



De Directeur ondersteunt Kwaliteit op de Klasvloer - DOKK-TOOL

Visietekst

Aan de slag met de DOKK-TOOL

Verslagsjabloon

Kijkwijzers pedagogische competenties (KO+LO)

Kijkwijzers didactische competenties KO

Kijkwijzers didactische competenties LO

Kijkwijzers taalcompetenties KO

Kijkwijzers taalcompetenties LO

Kijkwijzers organisatorische competenties KO

Kijkwijzers organisatorische competenties LO

Andere kijkwijzers



Visietekst DOKK-tool: de rol van de onderwijskundig leider als ondersteuner van kwaliteit op de klasvloer

Onderwijskundig leiderschap

Wat kenmerkt een kwaliteitsvolle invulling van de onderwijskundige taak van een schoolleider?

De onderwijskundig leider doet er alles aan om met zijn team na te denken over 'wat er toe doet' en 'wat kwaliteit is' om zo tot een gemeenschappelijke en gedragen visie te komen.

Hij zorgt er voor dat er een participerende en (zelf) kritische cultuur op school heerst.

Hij zorgt er voor dat het reflectief vermogen van de leraren wordt gestimuleerd.

Hij zorgt er voor dat ontwikkeling en resultaten van kinderen steeds voorop staan en een leidraad vormen voor beslissingen.

Hij stuurt de professionele ontwikkeling van leraren aan (goed doen wat ertoe doet):

- **Alle leraren, in het bijzonder de beginnende leraren, worden collectief maar ook individueel en tot op de klasvloer ondersteund in hun competentieontwikkeling.**
- Hij zorgt er voor dat leraren (van mekaar) kunnen leren. Hij doet hiervoor beroep op interne en externe deskundigheid.
- Hij werkt aan een doordacht professionaliseringsbeleid en een concreet professionaliseringsplan.

Hij helpt mee de kwaliteitszorg uitbouwen (doen we de juiste dingen (nog steeds) goed?)

Op teamvergaderingen en 'kindvrije studiedagen' krijgen pedagogisch-didactische materies prioriteit.

Er is een planmatige invulling van het onderwijskundig luik van het schoolontwikkelingsplan.

Afspraken worden consequent opgevolgd, geëvalueerd en waar nodig bijgestuurd en het is de onderwijskundig leider die hiervoor verantwoordelijk is.

De **DOKK-Tool** wil **de directeur ondersteunen** in een deel van die taak, namelijk het begeleiden van het onderwijskundig functioneren van de leraren. In een meta-analyse van relevant onderzoek identificeerden Viviane Robinson en haar collega's vijf dimensies van leiderschap die verband houden met prestaties van leerlingen. Veruit het meeste invloed (meer nog dan strategisch budgetteren, het stellen van hoge verwachtingen, het plannen en coördineren, het evalueren van leraren) heeft de dimensie die betrekking heeft op schoolleiders die het leren en ontwikkelen van leraren bevorderen en hieraan meewerken (ROBINSON, V e.a. (2009), School leadership and student outcomes: identifying what works and why: a best evidence synthesis. Wellington).



De DOKK-tool heeft bijgevolg volgende functies :

Zowel een concept als concrete hulpmiddelen aanbieden om kwaliteitsvolle leermomenten te kunnen organiseren, steunend op observaties van de concrete lespraktijk.

Leraren ondersteunen in hun professionele ontwikkeling.

Vernieuwingen en afspraken tot op de klasvloer opvolgen.

Jonge, nieuwe leraren sterk ondersteunen in hun eerste pedagogische, didactische en organisatorische stappen.

De DOKK-tool is geen evaluatie-instrument. Dit instrument legt de nadruk op observeren, analyseren en feedback geven in een ontwikkelend perspectief.

De professionele ontwikkeling van de leraar staat centraal, niet zijn evaluatie.

Visie op klasbezoeken

1 Ontwikkeling staat voorop.

Als men enkel klasbezoeken doet in functie van evaluatie zal men maar een zeer beperkt beeld krijgen en in ontwikkelingsperspectief zal het effect miniem of zelfs soms contraproductief zijn. In onze visie kaderen klasbezoeken steeds binnen een begeleidingstraject, hebben een duidelijke focus en hebben als hoofddoel de professionele ontwikkeling van de leraar. Het klasbezoek verloopt in een sfeer van wederzijds vertrouwen en de leraren ervaren de ondersteuning als een meerwaarde.

2 Er is steeds een duidelijke focus.

Klasbezoeken waarvan de bedoeling niet duidelijk is, zijn contraproductief. De leraar heeft geen benul van wat de directie komt observeren (mijn leerlingen, mijn klastaak, mijn taal, mijn lesopbouw?) en ervaart het als een controle.

De focus van het klasbezoek wordt best samen afgesproken en kan te maken hebben met keuzes op schoolniveau (vernieuwing, aandachtspunt in de school, doelen en acties uit het schoolontwikkelingsplan, ...) of met meer individuele keuzes (opvolging van een eerder verslag, keuze van de leraar, keuze van de directeur, ...).





In principe kunnen alle aspecten van het pedagogisch en didactisch gebeuren onderwerp van begeleiding zijn. Er kan gekozen worden voor meer algemene aandachtspunten (basis didactische aanpak, basis pedagogische aanpak, basis organisatorische aanpak) of voor concretere aandachtspunten (een vernieuwing op school, specifieke aanpak bij een les wiskunde meten, een les muzische vorming, het onthaalmoment in de kleuterklas, hoekenwerking,...) of voor een combinatie van beiden. Bij de aanvangsbegeleiding van jonge leraren is het aanbevolen sterk te focussen op algemene competenties, maar ook bij meer ervaren leraren blijft het werken aan basiskennis, -vaardigheden en -attitudes het meest effectief.

3 Het feedback/leergesprek staat centraal.

Het doel van klasbezoeken is niet het maken (hebben) van verslagen maar wel het eerlijk feedback geven aan de leraren en ze op die manier ondersteunen in hun professionele ontwikkeling. Feedback heeft echter pas zin als het tot leren leidt. Daarom staat het leergesprek centraal in het hele concept. In dat leergesprek is het uitdrukkelijk de bedoeling dat vanuit zowel zelfreflectie als eerlijke feedback op de keuzes en het handelen van de leraar, er samen gereflecteerd wordt. Er wordt samen gekeken naar sterktes en zwaktes en er wordt bepaald wat geborgen of ontwikkeld moet worden.

