oriënteren** waardevolle fragmenten/beelden/verhalen om te beschouwen.
- Zorg dat de leerlingen altijd eerst de kans krijgen om te oefenen tijdens het **verwerven**.
- Geef bij de eindopdracht (**verwerken**) duidelijk aan wat de criteria zijn. Bv. Wat moet er in een bepaalde scène inzitten?
- Bij het **afronden** is het belangrijk om te reflecteren over het muzische aspect dat aan bod is gekomen. Bv. Heb je gewerkt rond ruimtegebruik, dan stel je reflectievragen over hoe ze dit hebben aangepakt en wat ze hebben gezien bij de uitvoering.

5.4.2. Domein 'Muziek'

a. Aandachtspunten

- Bij muziek kan je kiezen uit deze omgangsvormen: muziek maken, muziek beluisteren, praten over muziek, vastleggen van muziek of bewegen op muziek.
- Kies voor kwalitatieve muziek die tot de canon behoort. Je hoeft niet te kiezen voor 'aansluiting bij de leefwereld van het kind' door hen liedjes en muziek te serveren die ze reeds kennen. Je leert hen iets nieuws aan. Tip: vraag aan de kinderen zelf of ze een bepaald iets al gedaan hebben.
- Speel je een instrument: breng het dan zeker eens mee naar je klas! Geef een woordje uitleg, demonstreer even wat je kan (dat hoeft niet eens veel te zijn!) en denk na over de inzetbaarheid (als stilteteken bv, voor een goedemorgenlied)
- Focus op de aspecten van muziek: klankaspecten, vormaspecten of betekenisaspecten.
- Bij het zingen met kinderen: warm het lichaam en de stem op (aandacht voor houding, ademhaling, resonantie en articulatie), demonstreer, geef het lied weg, ondersteun met bewegingen en/of prenten, neem de begintoon voor het zingen, dirigeer en pas het herhalingsprincipe toe. Luister kritisch en corrigeer waar en hoe nodig
- Maak de les fijn én leerrijk.
- Je kan prentenboeken verklanken, videoclippen maken, libretto's playbacken, klankdecors ontwerpen, geluiden opnemen, muziek maken bij (stomme) films, slam poetry brengen, een beat ontwerpen voor het automatiseren van de tafels, een ei-lied maken, body-percussion, canons zingen (vanaf vierde leerjaar) spreekteksten scanderen, ritmebouwstenen uitwerken.... Heel veel toffe technieken/uitdrukkingsvormen zijn mogelijk. Kies voor een techniek afhankelijk van jouw goesting, mogelijkheden én de voorkennis en ruimere beginsituatie van je klas.
- Geniet mee!

5.4.3. Domein 'Beeld én media'

a. Aandachtspunten

- Beeldend werken is **méér dan KNUTSELEN** ('dingen maken met materialen en technieken' bv. Een portemonnee maken uit een melkbrik).
- Selecteer bij elke les **leerplandoelen** met betrekking tot (= de focus van jouw les):
 - **(1) de uitdrukkingsvorm/techniek**
 - ✓ Een uitdrukkingsvorm/techniek is een manier waarop je jouw ideeën, ervaringen, verbeelding kan vormgeven of uitdrukken...
 - ✓ **Demonstreer** een specifieke aanpak. Voorzie **experimenteer**opdrachten zodat de leerlingen het materiaal leren kennen. Geef de leerlingen voldoende kansen om te oefenen (bv. Wat kan ik allemaal doen met houtskool?).
 - ✓ Bied **variatie** aan op vlak van techniek en materiaal zodat kinderen verschillende manieren leren kennen om zich uit te drukken (bv. Teken met houtskool, collages maken, assemblages maken, een druktechniek toepassen...).
 - ✓ Laat kinderen **groeien** door een bepaalde techniek te herhalen en verder in te oefenen.
 - ✓ Beperk jouw les NIET tot de techniek om de techniek (bv. We oefenen de volledige lestijd op het maken van frottages). Verbind deze techniek met het onderwerp van de les en het geselecteerde aspect (bv. we verbeelden fantasiewezens met verschillende texturen door frottages met elkaar te combineren).
 - ✓ Voorbeelden: een collage maken met oud papier (kranten, tijdschriften), functioneel tekenen of ontwerp tekenen met potlood, een foto(reeks) maken met een ipad of fototoestel) ... Je kan uitdrukkingsvormen/technieken ook met elkaar combineren (bv. Eerst tekenen naar waarneming om nadien kleuren te mengen met kleurpotlood en toe te voegen).
 - **(2) een aspect en deelaspect**
 - ✓ De beeldaspecten zijn de basiselementen om vorm te geven aan jouw ideeën, ervaringen, verbeelding...
 - ✓ Voorbeelden: Kleur: kleurcontrast, Kader: beeldgrootte...

- **(3) de muzische grondhouding (attitude)**
- Maak zelf een voorbeeld. NIET om het aan de kinderen te tonen (dit maken jullie na...), WEL om op voorhand in te schatten wat de kinderen moeilijk zouden vinden, hoeveel tijd je best kan voorzien, om jouw demonstratie voor te bereiden, om een techniek te visualiseren...
- Denk op voorhand na met welk doel je een **kunstwerk wil beschouwen** met de leerlingen. De richtvragen die je stelt zijn hierop afgestemd. Gebruik de Brillen Van Parons om op een stapsgewijze en meer diepgaande wijze een kunstwerk te beschouwen.
 - Wil je hen inspiratie geven bij het onderwerp van de les?
 - Wil je een voorbeeld geven van een kunstenaar die een bepaalde uitdrukingsvorm/techniek toepast?
 - Wil je een muzisch aspect (en deelaspect) in de kijker zetten?

b. Lesopbouw/fasering

- **Oriënteren:** je kan starten met het beschouwen van een kunstwerk om uiteindelijk de doelen van de les te verwoorden. Het beschouwen kan eveneens bij een latere lesfase aan bod komen.
- **Verwerven en verwerken:** voorzie een instructie met betrekking tot (1), (2) en (3). Geef kansen om te oefenen. Ga niet te snel naar een eindopdracht waar alles samenkomt. Pas het geleidelijkheidsprincipe toe.
- Bij het **afronden** is het belangrijk om te reflecteren over (1) (2) en (3). Leg de focus op het leerproces.

5.4.4. Domein 'Woord'

- Conceptcirkel hanteren
- Max. 2 muzische aspecten van Woord kiezen als hoofddoel voor de les (*doelgerichtheid*)
- Eérfst vooroefeningen geven rond de vooraf gekozen muzische aspecten van Woord, dan pas de hoofdopdracht geven (*geleidelijkheid*)
- Niet al te eenvoudige teksten gebruiken voor 3de graad. De 'zone van de naaste ontwikkeling' geldt ook voor muzische lessen; dus geen 'kleuterrijmpjes' meer in de 3de graad.
- Tekstmateriaal kiezen van kwalitatieve jeugdauteurs (geen 'gedichtjes' van het internet plukken)
- Bij voorkeur de dichtbundel fysiek meebrengen en tonen in de les (*aanschouwelijkheid*)
- Bronnen vermelden bij het gebruik van tekstmateriaal (zowel in de lesvoorbereiding als naar de kinderen toe vertellen wie de auteur is).
- Bij een toonmoment: leerlingen in groepjes hun 'werkje' laten voorlezen en niet één voor één voor de volledige klas (*veilige context + time management*)

5.4.5. Domein 'Dans'

- Altijd een actieve deelname. Op deze manier krijgen de leerlingen affiniteit met de dansaspecten door een actieve deelname.
- We wisselen voortdurend tussen beschouwen (zintuiglijk) en creëren. (-> persoonlijke betekenis)
- De opdrachten hebben een open-ended karakter. Elke leerling moet zich sterk genoeg voelen om de opdracht uit te voeren. (link ped.model-> competentie)
- De leerling wordt benaderd als maker van zijn eigen danstaal. De leerlingen maken zelf keuzes! (link ped.model-> autonomie)
- Kracht (emotie, zwaartekracht), tijd (duur, geluid/tekst omzetten in beweging), ruimte (verhoudingen) lichaam(bv. Zintuigen) en relatie zijn elementen die je kan terugvinden in alle oefeningen. Maar kies altijd een aspect waarop je gaat focussen.
- Zorgen voor veiligheid. Bv. De veiligheid bevindt zich in de structuur en opbouw van de opdrachten. Elke opdracht wordt ofwel in groep, per twee of in kleinere groepen van deelnemers uitgevoerd. (link. Ped. Mod.-> verbondenheid)

6. Levensbeschouwing

6.1. Algemene aandachtspunten bij Levensbeschouwing

Het doel van de lessen levensbeschouwing is kinderen te begeleiden in hun levensbeschouwelijke ontwikkeling of groei. Levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen begrijpen we als het proces van het steeds opnieuw betekenis geven van de wereld om hen heen.