4 Er worden eigen, doordachte keuzes gemaakt inzake verslaggeving.

Het geheel mondt uit in een begeleidingsverslag. Het verslag mag kort zijn en hoeft zeker niet beoordelend te zijn. Indien er actiepunten worden afgesproken, moeten deze duidelijk geformuleerd worden en binnen afgesproken termijnen worden opgevolgd. Wij zien daarom het verslag eerder als een samenvatting van het feedback/leergesprek, dat resulteert in concrete afspraken met timing.

De eigen keuzes en schoolcultuur bepalen wie het verslag maakt. De directeur kan dit volledig zelf in handen nemen of kiezen voor een gemengde vorm, waarbij leraar en directeur samen (een deel van) het verslag maken.

5 Afspraken worden opgevolgd.

Het ondersteunen van leraren zal pas zin hebben als afspraken ook effectief opgevolgd worden. Daarom is het nuttig om ook een timing af te spreken (dit kan in het begeleidingsverslag onder de rubriek 'afspraken' geplaatst worden). Bij de voorbereiding van een volgend klasbezoek kan men de opvolging van de afspraken centraal stellen of een nieuwe focus kiezen, maar ook dan is opvolging en feedback hierover belangrijk.





6 Het is een proces dat verloopt in vier fases.

6.1 Pré-fase

Bespreking op teamniveau van de visie op lerarenbegeleiding. De leraren weten welk concept wordt gehanteerd, welke instrumenten hiervoor gebruikt worden en wat de concrete afspraken zijn. Het geheel is verwerkt in het schoolontwikkelingsplan en wordt telkens besproken met nieuwe leraren.

6.2 Vooraf

De focus wordt bepaald. Dit kan naar aanleiding van een teamoverleg (eventueel met vorming) waarbij gezamenlijke concrete ontwikkelpunten worden afgesproken. Dit kan ook naar aanleiding van individueel afgesproken aandachtspunten of van een begeleidingstraject met werkpunten (bijvoorbeeld volgend op een vorig verslag). Men kan ook overwegen om samen een les of activiteit voor te bereiden.

6.3 Tijdens

De onderwijskundig leider volgt een activiteit/les van de leraar en/of kijkt naar documenten of klasaankleding en maakt hierbij eventueel gebruik van kijkwijzers. (Eventueel, in gezamenlijk akkoord, kan er gefilmd worden)

6.4 Na

Er volgt een feedback/leergesprek en er worden afspraken gemaakt over het verslag en de opvolging.

Vanuit de observaties en gesprekken zullen soms ook inzichten groeien die de moeite zijn om later op teamniveau te bespreken. Het kan vertrekpunt zijn van intervisie, van mekaar leren, hospiteren... In de 'lerende school' leren we immers permanent van en voor mekaar. De onderwijskundig leider die dicht bij de klaspraktijk staat kan dit proces sturen, stimuleren en organiseren.

Het feedback/leergesprek

Het feedback/leergesprek staat centraal in het hele concept. Het is tijdens dat gesprek dat inzichten groeien en afspraken gemaakt worden. Omdat gekozen is voor een duidelijke en vooraf bepaalde focus zal het feedback/leergesprek voornamelijk handelen over die focus. Soms zal het een hele inspanning vergen om echt bij de focus te blijven, omdat men de neiging heeft alles (of alleszins veel te veel) mee te nemen van wat in de bijgewoonde activiteit is gezien/is gebeurd. In het feedbackgesprek (en in het begeleidingsverslag) zal men zich hoe dan ook moeten leren beperken. Op alle slakken tegelijk zout willen leggen heeft geen zin. Uiteraard wil dit niet zeggen dat geen enkel aspect van buiten de focus aan bod mag komen in het gesprek. Soms zijn het details die snel





opgelost kunnen worden of betreft het heel essentiële zaken die ‘moeten gezegd worden’. Hoe dan ook geldt hier als algemene regel: beperking inbouwen en strategische keuzes maken.

Het is niet onze intentie om te bepalen hoe een goed feedback/leergesprek moet verlopen, laat staan er een scenario voor uit te schrijven. We geven wel enkele basisprincipes mee :

Maak er nooit een éénrichtingsgesprek van. Het moet een dialoog worden.

Geef steeds eerst het woord aan de leraar. Laat hem reflecteren in functie van de focus. Laat hem nadenken over alternatieve mogelijkheden.

Gebruik observatienotities (of een eerste draft van het verslag) als leidraad.

Benadruk wat goed was en benoem duidelijk en niet omfloerst wat niet goed was. Staaf dit zoveel mogelijk aan de hand van observaties. Zoek waar nodig samen naar concrete en haalbare alternatieven. Blijf zo veel mogelijk bij de focus en blijf bij het opzet: werken aan lerarencompetenties.

Het gesprek mondt uit in concrete afspraken (over het verslag, over de stappen die moeten gezet worden, over het vervolg). De afspraken kunnen, afhankelijk van de focus, zowel te maken hebben met voorbereiding, andere aanpak, borging, eigen leren, leren van anderen, materiaalontwikkeling...

Randvoorwaarden

Om een duurzame en effectieve lerarenbegeleiding op te zetten in de school dienen een aantal randvoorwaarden vervuld te worden. Dat geldt uiteraard ook voor wie dit instrument hanteert.

De randvoorwaarden hebben vooral met schoolcultuur te maken.

Alle betrokkenen (leidinggevenden en leraren) ervaren de meerwaarde van permanente professionalisering.

Er heerst een positief kritische ingesteldheid binnen een veilig klimaat: men benoemt graag de goede dingen maar durft ook te duiden wat niet kan of beter kan.

De directeur is zelf iemand die zich permanent professionaliseert en inspanningen doet om beide niveaus van de basisschool (KO en LO) te beheersen. Via observaties, deelnemen aan de praktijk, lectuur, vorming en externe ondersteuning breidt hij zijn kennis en inzichten uit.

Er is vertrouwen in de deskundigheid, ingesteldheid en discretie van de directie.





Er is met het team goed afgesproken op welke manier de directeur zijn ondersteunende taak zal opnemen. De visie achter het instrument en de opzet ervan zijn met het team besproken en vastgelegd in het schoolontwikkelingsplan. De leraren ervaren klasbezoeken als de normale gang van zaken.

Begeleiding en evaluatie worden duidelijk van mekaar onderscheiden.





Aan de slag met de DOKK-tool

DOKK-tool?

DOKK staat voor de Directeur Ondersteunt Kwaliteit op de Klasvloer. In de visietekst beschrijven we wat we hieronder begrijpen.

Hoe is de DOKK-tool opgebouwd?

De DOKK-tool is een 'doorklik' instrument dat uit verschillende lagen bestaat.

Laag 1 : Het 'startblad': de structuur van de DOKK-tool met toegang tot visietekst, handleiding, verslagsjabloon en kijkwijzers

Laag 2 : De kijkwijzers die de directeur ondersteunen bij zijn observaties, met daarin links naar achtergrondteksten en uitleg bij sommige vragen

Laag 3 : Ondersteunende teksten, beelden, linken... bij een aantal kijkwijzers of onderdelen van kijkwijzers. Het kan gaan om achtergrondinformatie of om verduidelijking van de vragen uit de kijkwijzers.

In een apart bestand worden alle teksten in printversie aangeboden.

Er is bewust gekozen om in de kijkwijzers en teksten de focus te leggen op de algemene competenties van leraren die te maken hebben met lesgeven :

Pedagogische competenties

Didactische competenties

Organisatorische competenties

Taalcompetenties

Het is een dynamisch instrument, in de zin dat er aanvullingen en aanpassingen kunnen gebeuren die zowel vanuit de ontwikkelaars (PBD GO!) als de school zelf kunnen gegenereerd worden.

Er is ook een rubriek 'andere kijkwijzers' voorzien, waarin meer specifieke kijkwijzers zijn gegroepeerd.





Waarom de keuze voor die algemene competenties?

Het inzetten op het ontwikkelen van die algemene competenties zal het meeste effect hebben op de pedagogische en didactische praktijk. Dit geldt zeker voor beginnende leraren, maar net zo goed voor meer ervaren collega's. Het borgen van de eigen sterktes en het werken aan de eigen 'uitdagingen' binnen die algemene competenties zal immers meestal effect hebben op een brede waaier aan lessen en activiteiten.

Het concept biedt uiteraard de mogelijkheid om ook met meer specifieke kijkwijzers te werken. Zo bestaan er kijkwijzers voor de aanpak van zeer specifieke lessen (les Lichamelijke Opvoeding, les Nederlands-spreken, enz.). Gaandeweg zal de PBD ook meer specifieke kijkwijzers toevoegen aan het instrument. Scholen kunnen uiteraard ook eigen kijkwijzers toevoegen en gebruiken. De DOKK-TOOL is immers een halfopen instrument.

Wat bepaalde de keuze van vragen binnen de kijkwijzers?

Om te vermijden dat de kijkwijzers te complex en uitgebreid zouden worden, hebben we inhoudelijke keuzes gemaakt. We hebben ons hierbij enerzijds laten leiden door visie en theorie en anderzijds ook door onze ervaringen met de concrete lespraktijk. Heel wat vragen spelen in op frequent vastgestelde knelpunten in de praktijk. Door hierop te focussen helpen we de directeur essentiële knelpunten te herkennen.

Het staat de gebruikers van het instrument uiteraard vrij om aspecten toe te voegen, afhankelijk van de eigen aandachtspunten.

Hoe aan de slag met het instrument?

In onze visie zijn klasbezoeken steeds gekaderd in een ontwikkelingstraject en hebben een duidelijke focus.

De directeur kiest binnen een competentie voor een 'kop' gelinkt aan een kijkwijzer in 'laag 2'.

We geven een voorbeeld. Een directeur kiest ervoor om bij een leraar didactische competenties te observeren. Hij klikt op 'Kijkwijzers Didactische competenties LO'. Bij het overzicht 'Kijkwijzers didactische competenties LO' kiest de directeur voor 'keuze en hanteren van werkvormen'.

Als hij daarop klikt krijgt hij een aantal vragen die de observatie tijdens het klasbezoek kunnen richten. Wil hij graag over het onderwerp van de kijkwijzer meer achtergrond dan klikt hij op één van de achtergrondteksten. Wil hij toelichting bij een vraag dan klikt hij door naar een uitleg (te herkennen aan de onderstreping, die verwijst naar een link).





Zowel kijkwijzers als teksten zijn afdrukbaar, zodat ze meegenomen kunnen worden naar de klas of op voorhand met het team of het teamlid besproken kunnen worden. Opgelet met afdrukken: het basisdocument bevat honderden bladzijden, het is niet de bedoeling die af te drukken. Men kan best gebruik maken van de afdrukversie, waarbij men gericht teksten kan selecteren om af te drukken.

We zijn er ons van bewust dat er in elke kijkwijzer sterke verbanden, soms zelfs overlappingen zijn met andere kijkwijzers. 'Teksten toegankelijk maken' en 'goede vraagsequenties opbouwen' hebben net zo goed met taal als met didactiek te maken. De juiste didactische keuze van een werkvorm garandeert niet noodzakelijk een effect: de leraar moet ook goed kunnen organiseren en de juiste pedagogische sfeer creëren. Uiteraard zijn er dus overlappingen, maar dat maakt niet uit. Wat telt voor ons is dat de directeur kiest voor een duidelijke insteek en vanuit die insteek ontwikkelingsgerichte feedback levert op de handelingen en houdingen van de leraar, gericht op het leren van de leraar zelf. Dat deze feedback dan effect heeft op meerdere competenties is juist een meerwaarde.

Het instrument kan dus gebruikt worden voor, tijdens en na de klasbezoeken.