Dit gaat verder dan kennisoverdracht over levensbeschouwingen of socialisatie in een levensbeschouwing; het gaat erom dat het kind ruimte en mogelijkheden krijgt om zijn eigen levensbeschouwing te ontwikkelen. Dit doen we tijdens de lessen levensbeschouwing op een bewuste manier. Daarom spreken we van levensbeschouwelijk leren.

Levensbeschouwelijk leren kent drie doelen:

1. Persoonlijke betekenisgeving ontwikkelen: het ontdekken van persoonlijke betekenis en zin in het leven. Leerlingen krijgen door middel van interactie met andere leerlingen en met verhalen die ze te horen krijgen de kans een eigen levensbeschouwing op te bouwen.
2. In interactie gaan en tot expressie komen: zichzelf laten zien en leren omgaan met verschillen, met meer nieuwsgierigheid en respect naar de ander kijken.
3. Exploreren van wijsheidsbronnen: thuisraken in de verschillende Levensbeschouwelijke verhalen, het verbinden van de persoonlijke betekenisgeving aan universele bronnen, tradities en praktijken op het gebied van betekenisgeving.

Levensbeschouwelijk leren kenmerkt zich door een creatief-dialogische, narratieve aanpak: onderzoekend en nieuwsgierig doorvragen, mensen en teksten met elkaar in gesprek brengen en samen nieuwe betekenissen ontdekken.

6.2. Specifieke aandachtspunten per spoor

6.2.1. Rooms-katholieke godsdienst en Levensbeschouwelijke vorming

a. Aandachtspunten:

- Studenten hebben oog voor het **levensbeschouwelijk kapitaal van de leerlingen** onder andere door (maximaal) info in te winnen over de specifieke levensbeschouwelijke diversiteit in de klas.
- Studenten bevragen en benoemen **gevoelige thema's of onderwerpen** en formuleren **concrete acties** om hierop in te spelen.
- Studenten maken het thema **toegankelijk** voor elke leerling: door extra uitleg te geven bij (abstracte) woorden en symbolen, door te actualiseren en in te zetten op herkenning door kinderen, door de essentie op niveau van de kinderen te verwoorden.
- Studenten maken gebruik van een **open en brede vraagstelling**, gevoed vanuit verschillende perspectieven en aansturend op een meerduidige betekenisgeving.
- Studenten zorgen voor een **klein ritueel en een blikvanger** in de lessen.
- Studenten kiezen voor **actieve en creatieve werkvormen** die kinderen levensbeschouwelijk in beweging zetten: die hun persoonlijke betekenisgeving, de dialoog tussen de kinderen onderling en de leerkracht en de interactie met een levensbeschouwelijk verhaal als insteek nemen. De waaier van werkvormen splitsen we op in: beeldend, literair, spelvorm, dialogisch en reflectief.
- Studenten hebben oog voor **diverssensitief beeldmateriaal**.
- **Specifiek voor Rooms-katholieke godsdienst:** de studenten die dit spoor volgen zijn meer thuis in en hebben meer kennis van de Bijbel en de Christelijke feestdagen.
- **Specifiek voor Levensbeschouwelijke vorming:** deze studenten zijn meer thuis in en hebben meer kennis van de universele wijsheidsbronnen, met inbegrip van basiskennis van de Bijbel en de belangrijkste christelijke en islamitische feestdagen.

b. Lesopbouw/fasering

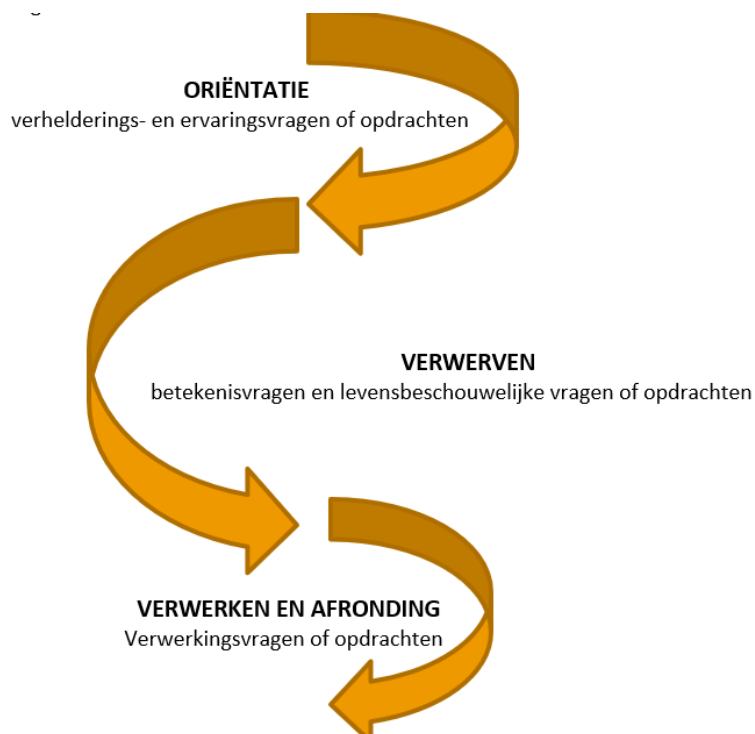
Verhelderingsvragen zijn een soort 'begrijpend lezen'- vragen waarin je feitelijke informatie over een verhaal of de ervaringen van kinderen probeert naar boven te krijgen. Ze creëren gezamenlijke betrokkenheid op het thema.

Ervaringsvragen zorgen ervoor dat er verbinding (identificatie) tot stand komt tussen het lesthema/een verhaal/een andere leerling en de eigen beleavingswereld van een leerling. Ze creëren ruimte om ervaringen te delen met elkaar.

Betekenisvragen maken levensbeschouwelijke betekenisgeving, dialoog en verdieping mogelijk. Ze gaan over hoe individuele leerlingen het onderwerp of verhaal interpreteren en waarderen.

Levensbeschouwelijke vragen overstijgen de persoonlijke hier en nu betekenis van het thema en bekijken dus het thema vanuit een abstract perspectief. Ze geven de leerlingen de kans om hun persoonlijke betekenisgeving te spiegelen en te verrijken aan anderen.

Verwerkingsvragen zijn eigenlijk een herhaling van betekenisvragen, maar vanuit de verrijking en de verdieping die gecreëerd is door de levensbeschouwelijke vragen.



6.2.2. Islamitische godsdienst

a. Aandachtspunten

De focus op learning about, into en from religion

Er zijn drie invalshoeken die we in de islamitische lessen willen verwerken namelijk into, from en about. Deze hangen samen met het doel van het onderwijs. We zetten ze hieronder even op een rijtje. Het is de bedoeling dat ze worden gebruikt in elke les. Niet alleen willen we kennis meegeven, maar we willen dit ook doen vanuit verschillende perspectieven en met focus op de meerwaarde van deze kennis voor het leven van de leerling.

- **Learning into religion - socialisatie**

Dit houdt in dat de leerkracht vanuit een confessioneel onderwijsmodel de leerlingen inleidt in een bepaalde levensbeschouwing vanuit een insidersperspectief.