Voor:

- samen bespreken van kijkwijzers
- samen bespreken van teksten (op teamvergadering, kindvrije dag, individueel)

Tijdens:

- tijdens de observaties gebruik maken van de kijkwijzers en eventueel begeleidende teksten

Na :

- hulpmiddel voor het individuele feedback/leergesprek, het verslag en de afspraken en hulpmiddel voor het achteraf op teamniveau reflecteren (voor toelichting bij het FEEDBACK/LEERGESPREEK: zie visietekst)

Gebruik van het verslagsjabloon

We hebben niet gekozen voor het aanvinken van standaardzinnen of van de kijkwijzers zelf. Dit lijkt ons veel te beperkend. De kijkwijzer en de teksten kunnen de directeur ondersteunen en inspireren bij het formuleren van verslagelementen. We opteerden ook niet voor een strakke verslagstructuur omdat omvang, structuur en inhoud van een activiteitenverslag volgens ons het gevolg moeten zijn van eigen schoolkeuzes. Het verslagsjabloon is dus 'half open' (scholen kunnen de structuur naar hun hand zetten).





We voorzien een ruimte in het verslag om zowel positieve punten als groeikansen te noteren, een ruimte voor zelfreflectie van de leraar en een ruimte voor afspraken. Aan de scholen om zelf te bepalen op welke manier de elementen binnen deze rubrieken ontstaan. Zo kan het dat een school ervoor kiest om het verslag volledig door de leraar zelf te laten schrijven. Het onderdeel 'reflectie van de leraar' mag dan geschrapt worden uit het sjabloon. Een andere school kan er voor kiezen om de reflectie van de leraar te verwerken in het verslag van de directeur en een derde school kan kiezen om zowel directeur als de leraar in het verslag zelf 'aan het woord te laten'. Aan de school dus om keuzes te maken en het sjabloon in overeenstemming te brengen met die keuzes (die overigens ook kunnen evolueren, afhankelijk van veranderende schoolcultuur).

Begeleidingsverslag n.a.v het bijwonen van een pedagogisch-didactische activiteit

SCHOOL:	NAAM VAN HET PERSONEELSLID:	FUNCTIE + GROEP/KLAS :
NAAM + FUNCTIE VAN DE VERSLAGGEVER	OMSCHRIJVING VAN DE ACTIVITEIT:	DATUM:

AFSPRAKEN VORIG VERSLAG (eventueel)

FOCUS :

COMPETENTIES	PEDAGOGISCHE COMPETENTIES	DIDACTISCHE COMPETENTIES	ORGANISATORISCHE COMPETENTIES	TAALCOMPETENTIES	ANDERE FOCUS
WELK ONDERDEEL?					

VERSLAG: (positieve punten en groeikansen)

ZELFREFLECTIE DOOR DE LERAAR



AFSPRAKEN

--

Handtekening verslaggever + datum

Handtekening personeelslid



Kijkwijzers pedagogische competenties

Veiligheid en verbondenheid creëren

Structuur ondersteunen

Autonomie ondersteunen

Veiligheid en verbondenheid creëren

PE - Veiligheid en verbondenheid creëren	
LO-PE-A-1	Creëert de leraar een gezellige sfeer in de klas?
LO-PE-A-2	Reageert de leraar positief op de cultuurbeleving en thuistaal van de kinderen?
LO-PE-A-3	Bevordert de leraar positieve omgang tussen de kinderen onderling (leert kinderen luisteren naar elkaar, aandacht en materiaal delen, onderhandelen, aandacht voor verschillen, zichzelf beheersen bij conflicten, uitpraten van pesterijen, elkaar ruimte bieden voor eigen inbreng...)?
LO-PE-A-4	Verhoogt de leraar het competentiegevoel van zijn leerlingen (geeft positieve feedback, schenkt aandacht aan en heeft begrip voor wat kinderen zeggen, geeft aanmoediging/bevestiging, laat succeservaringen opdoen, kinderen mogen fouten maken, ...)?
LO-PE-A-5	Zorgt de leraar ervoor dat de kinderen inspraak krijgen?
LO-PE-A-6	Zorgt de leraar ervoor dat de kinderen goed weten wat er van hen wordt verwacht?
LO-PE-A-7	Worden de kinderen maximaal gestimuleerd om te reflecteren op hun eigen handelen en dat van anderen?
LO-PE-A-8	Zorgt de leraar voor voldoende kansen om samen te werken en werkt hij/zij hiervoor aan de nodige attitudes?
LO-PE-A-9	Vermijdt de leraar het om zwakke kinderen te stigmatiseren (geeft geen kwetsende opmerkingen over bepaalde kinderen voor hele klas, praat niet met derden over zwaktes van kinderen in aanwezigheid van betrokken kinderen, zuchten of met ogen rollen bij bepaalde kinderen...)
LO-PE-A-10	Creëert de leraar plekjes waar kinderen zich even kunnen terug trekken indien ze dit willen?

Structuur ondersteunen

PE - Structuur ondersteunen	
LO-PE-B-1	Zorgt de leraar voor een duidelijk verloop van de dag/week?
LO-PE-B-2	Communiqueert de leraar duidelijk over de regels en normen in de klas?
LO-PE-B-3	Treedt de leraar adequaat op bij het overtreden van gemaakte afspraken?
LO-PE-B-4	Treedt de leraar consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken?
LO-PE-B-5	Creëert de leraar duidelijkheid bij de leerlingen over het doel, de te zetten stappen en de mogelijkheden ter ondersteuning?
LO-PE-B-6	Geeft de leraar oprechte en onvoorwaardelijk constructieve feedback?
LO-PE-B-7	Gaat de leraar adequaat om met leerlingen met gedragsmoeilijkheden?
LO-PE-B-8	Gaat de leraar adequaat om met leerlingen in sociaal-emotioneel probleemsituaties?