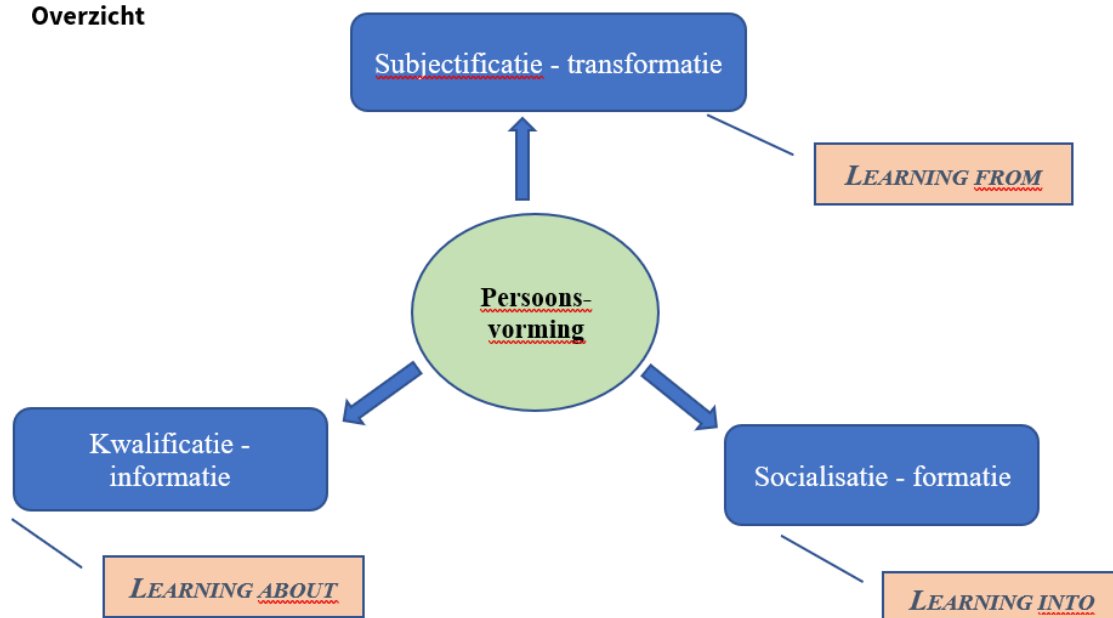
- **Learning about religion – kwalificatie**

Dit omvat het leren over religie vanuit een outsidersperspectief of vanuit verschillende invalshoeken. De leerlingen krijgen de vaardigheden om vanuit multiperspectief over verschillende religies te leren of om de diversiteit binnen religies te ontdekken.

- **Learning from religion – subjectificatie**

Hier gaat het om wat leerlingen kunnen leren van religie over zichzelf en voor hun eigen leven. Grimmer geeft aan dat leerlingen de vaardigheden zouden moeten ontwikkelen om inzichten vanuit de studie van religie te gebruiken om hun eigen situatie en ervaringen te kunnen begrijpen. Hij benadrukt dan ook sterk het belang van learning from religion als belangrijkste uitkomst van het leerproces. Kennis is volgens hem slechts een instrument om te komen tot de doelstellingen namelijk menselijke ontwikkeling op persoonlijk en sociaal vlak. De ontvangen kennis wordt geïntegreerd in een gepersonaliseerd betekenisstelsel. Deze aanpak omvat vooral reflectieve, kritische, interpretatieve en evaluerende interacties.

Overzicht



Vaak worden deze perspectieven tegenover elkaar geplaatst als incompatibel. De perspectieven moeten echter gezien worden als deel van een dialectiek met overlappingen. Idealiter zijn binnen religieuze educatie deze drie vormen van leren aanwezig.

Hieronder geven we nog enkele soorten vragen weer die interessant zijn om in de islamlessen op te nemen om het into, about en from in de lessen te realiseren.

Soorten vragen bij verhalen, teksten, videoanalyse...

Type vragen	Soort vraag	Voorbeeld
Verhelderingsvragen	• Wat zijn de feiten? • Waar gaat het over? • Wat hoor/zie/lees je?	• Wat doet Ibrahim? • Waarom schaamt de kapotte emmer zich?
Ervaringsvragen	• Heb jij wel eens...? • Ben jij wel eens bij een...geweest? • Voel jij je ook wel eens...?	• Heb jij wel eens pasgeboren baby gezien? • Wanneer voel jij je heel erg in de put? • Ben jij al eens verraden geweest door een vriend?
Betekenisvragen	• Wat betekent het voor jou? • Wat heeft het jou te zeggen? • Hoe kijk jij er tegen aan?	• Wat deed het om een baby'tjes vast te houden? • Wat raakte jou in het verhaal? • Wat zou jij doen als je Savitri was?
Levensbeschouwelijke vragen	• Hoe kun je...? • Waarom...? • Moet je altijd...?	• Is afscheid nemen altijd erg? • Welke kenmerken heeft een echte vriend? • Welke dingen zijn belangrijk om gelukkig te worden?
Verwerkingsvragen	• Wat spreekt jou aan in...? • Hoe kijk jij nu aan tegen...? • Hoe zou jij...omschrijven?	• Wat helpt jou bij afscheid nemen? • Wat is voor jou belangrijk om gelukkig te worden? • Wat is voor jou de beste omschrijving van liefde?

b. Lesopbouw/fasering

Oriëntatie (= INTRODUCTIE + VERKENNEN)

- Instap/ vertrekken vanuit voorkennis en leefwereld (About)
- Er wordt vertrokken van de uitdagingen, link met actua, ervaringen van jongeren... (zie About-fase: de ruime maatschappelijk thema's die van belang zijn voor je leerlingen en die je achteraf kan linken aan de onderzoeksvraag.)

Verwerven (= OPZETTEN , UITVOEREN VAN ONDERZOEK, CONCLUDEREN):

- Hier gebruik je best 'into' en kom je tot de hoofdgedachte: verbreden

Verwerken (= VERBREDEN/VERDIEPEN)

- Hier gebruik je best nog een deel 'about': verrijken (Dit is de about op levensbeschouwelijk vlak.)
- Hier gebruik je altijd from: verdiepen (From)

Afsluiter:

- De lln. evalueren hun eigen perspectief en de aangeboden perspectieven.

7. Frans

7.1. Algemene aandachtspunten voor Frans

7.1.1. ERK & taaltaakgerichte aanpak

Naast beginsituatie en doelstellingen (eindtermen, leerplannen) zijn er bij Frans twee andere zaken richtinggevend:

1. Het ERK of Europees Referentiekader voor de talen

De huidige eindtermen Frans zijn gebaseerd op het **ERK** (2001 & supplement in 2019), een door de Raad van Europa ontwikkeld en in de EU internationaal aanvaard referentiekader voor het leren, onderwijzen en evalueren van **moderne vreemde talen**.

Voor de lagere school streven we bij de leerlingen naar **niveau A1** (basisgebruiker); onze leerkrachten in spe hebben niveau B1+ (voor lezen en schrijven) en niveau B2 (voor luisteren en spreken) voor ogen, d.w.z. het niveau van de onafhankelijke gebruiker.

Cruciaal is dat het ERK de taalleerder ziet als een sociaal wezen, die taal **gebruikt** om te **communiceren** met andere taalgebruikers.

Daarom:

- ligt de focus op **vaardigheden**, en staat kennis (woordenschat, grammatica) steeds ten dienste van deze vaardigheden.
- bepaalt het ERK voor elke vaardigheid gedetailleerd **wat een taalleerder** op elk niveau al **kan met taal**. Het ERK werkt daarbij met “can do”-descriptor, en maakt op die manier komaf met de traditionele foutgerichte focus: ook in onze lesjes Frans benoemen we graag en vaak wat wél al lukt. We geven uiteraard feedback en remediëring bij fouten, maar corrigeren niet systematisch elke fout.
- stimuleert het ERK een **taaltaakgerichte aanpak**. En die verdient wat extra duiding!

2. De taaltaakgerichte aanpak

Een taaltaak is een realistische taak die je met taal doet, in een zo authentiek mogelijke context, en die leidt naar een concreet resultaat of product.

Concreet betekent het dus dat we opdrachten selecteren die **betekenisvol** zijn: ze passen bij de geselecteerde teksten en sluiten aan bij de leefwereld van onze leerlingen. “Een concreet resultaat” betekent dat er steeds een productieve vaardigheid aan bod komt, maar het product is niet per se tastbaar: ook een gesprek is een product.

Een taaltaak is dus allesbehalve een invuloefening: het is een **“open” opdracht**, waarin de leerling autonoom maar met ondersteuning aan de slag gaat. Liefst combineren we meerdere vaardigheden tot een **complexe** taaltaak, zodra het niveau van de leerlingen dit toelaat: we lezen bv. het menu van de friterie (lezen), nemen de bestelling op (luisteren), maken een lijstje (schrijven) en gaan tenslotte de frietjes kopen (gesprek voeren).

De Vlaamse handboeken beweren allemaal taaltaakgericht te zijn, maar in de feiten zijn de taaltaken soms weinig authentiek, niet motiverend of ronduit onvindbaar. En dus moedigen wij onze studenten aan om steeds met **“un esprit critique”** naar hun handboek te kijken!

De taaltaak is het startpunt van alles: we leren onze studenten aan om binnen een bepaald thema of unité altijd éérst de taaltaak te bepalen, en op basis daarvan de doelen en leerinhoud voor elke les te bepalen: het is de taaltaak die bepaalt welke woordenschat en grammatica aangebracht of herhaald moeten worden, welke oefeningen nuttig zijn, welke strategieën nodig zijn, welke documents authentiques betekenisvol zijn, kortom, wat er geschript of net toegevoegd moet worden in het handboek.

De taaltaakgerichte aanpak sluit overigens naadloos aan bij de aanpak van onze collega's didactiek Nederlands:

7.1.2. Voortbouwen op Nederlands

Ook bij Frans streven we de 7 principes van taalkrachtig onderwijs / krachtig taalonderwijs na (zie leergebied Nederlands).

7.1.3. Doeltaal = voertaal

Precies om contextrijk te werken en impliciet leren te bevorderen, is het bij de lessen Frans belangrijk dat de studenten **zoveel mogelijk Frans spreken** in de les. De doeltaal is dus ook de voertaal bij een goede les Frans.

Hierbij zijn volgende elementen belangrijk:

- De student geeft de klasinstructies in het Frans. Hij/zij maakt eenvoudige zinnen in een correcte taal op het niveau van de leerlingen. Hierbij houdt hij/zij in het achterhoofd dat te lange en moeilijke zinnen worden vermeden, maar dat een rijke input toch belangrijk blijft. De leerlingen moeten niet alles begrijpen omdat ze net leren om strategieën in te zetten.
- De student maakt uitvoerig gebruik van (visuele) ondersteuning door o.a. gebaren, mimiek, geluiden, prenten, pictogrammen, ... in te zetten wanneer hij/zij Frans spreekt. Ook het voortonen van handelingen is een handige tool. Door deze ondersteuning worden de leerlingen geholpen en leren ze compensatie strategieën inzetten.
- De student vertaalt zo weinig mogelijk en het gebruik van het Nederlands wordt zoveel mogelijk vermeden, behalve bij de uitleg van grammatica.
- Klasinstructies zoals “Rangez vos affaires” en “Prenez votre livre à la page 15.” worden van bij het begin aangeleerd maar moeten ook regelmatig inge oefend worden zodat ze geautomatiseerd worden.
- De student geeft ook eenvoudige feedback in het Frans zoals : “Très bien!”, “Génial!”, “Oui, c’est ça!” of “Non, ce n’est pas correct. Essaie encore une fois.” Dit gebeurt ook schriftelijk bij het nazien van werkboeken, schriften, taken en toetsen.
- De studenten vragen aan de leerlingen om ook in het Frans te antwoorden waar mogelijk. Dit is niet verplicht, zeker niet bij de start van het 5de leerjaar, maar de leerlingen worden wel aangemoedigd om dit te doen. Hierbij kan een display (affichage) van frequente zinnen helpen. Zo kunnen de studenten zinnen zoals “Je peux aller aux toilettes?” uithangen vooraan in de klas. Wanneer de leerlingen er toch voor kiezen om Nederlands te spreken, worden ze aangemoedigd om te hernemen in het Frans. Het is belangrijk elke poging te waarderen.

We vragen dat onze studenten **hun instructies in het Frans uitschrijven in hun lesvoorbereiding.**

Hierbij noteren ze ook welke ondersteuning ze zullen gebruiken om ervoor te zorgen dat alles gemakkelijker te begrijpen is. Hieronder vind je een voorbeeld :

Instructie in het Frans met visuele ondersteuning (gestes, voortonen)

Vous travaillez à 2 (2 vingers tonen). Vous avez une enveloppe (omslag in de lucht steken) avec des cartes (kaartjes tonen). Vous écoutez bien (oor aanraken). Quand vous entendez un mot, vous placez la carte sur la table. (voorbeeld voortonen) Allez, on y va ...

Tenslotte, hou vol! Alle begin is moeilijk, maar de leerlingen worden deze onderdompeling in de Franse taal al snel gewoon en zijn verwonderd over hun eigen kunnen!

7.1.4. Laat Frans leven in de klas

Een vreemde taal leer je niet door een paar uur in de week er in een les mee bezig te zijn. Daarom is het ook belangrijk om te tonen dat Frans ook een levende taal is die dagelijks gebruikt wordt. We verwachten dus dat ook op andere momenten en/of op andere plaatsen aandacht is voor Frans.

Hieronder vind je een aantal voorbeelden:

- Kies ook voor tussendoortjes (KIKs) met Frans. Je kan bvb. een spelvorm inzetten om de woordenschat te herhalen, een verhaal voorlezen, een spel zoals “pierre-papier-ciseaux” spelen of een bewegingstussendoortje met yogaposes in het Frans doen.
- Kies er bewust voor om bepaalde routines in het Frans te voorzien. Je kan de aanwezigheden, de maaltijden, de datum, het weer, de verjaardagen, ... dagelijks bij de start van de dag in het Frans overlopen.

- Zorg voor displays in de klas zodat Frans zichtbaar is. Je kan bvb. etiketten met de namen van de klasvoorwerpen uithangen of een Frans hoekje met boeken en tijdschriften voor jongeren voorzien. Maak ook je verjaardagskalender in het Frans.
- Gebruik ook Frans bij de organisatie van andere lessen. Je kan bvb. de rolkaartjes voor samenwerkend leren in het Frans maken, de groepen in het Frans verdelen of je volume meter in het Frans opstellen.
- Kies een vast ritueel dat de start van elke les Frans aangeeft. Zo beseffen de leerlingen dat ze nu in een andere taal aan de slag gaan. Je kan bvb. Je Franse vlag uithangen, een béret aantrekken, een liedje opleggen of een aandachtstrekker zoals “Un,deux,trois,(leerkracht)... on ne parle pas!(leerlingen)” gebruiken.
- Maak Frans zichtbaar in de school. Gebruik de trappen, de gangen en de speelplaats om affiches of werk van de leerlingen uit te hangen. Zo wek je ook de interesse bij jongere kinderen.
- Integreer Frans waar mogelijk in een ander leergebied. Je kan vaak verbanden leggen met woordenschat of strategieën.

7.1.5. Verder lezen

Voor meer informatie kan je in eerste instantie terecht in Bijlens H. e.a. (2022, Fan van Frans. Owl Press).