Autonomie ondersteunen

PE - Autonomie ondersteunen		Achtergrondtekst: <ul style="list-style-type: none"> Zelfregulerend leren GO!Navigator-materialenbank-GO! Thema's-zelfregulerend leren Specifiek voor kleuteronderwijs: Kwaliteitsfiche 'zelfregulerend leren' in GO!Navigator-materialenbank-curr_bao-kleuteronderwijs-route
LO-PE-C-1	Spendeert de leraar voldoende tijd aan aandachtig luisteren naar de leerlingen?	
LO-PE-C-2	Krijgen de leerlingen voldoende tijd om hun mening te geven en te praten?	
LO-PE-C-3	Peilt de leraar voldoende naar de interesses en waarden van de leerlingen?	
LO-PE-C-4	Biedt de leraar voldoende keuzes aan, zodat leerlingen hun eigen interesses en waarden kunnen realiseren?	
LO-PE-C-5	Worden de kinderen gestimuleerd verantwoordelijkheid te dragen?	
LO-PE-C-6	Probeert de leraar om zich voldoende in te leven in het perspectief van de leerling?	
LO-PE-C-7	Ondersteunt de leraar de kinderen in het groeien in zelfsturing (door zelf model te staan, eigen denkstappen te verwoorden, kinderen te leren plannen, zelfreflectie te stimuleren, hulp bij zelfsturing geleidelijk af te bouwen...)	
LO-PE-C-8	Krijgen de leerlingen voldoende tijd om zelfstandig te werken (vb. via contractwerk, hoekenwerk, ...) en leren ze dit werk zelf plannen?	
LO-PE-C-9	Krijgen de leerlingen voldoende gelegenheden om problemen zelfstandig op te lossen?	
LO-PE-C-10	Geeft de leraar voldoende uitleg voor het uitvoeren van een bepaalde zelfgestuurde taak of opdracht?	
LO-PE-C-11	Geeft de leraar voldoende tips, op een ondersteunende manier, als leerlingen in moeilijkheden zitten (in plaats van oplossingen)?	
LO-PE-C-12	Moedigt de leraar de leerlingen voldoende aan om vol te houden?	
LO-PE-C-13	Kunnen de kinderen, voor zolang nodig, gebruik maken van stappenplannen, schema's, visualisering die helpen een taak zelfstandig uit te voeren?	
LO-PE-C-14	Kunnen de kinderen zelfstandig het nodige materiaal nemen om bepaalde taken zelfsturend uit te voeren?	

Kijkwijzers didactische competenties KO

Algemene voorbereiding

Keuze van doelstellingen

Keuze van inhoud

Keuze van materialen

Aanpak gezamenlijke activiteiten

Aanpak keuzeactiviteiten

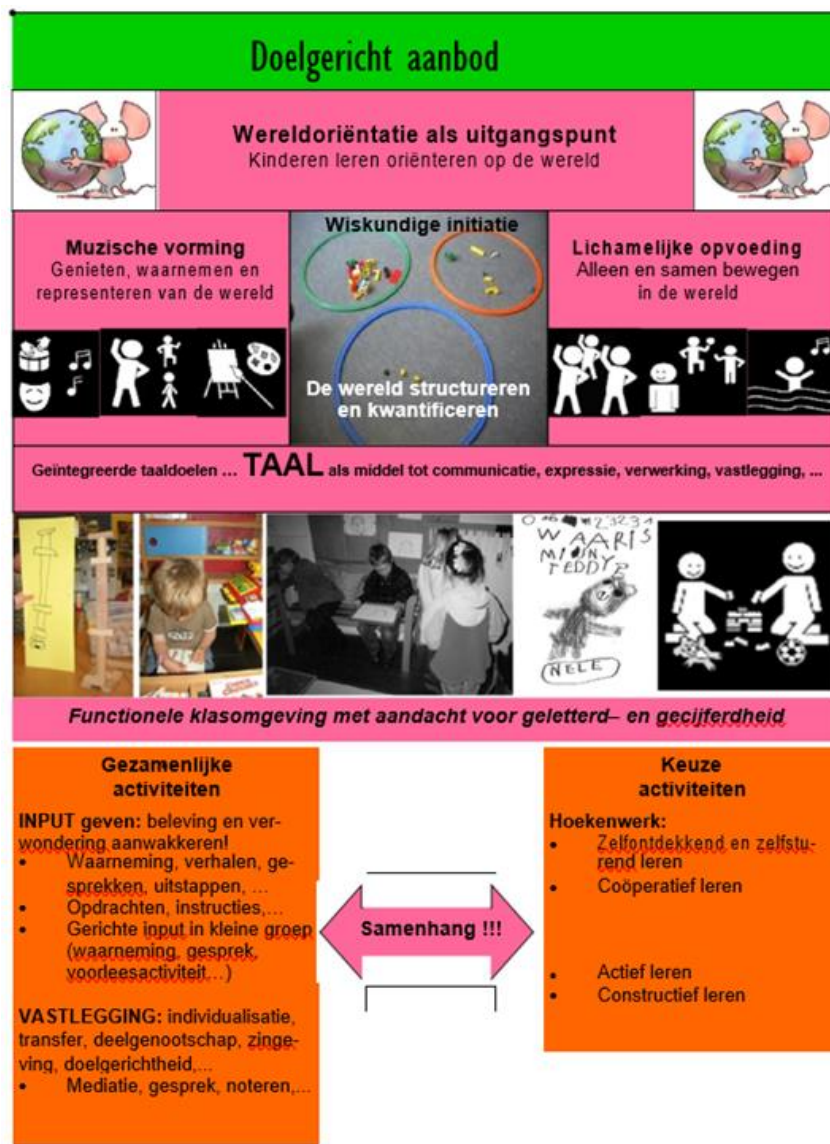
Omgaan met verschillen

Evaluatie

Algemene voorbereiding

KO- DI - Algemene voorbereiding		Achtergrondtekst: <ul style="list-style-type: none"> • Doelgericht aanbod • Kwaliteitsfiche 'bouwen aan een rijke leeromgeving': GO! Navigator-materialenbank-curr_bao-kleuteronderwijs-route • Kwaliteitsfiche 'breed observeren en evalueren': GO! Navigator-materialenbank-curr_bao-kleuteronderwijs-route • Kwaliteitsfiches 'thematisch werken' en 'werken met routines': GO! Navigator-materialenbank-curr_bao-kleuteronderwijs-route • Basisboek GO!ed kleuteronderwijs
KO-DI-A-1	Heeft de leraar bij de voorbereiding rekening gehouden met de beginsituatie van de kleuters?	
KO-DI-A-2	Is de keuze van onderwijsmiddelen adequaat en is het praktisch inzetten ervan voldoende voorbereid?	
KO-DI-A-3	Laat het planningsdocument de aanpak van het thematisch leren en systematisch leren (routines) zien?	
KO-DI-A-4	Is het planningsdocument (klasboek, agenda, GO!planner Smartschool...) helder en volgens de afspraken ingevuld?	
KO-DI-A-5	Is de keuze van de doelen adequaat?	
KO-DI-A-6	Is de keuze van de inhoud en zijn de activiteiten voldoende inhoudelijk voorbereid?	
KO-DI-A-7	Is de keuze van werkvormen adequaat en is de organisatie ervan voldoende voorbereid?	
KO-DI-A-8	Is de keuze van evaluatievormen adequaat en is de concretisering ervan voldoende voorbereid?	