7.2. Specifieke aandachtspunten per domein

7.2.1. Domein ‘Luistervaardigheid’

a. Aandachtspunten

Wat is dat, begrijpend luisteren?	1. j'écoute un message oral 2. j'essaie avec tous les moyens de comprendre 3. je montre que j'ai compris	
Wat beluister ik?	1. informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten met bepaalde kenmerken 2. didactische documenten én authentieke documenten 3. opnames én live 4. audio én video	
Hoe kan ik het begrijpen?	= Strategieën aanleren! - zich blijven concentreren - het luisterdoel bepalen - gebruik maken van ondersteunend materiaal - hypothesen vormen over de inhoud van de tekst - de betekenis van transparante woorden afleiden	= Herkenbare opbouw inoefenen 1. het onderwerp bepalen (wie wat waar wanneer?) 2. de elementaire gedachtegang volgen 3. gevraagde informatie selecteren
Hoe toon ik dat ik het begreep?	Ik beantwoord vragen (omcirkelen, aanvullen, juist/fout...), ik voer uit / ik beweeg (bij prescriptieve tekst), ik leg prenten op de juiste volgorde, ik teken, ik vat mondeling samen, ... Varieer!     	
Wanneer “luisteren” didactisch inzetten?	• specifieke luisterstrategie aanleren • luistervaardigheid trainen of evalueren • uitspraak & prosodie • input voor woordenschat of grammatica • voorbeeld voor taaltaak	• als onderdeel van een taaltaak • aanbreng cultuur • publiek actieve rol geven bij spreekopdracht • motiveren, les levensecht maken,... • metataling denken stimuleren

Het is belangrijk om:

- **Betekenisvolle**, functionele luisteropdrachten te kiezen.
- De 3 stapjes van bovenstaande definitie steeds voor ogen te houden:
 - J'écoute un message oral: leerlingen luisteren, en doen dat **zonder tekst of transcriptie** voor ogen!
 - J'essaie avec tous les moyens de comprendre: leer **strategieën** expliciet aan door te **modellen**, bv. gebruik maken van visuele (prent, video, lichaamstaal van de spreker, omringende lay-out die bron verradt,...) of auditieve (bv. achtergrondgeluiden die verraden waar we zijn) ondersteuning. Strategieën aanleren mag zeker in het Nederlands.
 - Je montre que j'ai compris: evalueer het **tekstbegrip**, en denk daarbij niet alleen aan "vraagjes beantwoorden", het kan vaak ook actiever (uitbeelden, tekenen, ...)!)

- Zelf **authentieke** documenten in de klas te brengen: documenten gemaakt door en voor Franstaligen, zonder taaldidactisch doel. Dit is makkelijker dan ooit tevoren, dankzij de vele vlogs, TikTokfilmpjes, ...!
- Luisteren in elke les Frans te oefenen, door zelf zoveel mogelijk Frans te spreken als leerkracht (cf. supra “**Doeltaal = voertaal**”).
- Steeds eerst het **luisterdoel** te geven (« Qui sont les personnages? Écoutez et regardez bien! »).
- Te vertrekken vanuit wat leerlingen wél al begrijpen (**partir du connu**), en toe te werken naar nieuwe woorden en taalstructuren. Dit doe je door waar mogelijk deze vaste opbouw te hanteren:
 - Onderwerp bepalen
 - Gedachtegang volgen
 - Gevraagde informatie selecteren
 Het gehoorde vertalen doen we dus niet of minimaal: we behandelen alleen relevante woorden, en proberen af te leiden uit de context.
 (Niet elke tekst heeft elke fase nodig (bv. bij een korte instructie is er geen “gedachtegang”).)

b. Lesopbouw/fasering

Dit is een mogelijke opbouw van een luisterles gericht op het inoefenen van luisterstrategieën en dus van luistervaardigheid.

Oriënteren	Voorbewerken • Context bieden • Interesse opwekken, motiveren
Verwerven	• Nodige kennis over het onderwerp aanbrengen • Moeilijke, noodzakelijke woorden aanbrengen / opfrissen • Strategieën aanleren of herhalen
Verwerken	Globaal luisteren = onderwerp bepalen • Video, lay-out, ... bekijken zonder geluid: hypothesen formuleren (wie wat waar)? • Teksttype en luisterdoel bepalen • 1e luisterbeurt: waren onze hypothesen juist? Wat begrepen we nog?
Verwerken	Semi-selectief luisteren = gedachtegang volgen • 2e luisterbeurt: wat gebeurt er eerst, wat daarna? Volgorde bepalen. • Strategieën modelen (bv. relevante woorden afleiden uit context)
Verwerken	Selectief luisteren = gevraagde informatie selecteren • 3e luisterbeurt: specifieke informatie zoeken (omcirkel, teken, vink aan, vul aan, ...). Als het doel enkel luisteren is, kan dit evt. in het Nederlands. Evt. communicatieve verwerkingsopdracht gebaseerd op de luistertekst (spreken of schrijven in het Frans).
Afronden	Reflecteren over: • Inhoud van de tekst & luisterdoel • Strategieën (welke waren bruikbaar?) • Leerproces (wat ging goed, wat doe je volgende keer anders?)

7.2.2. Domein ‘Leesvaardigheid’

a. Aandachtspunten

Er zijn veel raakpunten tussen de didactiek van luister- en leesvaardigheid.

In onderstaand schema zijn enkele opvallende verschillen in het vet gezet:

Wat is dat, begrijpend lezen?	1. je lis en silence un message écrit 2. j’essaie avec tous les moyens de comprendre 3. je montre que j’ai compris
Wat lees ik?	1. informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten met bepaalde kenmerken 2. didactische documenten én authentieke documenten 3. ook teksten geschikt voor “extensief lezen” aanbieden! (lezen voor het plezier, klasbibliotheek)
Hoe kan ik het begrijpen?	= Strategieën aanleren! - zich blijven concentreren - hypothesen vormen over de inhoud van de tekst - het leesdoel bepalen - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal - de betekenis van transparante woorden afleiden - de betekenis van onbekende woorden afleiden uit context - herlezen wat onduidelijk is - een woordenlijst of woordenboek raadplegen = Herkenbare opbouw inoefenen 1. het onderwerp bepalen (alle teksten) – skimmen of globaal lezen 2. de hoofdgedachte achterhalen (alle teksten) – intensief lezen 3. de gedachtegang volgen (narratieve, prescriptieve tekst) – intensief lezen 4. gevraagde informatie selecteren (informatieve, narratieve tekst) – scannen of selectief lezen
Hoe toon ik dat ik het begreep?	Ik beantwoord vragen (omcirkelen, aanvullen, juist/fout...), ik voer uit / ik beweeg (bij prescriptieve tekst), ik leg prenten op de juiste volgorde, ik teken, ik vat mondeling samen, ... Varieer!     
Wanneer “lezen” didactisch inzetten?	• specifieke leesstrategie aanleren • leesvaardigheid trainen of evalueren • input voor woordenschat of grammatica • rijke context voor incidentele woordverwerving • voor het plezier (extensief lezen) • voorbeeld voor taaltaak • als onderdeel van een taaltaak • aanbreng cultuur & actualiteit • motiveren, les levensecht maken,... • metatalig denken stimuleren

Lezen betekent bij Frans **in stilte lezen**, met tekstbegrip als doel.

Als leerlingen hardop voorlezen, dan oefenen ze op dat moment hun spreekvaardigheid: “vooraf gelezen of beluisterde teksten **hardop lezen**” is een eindterm onder het kopje **spreeken**!¹

Net als bij begrijpend luisteren, is het bij begrijpend lezen belangrijk om:

- **Betekenisvolle**, functionele leestaken te kiezen.
- **Strategieën** expliciet aan te leren door te **modelen**. Dit mag zeker in het Nederlands.
- Zelf **authentieke** documenten in de klas te brengen: denk aan flyers en brochures, tickets en lidkaarten, affiches en reclameposters, uitnodigingen, menukaarten, foto’s uit het straatbeeld, maar ook strips, weetjesboeken en verhalen.
- Te vertrekken vanuit wat leerlingen wél al begrijpen (**partir du connu**), en toe te werken naar nieuwe woorden en taalstructuren. Dit doe je door waar mogelijk deze vaste opbouw te hanteren:
 - Onderwerp bepalen
 - Gedachtegang volgen
 - Gevraagde informatie selecteren
- **Vertalen** wat we gelezen hebben **doen we dus niet** of minimaal: we behandelen alleen relevante woorden, en proberen af te leiden uit de context. Het is bovendien niet nodig elk woord te begrijpen. Nog meer dan bij luisteren focussen we bij lezen op wat in *Fan van Frans* **woordraadstrategieën** genoemd wordt.² Om de strategieën aan te brengen en in te oefenen kan gebruik gemaakt worden van een strategiekaart als deze (bron: *Fan van Frans*, p. 180):

¹ Dit is een opvallend verschil tussen de leerplannen Frans en Nederlands: bij Nederlands hoort “hardop lezen” bij “technisch lezen”, wat wel degelijk bij “lezen” thuishoort.

² Opgelet, in *Volop taal* worden deze aangeduid als *woordleerstrategieën* (p. 285-286), maar die term wordt bij Frans doorgaans gebruikt voor de studiestrategieën die we leerlingen aanreiken om woordenschat in te studeren, *leren leren* dus.