Algemene voorbereiding - Doelgericht aanbod



Algemene voorbereiding - Beginsituatie

KO-DI-A-1

Heeft de leraar bij de voorbereiding rekening gehouden met de beginsituatie van de kleuters?

Beginsituatie van de kinderen

Vooraleer een activiteit kan gepland worden, is het belangrijk om een zicht te krijgen op de beginsituatie van de klas en de individuele kinderen die erin zitten. Dit om te weten te komen wat de kleuters al kunnen en kennen en wie ze zijn. Soms zullen in functie van de beginsituatie doelen die vooropgesteld werden, dienen bijgestuurd te worden.

Een beginsituatie in kaart brengen, kan op verschillende manieren aangepakt worden. De ene methodiek is al meer geschikt voor het jonge kind dan de andere:

- 1 Door resultaten van het afgelopen jaar in kaart te brengen kan men te weten komen waar het kind staat in zijn ontwikkeling. Aan de hand van die resultaten kunnen geschikte activiteiten gepland worden die het kind een stap verder in ontwikkeling brengen (in de zone van de naaste ontwikkeling).
- 2 Door kinderen in actie te observeren (handelend observeren of doelgericht observeren). Op die manier kan men zien wat de kinderen wel en niet kunnen en kennen, hoe ze zelfstandig aan het werk gaan en op welke manier ze bepaalde problemen oplossen. Dit is de methodiek bij uitstek om een goed beeld te krijgen van de beginsituatie van een jong kind.
 - Door te praten met het kind (kindgesprek of reflectiegesprek). Door een gesprekje aan te gaan met het kind kan men veel te weten komen over zijn beginsituatie. Kinderen kunnen zelf goed aangeven wat ze al kunnen en waar ze nog moeite mee hebben.
 - Door te praten met anderen die het kind goed kennen. Andere leraren, ouders en leerlingen kunnen heel wat informatie verschaffen over de beginsituatie van een kind.
 - Door een eenvoudige 'toetsituatie' te creëren. Je twijfelt bv. bij drie kinderen of ze het rijmen onder de knie hebben en je speelt met die kinderen een rijmdomino.
 - Belangrijk bij het afnemen van de beginsituatie is het bepalen van criteria. Wat wil ik zien? Door welke bril? Waarop ga ik mij baseren? De **leerplannen van het GO!** komen tegemoet aan deze nood. Ze zijn uitgeschreven in operationele doelstellingen, die de leidraad zijn voor het bepalen van criteria.

Meer info vind je in het [basisboek voor GO!ed kleuteronderwijs](#)

Algemene voorbereiding - Opbouw thema

KO-DI-A-3

Laat het planningsdocument de aanpak van het thematisch leren en systematisch leren (routines) zien?

Opbouw binnen een thema

Kinderen thematisch laten leren, waarbij ze kansen krijgen om zelf ontdekkend en constructief te leren, vraagt een duidelijke opbouw. Een opbouw wil zeggen dat de leraar nadenkt over **wélke ervaringen kinderen nodig hebben** om hen verder in ontwikkeling te brengen. Dit wil ook zeggen dat de leraar oog heeft voor het **natuurlijk proces** dat zich bij de kinderen afspeelt. Hij zoekt een evenwicht tussen geplande en ongeplande leersituaties. Hij gebruikt hierbij zijn leerplan als referentiekader.



Voor de leraar aan de slag gaat met een thema in de klas doorloopt hij een aantal stappen die hij neerschrijft in zijn planningsdocument

In eerste instantie moeten we nadenken over welke **doelen** we willen bereiken met de klas. “Wat moeten kinderen meer zijn, kunnen, weten na dit thema?” “Welk stuk van de wereld willen we een kind laten ontdekken?” (m.a.w. ik neem het leerplan wereldoriëntatie als uitgangspunt)

In tweede instantie dienen we na te denken over **wat een kind nodig heeft** om vat te krijgen op dit stukje van de wereld.... om deze te representeren, structureren, kwantificeren? Wat is er nodig om kinderen te leren (samen) bewegen en communiceren? (m.a.w ik kies doelen uit de leerplannen Nederlands- muzische vorming- wiskundige initiatie en LO). Vervolgens staan we stil bij de vraag : “Op welke manier kunnen de kinderen de wereld exploreren?” De geselecteerde doelen dienen met andere woorden gekoppeld te worden aan mogelijke activiteiten om deze doelen te bereiken. Op welke manier kunnen de kinderen aan de slag gaan met deze doelen tijdens **gezamenlijke activiteiten** en **keuzeactiviteiten** (tijdens het spel in de **verrijkte hoeken**).

Tenslotte denken we na over waar we best kunnen gaan **begeleiden**; waar begeleiding de meeste leerwinst genereert. Deze begeleidingsactiviteiten worden aangeduid in de planning.



Opbouw van een thema

Een thematisch aanbod kun je beperken tot het verdiepen van een kleine ervaring van een kind (“Ik moet een bril dagen”) of een (onderzoeks)vraag van enkele kinderen (“Waarom kan een vogel vliegen en wij niet?”) of het verkennen van een ontdekdoos vol materialen. Met een thema kun je ook voluit gaan in een groot belangstellingscentrum met veel activiteiten en ‘aangeklede hoeken’. Thema’s kun je dus op verschillende manieren aanbieden in één of meer wereldgeoriënteerde activiteiten.

Bij een ‘groot thema’ komen volgende vier fasen steeds terug:

Fase 0: Inspiratie voor een nieuw thema haalt de leraar uit de ‘echte wereld’, magie en fantasie of de vragen en interesses van de kleuters.