Ik begrijp een woord in de tekst niet!

Is het onbekende woord belangrijk om de tekst te begrijpen?

Ja: Probeer de betekenis van het woord te raden met onderstaande tips.

Neen: Ga verder met lezen van de tekst, je moet niet elk woord begrijpen om de boodschap te begrijpen.

De betekenis van woorden zit verborgen in andere delen van de tekst

	Er staat een synoniem in de tekst.	L'auteur du livre 'Le petit prince' s'appelle Saint-Ex; c'est un <u>écrivain</u> connu.
	Er staat een omschrijving in de tekst.	Le petit <u>déjeuner</u> c'est le premier repas de la journée. Beaucoup de gens boivent du café ou du thé et mangent du pain.
	Er worden voorbeelden gegeven in de tekst.	Pour préparer la soupe on emploie <u>des légumes</u> comme du poireau, de la courgette, des carottes, ...
	De tegengestelde betekenis staat in de tekst.	Bobette est une fille <u>gentille</u> , elle n'est pas du tout méchante.
	De betekenis blijkt uit de tekening.	 Voici le drapeau de la France.

De betekenis kan afgeleid worden uit het woord zelf

	Transparante woorden	L' <u>automobiliste</u> a reçu un <u>procès-verbal</u> de l' <u>agent de police</u> .
	Delen van woorden herkennen	La famille prend le petit déjeuner dans la <u>salle à manger</u> (salle + manger)
	Gebruik een woordenboek	https://www.vandale.nl/

b. Lesopbouw/fasering

Oriënteren	Voorbewerken - Context bieden - Interesse opwekken, motiveren
Verwerven	- Nodige kennis over het onderwerp aanbrengen - Moeilijke, noodzakelijke woorden aanbrengen / opfrissen - Strategieën aanleren of herhalen
Verwerken	Oriënteren op de tekst & het onderwerp bepalen - Lay-out, titels, afbeeldingen,... bekijken: teksttype bepalen en hypothesen formuleren (wie wat waar?) - Leesdoel & leeswijze bepalen - onderwerp bepalen: skimmen = globaal lezen - gevraagde informatie selecteren: scannen = selectief lezen - hoofdgedachte achterhalen of gedachtegang volgen: intensief lezen - lezen voor het plezier: extensief lezen
Verwerken	Lezen in functie van het leesdoel 1e leesbeurt, met passende leeswijze - Strategieën modelen (bv. relevante woorden afleiden uit context)
Verwerken	Gevarieerde verwerkingsopdrachten op basis van de tekst. Dit kan evt. in het Nederlands. Evt. ook communicatieve verwerkingsopdracht gebaseerd op de tekst (schrijven of spreken in het Frans).
Afronden	Reflecteren over: - Inhoud van de tekst & leesdoel - Strategieën (welke waren bruikbaar?) - Leerproces (wat ging goed, wat doe je volgende keer anders?)

7.2.3. Woordenschat

Woorden zijn ontzettend belangrijk in onze dagelijkse communicatie. We hebben ze nodig om te spreken, te begrijpen, te lezen en te schrijven. Daarom mag het woordenschatonderwijs ook prominent aanwezig zijn in de lessen Frans.

Leerlingen leren niet zomaar woordjes. Ze leren ze altijd om er iets mee te doen, om ze te gebruiken en dat niet in de verre toekomst, maar meteen, tijdens de les Frans binnen een betekenisvolle context.

a. Aandachtspunten

- Selecteer woorden uit thema 's die nauw aansluiten bij het dagelijkse leven van kinderen, want het zijn thema 's waar ze ook in de moedertaal veel over te vertellen hebben. Kies ook concrete, frequente en transparante woorden.
- Breng nooit woordenschat aan zonder rijke context. Woordenschat is geen doel op zich, geen willekeurige lijst van woorden maar wel een middel om te communiceren.
- Vergeet niet dat een woord kennen inhoudt dat je de betekenis, de vorm (schrijfwijze en uitspraak) en het gebruik (collocaties) beheerst. Bij twijfel over de uitspraak en de verbindingen "liaisons", gebruik www.forvo.com
- Breng maximum 10 à 12 nieuwe woorden aan in les van 50 minuten.
- Vertrek vanuit een taaltaak en wees kritisch. Vraag je af wat de leerlingen nodig hebben om die taak uit te voeren. Durf niet pertinente woorden te schrappen en nuttige woorden toe te voegen aan je woordenschatlijst.
- Overloop nooit zomaar de woordenschatlijst van bij de start. Gebruik de correcte didactische aanpak voorzie eerst voldoende tijd om mondeling in te oefenen.
- Leer je leerlingen ook actief aan de slag gaan met de woordenschatlijst door o.a. te oefenen op het maken van woordspinnen, lijsten met tegenstellingen en mindmaps.
- Heb ook aandacht voor woordleerstrategieën en leer de leerlingen aan hoe ze nieuwe woordenschat moeten in studeren (leren leren).

b. Didactische principes voor het aanleren van woordenschat

Voor de aanpak van woordenschatdidactiek baseren we ons op het "viertakt model" van Van der Nuft en Verhallen (2014). Het model is gebaseerd op de 4 stappen die me moet doorlopen om een woord te kennen. Zij onderscheiden hierbij 4 fasen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren.

1. Vorbereiden

Deze fase bestaat uit het creëren van een gunstige beginsituatie: het organiseren van een context, zorgen voor aandacht en betrokkenheid en het activeren van voorkennis. De leerkracht zal de leerlingen prikkelen.

2. Semantiseren

Semantiseren gaat over het verduidelijken van de betekenis van woorden binnen een context. Je gaat nieuw te leren woorden aanbieden en betekenissen duidelijk maken door het toepassen van het principe van de 5 ui-tjes: *uitbeelden, uitleggen, uitbreiden, uitspreken en uitproberen*.

Uitbeelden:	Je zet als leerkracht visuele hulpmiddelen in om de betekenis van een woord te ondersteunen. Je zal bvb. letterlijk iets uitbeelden, voorwerpen meebrengen, tekenen of beeldmateriaal voorzien. Wanneer je het woord "le lait" aanbrengt, breng je een fles melk mee.
Uitleggen:	Je verheldert de betekenis van een woord met woorden. Je kan bvb. bij "le lait" zeggen "C'est blanc. C'est liquide. Ça vient des vaches." In het lager onderwijs is "uitleggen" niet altijd vanzelfsprekend omdat de woordenschat eerder beperkt is.
Uitbreiden:	Je koppelt het woord aan de betekenis van andere woorden en bouwt een netwerk op van woorden die samen kunnen gebruikt worden. Je gebruikt hierbij het woord in frequente zinnen. Zo kan je in het voorbeeld van "le lait" zinnen maken zoals : "J'adore le lait. Et toi, tu aimes le lait?", "Je préfère le lait au chocolat!", "Tu peux me passer le lait?" of "Le lait est délicieux!"

Uitspreken:	Je spreekt het woord vaak en correct uit omdat het belangrijk is om veel mondeling te werken. “Voici le lait.”, “Le lait est délicieux.”, “Le lait est blanc.”, “C ’ est quoi?”, “Oui, c ’ est du lait.”, “le lait”. Je moedigt ook de leerlingen aan om het woord te herhalen en uit te spreken door bvb. te vragen “Répétez, s.v.p.”. Je zet hierbij vooral in op kopiërend spreken en dus het correct uitspreken van woorden.
Uitproberen:	Je stelt vragen waarbij de leerlingen het nieuwe woord moeten gebruiken bij het antwoorden. “Tu aimes le lait, Sindy?” (Sindy: “Oui, j ’ adore le lait!”), “Et toi, Jules?” (Jules : “Non, je n ’ aime pas le lait. Je préfère le coca.”) , “Tu bois du lait à midi, Claire?” (Claire: “Non, je bois du lait le matin.”)

Het semantiseren gebeurt **mondeling**. Daarna breng je het **woordbeeld** aan door het te visualiseren met bvb. woordkaarten.

3. Consolideren

Om een woord te onthouden moeten leerlingen er meermaals mee in contact komen. Leerlingen oefenen en herhalen de woorden op gevarieerde wijze en gespreid in de tijd. Studies tonen aan dat een woord minimum 7 keer opnieuw aan bod moet komen alvorens het actief kan opgeroepen worden.