In een explorerende fase gaat de leraar samen met de kleuters bespreken wat ze willen ontdekken. Dit resulteert in een overzicht van ‘wat we willen te weten komen, wat we willen doen en hoe we willen zijn’. Er worden ook praktische afspraken gemaakt: wat hebben we dan nodig? (materialen, uitstappen, bezoekers,...), wie zorgt er voor wat?

Fase 1: In deze fase gaat de leraar impulsen geven aan de kinderen: nieuwe materialen in de klas brengen, activiteiten organiseren die inzetten op impressie en beleving. Het is de rol van de leraar om hier grondig te gaan observeren om te kijken wat er leeft bij de kinderen. Op die manier kunnen er nog nieuwe materialen in de klas gebracht worden, nieuwe activiteiten georganiseerd worden, aanpassingen gemaakt worden.

Fase 2: In deze fase gaan kinderen actief aan de slag. Ze gaan ontdekken, beleven, zich verdiepen,...

Fase 3: In deze fase gaan we het thema afronden. We gaan ‘voorstellen’ en ‘vastleggen’. ‘Voorstellen’: het tonen van wat de kleuters geleerd hebben: aan jou en aan elkaar of ... aan andere klas(sen) of ... aan (groot)ouders. ‘Vastleggen’: het geleerde, het beleefde krijgt een plaats. Woorden, ervaringen en kennis verworven tijdens het thema wordt vastgelegd.

Opgelet! Vastleggen gebeurt doorheen het hele thema en zeker niet alleen in fase 3. Kennis, taal en ervaringen worden de ganse dag door vastgelegd zowel individueel als binnen kleine groepen. Tijdens de gezamenlijke activiteiten vindt er een kruisbestuiving plaats. We gaan het geleerde binnen de kleine groepen of individueel overbrengen naar de klasgroep en visualiseren dit, zodat het makkelijk opnieuw opgeroepen kan worden.

Meer info vind je in het [basisboek voor GO!ed kleuteronderwijs](#)

Keuze van doelstellingen

KO- DI - Keuze van doelstellingen		Achtergrondtekst:
		<ul style="list-style-type: none"> • Basisboek GOled kleuteronderwijs • Doelgericht aanbod
KO-DI-B-1	Is er een duidelijke link tussen lesdoelen en leerplandoelen?	
KO-DI-B-2	Worden er heldere en operationele doelstellingen geformuleerd?	
KO-DI-B-3	Is het duidelijk wat het hoofddoel is? (de hoofddoelen zijn)	
KO-DI-B-4	Wordt het aantal doelen beperkt gehouden?	
KO-DI-B-5	Sluiten de doelen aan bij de beginsituatie van de kleuters?	
KO-DI-B-6	Zijn er ook attitudinale doelen geselecteerd?	



Keuze van doelstellingen – Doelen

KO-DI-B-4

Wordt het aantal doelen beperkt gehouden?

Wanneer doelen als leidraad tot planning, begeleiding en evaluatie beschouwd worden is het vanzelfsprekend dat we kritisch dienen om te gaan met het aantal te selecteren doelen per activiteit.

Tijdens een activiteit kan men slechts in functie van 1 of 2 doelen gericht begeleiden en evalueren. Het zijn die doelen die we in ons planningsdocument koppelen aan de activiteit. We noemen ze focusdoelen, omdat we op dat ene of die enkele doelen in de activiteit echt gaan focussen.

Het voordeel van werken met focusdoelen is dat de leraar zich in haar aanbod en in haar ondersteuning en evaluatie niet verliest in allerlei te bereiken doelen en zo zeer doelgericht aan de slag kan gaan.

In zijn observaties kan de directeur zowel in de planningsdocumenten als via gesprekken met de leraar die focusgerichte aanpak nagaan.

Keuze van inhoud

KO- DI - Keuze van inhoud		Achtergrondtekst:
		<ul style="list-style-type: none"> • Basisboek GOled kleuteronderwijs • Kwaliteitsfiches 'thematisch werken' en 'werken met routines': GO! Navigator-materialenbank-curr_bao-kleuteronderwijs-route
KO-DI-C-1	Sluiten de inhoud aan bij de maatschappelijke realiteit en de belevingswereld van de kinderen? (sluit aan bij interesse en/of verbreedt de belevingswereld van de kleuters).	
KO-DI-C-2	Sluiten de inhoud aan bij het ontwikkelingsniveau van de kleuters?	
KO-DI-C-3	Sluiten de inhoud aan bij het reeds verworvene?	
KO-DI-C-4	Zorgt de leraar ervoor dat de inhoud in een breder en zinvol verband worden geplaatst? (inzetten op relaties en inzichten vanuit verschillende leergebieden en domeinen)	

Keuze van materialen

KO- DI - Keuze van materialen		Achtergrondtekst :
		<ul style="list-style-type: none"> • Basisboek GOled kleuteronderwijs • Kwaliteitsfiches 'rijke leer- en leefomgeving': GO! Navigator-materialenbank-curr_bao-kleuteronderwijs-route • WOMgevingsanalyse (zie: Virtuele Smartschoolruimte 'PBD GO! Wereldoriëntatie materialenbank)
KO-DI-D-1	Heeft de leraar voldoende materialen in de klas gebracht waar kleuters mee kunnen exploreren en experimenteren?	
KO-DI-D-2	Heeft de leraar voldoende materialen in de klas gebracht die kleuters aanzetten tot onderzoek?	
KO-DI-D-3	Is er een voldoende rijk en gevarieerd aanbod aan materialen voorzien zodat de kleuters keuzes kunnen maken en zelfstandig aan de slag kunnen?	
KO-DI-D-4	Is het materiaal aantrekkelijk, uitnodigend en voldoende toegankelijk?	
KO-DI-D-5	Is er voldoende materiaal dat kleuters uitdaagt tot mentale activiteit?	
KO-DI-D-6	Is de keuze van de middelen aangepast aan de lesdoelen? Is het aanbod aangepast aan de niveaus van de klasgroep?	
KO-DI-D-7	Maakt de leraar een verantwoorde keuze in functie van de verschillen in ontwikkelingsniveaus van kleuters?	
KO-DI-D-8	Maakt de leraar gebruik van 'bronnen' uit de klasomgeving en de nabije schoolomgeving (informatieve boeken, internet, politieagent in de klas, leeruitstap,...)?	