Enkele tips:

- Als je woorden inoefent, is het aan te raden om te beginnen met kennisgerichte oefeningen en daarna op te schuiven naar de meer communicatiegerichte oefeningen. Ga ook geleidelijk aan de slag door eerst in te oefenen op receptief niveau en pas daarna op productief (al dan niet sterk gestuurd) niveau.
- Geef de woordenlijsten niet te snel aan de leerlingen.
- Herneem de woorden ahv verschillende bronnen. Werk zowel met didactische bronnen als authentieke bronnen zoals reclamefolders, liedjes, posters of recepten. Varieer ook de bronnen in functie van de vaardigheid die je wil inoefenen.
- Herhaal de woorden niet enkel meermaals binnen een hoofdstuk maar herneem het later ook in andere contexten. Bekijk hiervoor de leerlijn Frans voor de derde graad. Het woord “le lait” kan bvb. aangeleerd worden bij het thema over aankopen doen in de supermarkt en hernomen worden in een thema over gezond ontbijten of over het leven op de boerderij.

4. Controleren

Tijdens de laatste stap van de viertakt ga je na als de doelen zijn bereikt.

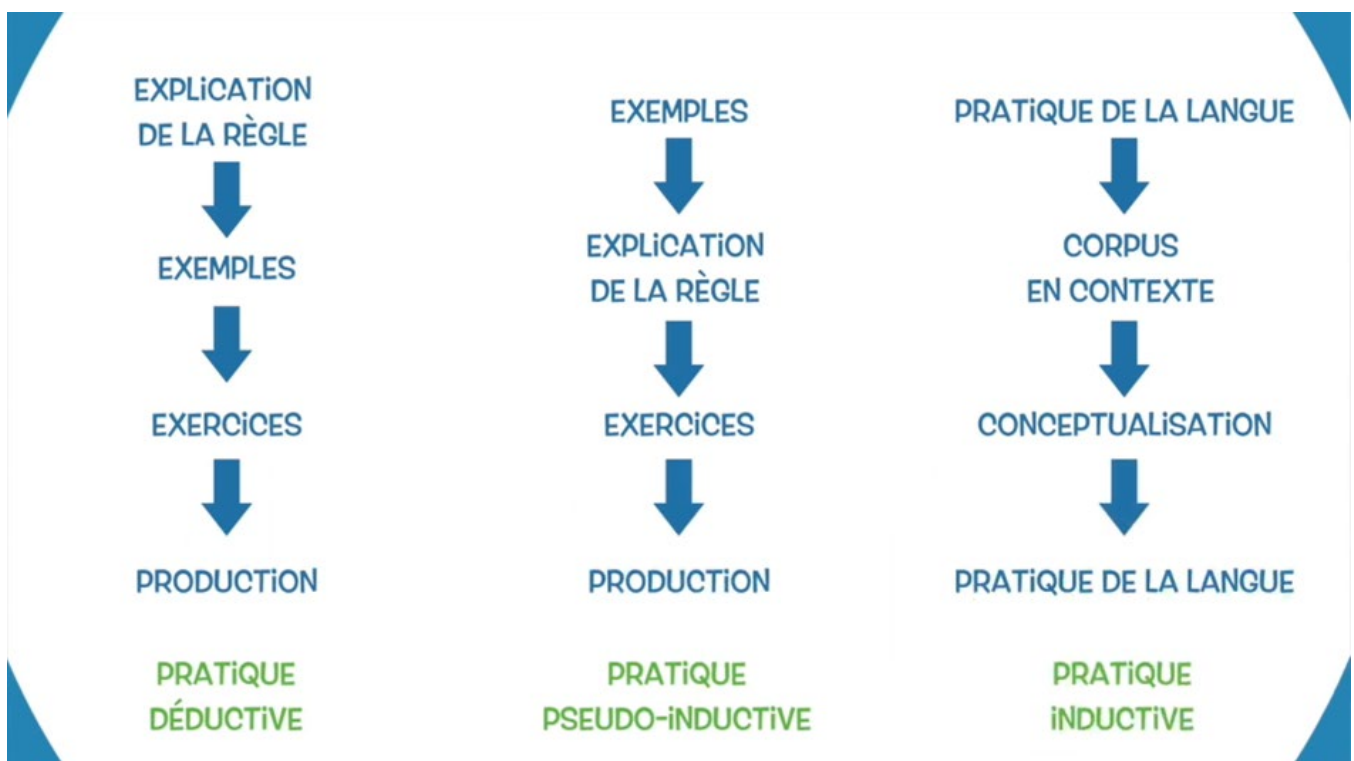
7.2.4. Domein ‘Grammatica’

a. Aandachtspunten

1. **Contextualisering** : Gebruik alledaagse situaties om grammatica te introduceren en te laten zien hoe grammaticale structuren worden gebruikt in echte communicatie.
2. **Gebruik van modellen** : Presenteer modellen van authentieke mondelinge zinnen om de leerlingen te helpen grammaticale structuren te observeren en te begrijpen.
3. **Actief luisteren** : Moedig de leerlingen aan om aandachtig te luisteren naar gesprekken en dialogen, met de nadruk op de gebruikte grammaticale structuren.
4. **Rollenspel** : Organiseer rollenspellen waarin de leerlingen grammatica op een contextuele manier kunnen gebruiken en zo levensechte situaties nabootsen.
5. **Begeleide discussie** : Moedig leerlingen aan om te discussiëren over onderwerpen die hen interesseren, waarbij de juiste grammaticale structuren worden gebruikt, voorbeelden worden gegeven en fouten constructief worden gecorrigeerd.

6. **Contextueel lezen** : gebruik teksten die geschikt zijn voor hun niveau om grammaticale regels te illustreren en bespreek vervolgens de voorbeelden in de tekst.
7. **Creativiteit** : Moedig creativiteit aan door leerlingen uit te nodigen hun eigen dialogen, verhalen of scenario's te maken met behulp van de onderwezen grammaticale structuren.
8. **Constructieve correcties** : Corrigeer grammaticale fouten op een positieve manier, leg uit waarom een bepaalde constructie onjuist is en stel alternatieven voor.
9. **Herhaling en versterking** : Herhaal regelmatig eerder behandelde grammaticale concepten in nieuwe contexten om het begrip te versterken.
10. **Formatieve beoordeling** : Beoordeel de vooruitgang van de leerlingen voortdurend, door praktische oefeningen en gesprekken te gebruiken om hun vermogen om gesproken grammatica effectief toe te passen te meten.

b. Lesopbouw/fasering



De toelichting bij bovenstaand schema vind je in dit filmpje : [Comment mettre en place une pratique inductive de la grammaire ?](https://www.youtube.com/watch?v=IVwWa-2-Zng) (https://www.youtube.com/watch?v=IVwWa-2-Zng)

7.2.5. Domein 'Spreekvaardigheid'

Spreeken is een productieve vaardigheid waarbij de leerling in de lagere school leert om eenvoudige boodschappen over te brengen. Spreken bouwt voort op de receptieve vaardigheden luisteren en lezen. Spreken in een andere taal is een vaardigheid die zich vaak geremd ontwikkelt omdat spreekdurf een belangrijke voorwaarde is. Een belangrijke factor om spreekdurf te stimuleren is het "doeltaal-voertaal"-principe dat hierboven werd besproken. Leerlingen worden zoveel mogelijk aangezet om Frans te spreken in de les.

a. Het verschil tussen spreken en mondelinge interactie

Spreken mag je niet verwarren met mondelinge interactie. Het zijn **2 verschillende vaardigheden** met afzonderlijke eindtermen en leerplandoelen. Bij mondelinge interactie gaat het over gesprekken waarbij je luistert naar de andere en dan inspeelt op de informatie die je verkreeg. Het is tweerichtingsverkeer dat gepaard gaat met een niveau van onzekerheid omdat je niet altijd kan voorspellen wat de andere zal zeggen. Spreken daarentegen start met hardop lezen om daarna over te gaan tot vrijere spreken waaronder presenteren en beschrijven (bvb. van praatplaten).

b. Aandachtspunten

- Besteed voldoende aandacht aan spreekduur en het creëren van een gevoel van veiligheid. In een veilig klasklimaat, waar kinderen gestimuleerd worden om Frans te begrijpen en zich uit te drukken in het Frans (doeltaal-voertaal), zullen kinderen sneller tot mondelinge interactie en spreken komen. Denk ook na over manieren om spreken te evalueren waarbij de leerlingen niet altijd (individueel) voor de klasgroep moeten spreken.
- Vergeet niet tijd te besteden aan het automatiseren van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.
- Een tekst uitschrijven en dan vanbuiten leren en opzeggen of aflezen is geen vorm van spreekvaardigheid. Deze activiteiten zijn niet realistisch en authentiek.
- Besteed voldoende aandacht aan de 2 soorten spreekvaardigheid. Vaak wordt de vaardigheid spreken in het vergeethoekje gestopt omdat het niet altijd vanzelfsprekend is om doeltreffende spreekopdrachten te organiseren voor grote klasgroepen en met een beperkt aantal lestijden. Probeer bij de opdrachten voldoende creatief uit de hoek te komen en denk na over hoe je het publiek zal betrekken (vb. een vraag stellen, een pluim en een tip noteren, elkaar filmen, ...)
- Besteed voldoende tijd aan het verbeteren van fouten zonder voortdurend te onderbreken. Wanneer je te veel onderbreekt, heeft dit een negatief effect op de spreekduur.

c. Didactische principes voor spreekvaardigheid

1. Logische en geleidelijke opbouw van de spreekopdrachten



a. Gecontroleerd produceren

Kopiërende spreken is de geboden informatie letterlijk nazeggen. Om correct kopiërend te kunnen spreken, moet je eerst de woorden of modellen (zoals standaard dialoges) voldoende beluisterd en doorgenomen hebben. Je kan de moeilijkheidsgraad van deze gecontroleerde activiteit verhogen door de leerlingen te vragen om de toon, de emotie, het volume, de personages, het medium, ... te veranderen, maar aan de tekst verander je niets. Koorspreken is een concreet voorbeeld van gecontroleerd produceren.

b. Gestuurd of begeleid produceren

Bij dit soort oefeningen bouw je verder op de basis die gelegd werd tijdens het kopiërend spreken. Er wordt nog steeds gebruik gemaakt van het model maar de leerlingen kunnen zelf dingen aanvullen of combineren. De leerlingen werken steeds met een vorm van ondersteuning maar worden ertoe aangezet om zelf verder te gaan. Zo kan je werken met een substitutietabel of voorbeeldzinnnetjes die de leerling zelf vrij aanvult.

c. Spontaan of open produceren

Bij deze vorm van spreekvaardigheid wordt geen tekstuele ondersteuning meer gegeven. Deze vorm van spreekvaardigheid wordt in de lager school vooral gebruikt om te differentiëren voor leerlingen die Franstalig zijn of sterk zijn in talen.

2. Het ontwikkelen van spreekstrategieën

Zowel bij spreken als mondelinge interactie is het belangrijk om voldoende tijd en aandacht te besteden aan het ontwikkelen van spreekstrategieën. Voor de leerlingen is het net ook heel moeilijk om zich blijven concentreren ook al kunnen ze niet alles uitdrukken of begrijpen omdat ze gemakkelijk in paniek kunnen geraken. Om zich te kunnen blijven concentreren moeten ze dus de gewoonte aanleren om allerlei strategieën in te zetten zoals het gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal of vragen om langzamer te spreken. Het is dus noodzakelijk hierop te werken met je leerlingen.

7.2.6. Domein 'Schrijfvaardigheid'

a. Misvattingen over de betekenis van "schrijfvaardigheid"

Geen enkele van de 5 vaardigheden zorgt voor zoveel onduidelijkheid als schrijfvaardigheid. Aangezien er veel misvattingen zijn over wat eigenlijk bedoeld wordt, is het belangrijk om even een aantal dingen op een rijtje te zetten.

1. Het is een vaardigheid. Het gaat dus niet over om het even welke schriftelijke oefening of activiteit. Vaak verwacht men woordenschat, spelling of grammatica oefeningen met schrijfvaardigheid.
2. Schrijfvaardigheid gaat over creatief schrijven: de leerlingen produceren een tekst met een communicatief doel.
3. De Vlaamse overheid heeft er expliciet voor gekozen om in de basisschool de mondelinge vaardigheden voorop te stellen, overeenkomstig internationaal onderzoek. Schrijfvaardigheid is dus het kleinste broertje van de 5 maar er wordt in vele basisscholen nog te veel nadruk op gelegd.

b. Aandachtspunten

- Ga na of de opdracht voldoet aan de omschrijving van schrijfvaardigheid. Er heersen nogal wat misvattingen (zie hieronder).
- Besteed niet te veel aandacht en tijd aan schrijfvaardigheid. Het is de laatste vaardigheid in de rij van 5. Mondelinge vaardigheden zijn belangrijker dan schriftelijke.
- Wees creatief bij het opstellen van je schrijfopdrachten. Vaak wordt schrijven als saai ervaren.
- Zorg ook voor betekenisvolle opdrachten die aansluiten bij de leefwereld van het kind.
- Straf niet af voor elk accent of elke schrijffout. Bekijk het werk globaal.
- Wie denkt dat op het niveau basisonderwijs enkel en alleen mag geschreven worden op het "kopiërend niveau" (zie hieronder) slaat de bal mis. Ook het "zelf" schrijven, weliswaar onder de vorm van gestuurd of geleid schrijven, komt specifiek aan bod in de eindtermen en leerplandoelen.

c. Didactische principes voor schrijfvaardigheid

1. Dezelfde logische en geleidelijke opbouw als bij spreekvaardigheid.

a. Gecontroleerd produceren of kopiërende schrijven

is de geboden woorden of text letterlijk overschrijven of overtypen zonder fouten. Het is een belangrijke stap in het leerproces. Besteed dus de nodige aandacht aan het correct overschrijven van accenten en het leren schrijven van speciale letters zoals "œ" (sœur) en "ç" of "Ç" (ça, garçon). Het is ook belangrijk om de correcte spelling van bepaalde klanken te bestuderen. De lange oo klank kan vb. op verschillende manieren geschreven worden. Denk maar aan "chocolat", "beau", "à côté de" en "gauche". Je kan hierbij ook vergelijken met dezelfde klank in het Nederlands. Deze vorm van schrijfvaardigheid lijkt eerder saai maar biedt meerdere mogelijkheden. Wees dus creatief en laat de leerlingen experimenteren met verschillende oppervlaktes (krijt op de speelplaats, speciale stiften op de vensters, gedichten op ballonnen,...), laat hen werken met tekstverwerkers en lay-out of gebruik spelvormen waarbij ze de teksten correct moeten overbrengen.

b. Gestuurd of begeleid schrijven

Bij dit soort oefeningen bouw je verder op de basis die gelegd werd tijdens het kopiërend schrijven. Er wordt nog steeds gebruik gemaakt van het model maar de leerlingen kunnen zelf dingen aanvullen of combineren. De leerlingen werken steeds met een vorm van ondersteuning maar worden ertoe aangezet om zelf verder te gaan. Zo kan je werken met een gatentekst (texte à trous), met bouwstenen die moeten samengebracht worden om een tekst samen te stellen of met een sjabloon met voorbeeldzinnetjes die de leerling zelf aanvult.

c. Spontaan schrijven

Bij deze vorm van schrijfvaardigheid wordt geen tekstuele ondersteuning meer gegeven. Deze vorm van spreekvaardigheid wordt in de lager school niet gebruikt.

2. Het ontwikkelen van schrijfstrategieën

Net zoals bij alle vaardigheden, spelen bij schrijfvaardigheid de strategieën een belangrijke rol. De leerkracht moet zich bewust zijn van deze onderliggende processen, zodat hij zijn leerlingen hierin kan ondersteunen. Hierbij kan ook concreet gewerkt worden met aandacht voor bepaalde strategieën zoals

- Het gebruik van hulpmiddelen zoals een woordenboek of een schrijfkader.
- De eigen tekst kritisch en nauwgezet nakijken en verbeteren waar nodig.
- De inhoud voorbereiden.