Keuze van materialen - Mentale activiteit

KO-DI-D-5 Is er voldoende materiaal dat kleuters uitdaagt tot mentale activiteit?

Wanneer we kleuters willen uitdagen tot mentale activiteit is het belangrijk om **rijke materialen** aan te bieden. Kant en klaar speelgoed en spelletjes (vb. auto, speelgoed telefoon, knuffel, domino...) en beperkte opdrachten (vb. kleurplaat inkleuren) zetten (fantasiearme) kleuters meestal slechts aan tot één mentale handeling tenzij er rijke bijkomende opdrachten of contexten aan gekoppeld worden. Materialen die kleuters uitdagen tot probleem oplossen, creatief denken, redeneren en overleggen (vb. constructiemateriaal) zullen hen aanzetten tot meerdere mentale handelingen.

In dit kader is het dus belangrijk om kleuters voldoende materialen aan te bieden die hen doen denken, doen zoeken, doen handelen... en natuurlijk ook goesting doen krijgen om zich in hun spel te smijten! Daarnaast is het belangrijk om 'kant en klaar speelgoed' te koppelen aan een rijke context (vanuit het thema) en eventuele bijhorende opdrachten (in de keuzeactiviteiten).



Keuze van materialen - Bronnengebruik

KO-DI-D-8	Integreert de leraar bronnengebruik (informatieve boeken, leeruitstap, internet, politieagent in de klas ...) gepast in het lesgebeuren?
-----------	--



‘Bronnengebruik’ vinden we terug in de overkoepelende eindterm 7 van WO, bij een aantal doelstellingen binnen Taal Nederlands en bij de leergebiedoverschrijdende eindtermen ‘leren leren’ en ICT.

We benadrukken in het kleuteronderwijs het belang van ‘**onderzoekskompetenties**’. Kinderen leren via waarneming en onderzoek de wereld rondom hen begrijpen. Daarvoor dienen kinderen onder meer te leren omgaan met bronnen. Het leren zoeken, gebruiken en interpreteren van divers bronnenmateriaal is dan ook een belangrijk doel voor het basisonderwijs en dat leerproces start in de kleuterschool.

Het leren raadplegen van informatiebronnen maakt deel uit van een breder geheel van doelen die uiteindelijk allen te maken hebben met vaardigheden om ‘antwoorden op vragen te vinden.’ Vandaar dat wij ‘bronnen’ hier een ruimere betekenis toekennen dan de klassieke geschreven of beeldende bronnen. Zo beschouwen we uitstappen, het raadplegen van ‘experts’ ... ook als vormen van ‘bronverkenning’. Daarnaast rekenen we onder bronnen niet alleen de ‘externe’ maar ook die bronnen die kinderen zelf ontwikkelden. We denken hierbij bijvoorbeeld aan zelfgemaakte kijkwijzers voor de observatie van dieren, allerlei schematische voorstellingen (Foto’s, film, schetsen, werktekeningen, stappenplannen), ...

Een opbouw realiseren van de vaardigheden om bronnen te raadplegen is een opdracht voor de school. Die kadert in het opbouwen van aspecten van ‘leren leren’. De tabel hieronder geeft een suggestie voor mogelijke opbouw, gelinkt aan activiteiten. Pas de tabel aan aan de specifieke context van jouw school. Een hulpmiddel hierbij is de **WOMgevingsanalyse** waarmee je in kaart brengt welke kansen de (nabije) omgeving biedt bij het realiseren van de centrale doelstellingen Wereldoriëntatie. Je vindt deze in de virtuele Smarschoolruimte PBD GO! Wereldoriëntatie materialenbank?



Bronnen	Jongste kleuters	Oudste kleuters	Eerste graad	Tweede graad	Derde graad
Plaatsbezoek	Beleving en waarneming met alle zintuigen		Idem, steeds systematischer		
	Objecten verzamelen				
		Kinderen schetsen wat ze zien	Idem, met steeds meer details		
	Lk maakt foto's			Idem + ook zelf fotograferen, leraar zet op computer	Idem + zelf op computer zetten
	Lk filmt				Idem + ook zelf filmen
	Lk maakt geluidsopnames			Idem, maar zelf geluidsopnames maken	
		Geleide tekenopdrachten	Woorden noteren en ordenen	Lijstjes maken	Belangrijke gegevens noteren
Museumbezoek	Idem als plaatsbezoek	Idem + uitleg krijgen van gids + observatieopdrachten + kleine zoekopdrachten		Idem + zoekspel in het museum	
Een expert raadplegen		Vragen stellen	Idem + vragen noteren	Idem + zelf geluidsopnames maken	Idem, maar ook zelfstandig



			Lk. maakt geluidsopname		
Opzoeken in boeken, brochures, folders, tijdschriften, kranten, atlas ...	Kijken in informatieve prentenboeken	Idem + passende afbeeldingen zoeken in Informatieve, verhalende boeken op hun niveau + Via prentmateriaal navertellen wat 'gezien' werd + Eenvoudig stappenplan kunnen 'lezen' en uitvoeren + Onder begeleiding een stappenplan maken	Idem + teksten lezen in naslagwerken op niveau van de kinderen. + Navertellen wat gelezen werd + Stappenplan maken, lezen en uitvoeren	Idem + Kernwoorden of korte relevante zinnen onderstrepen/noteren. + Woordspin maken + Zeer eenvoudige tabellen en schema's interpreteren + Alfabet gebruiken bij raadplegen van woordenboeken, telefoongidsen, trefwoordenlijsten, catalogi ... + Kaarten raadplegen	Idem + schema's maken (boomstructuur, organogram, venndiagram, concentrische cirkels ... Indelen met cijfers of letters Gebruik maken van: alfabetische inhoudsopgave en register, encyclopedie ... ; informatiebestanden zoals inhoudsopgaven, omroepbladen, spoorboekjes, dienstregelingen ...; voetnoten, courante afkortingen.; tabellen, grafieken en schema's; atlas.
Opzoeken op websites of digitale dragers.		Websites of informatie, opgeslagen op digitale dragers, exploreren: beelden, films.	Idem + teksten + navertellen wat bekeken werd	Idem + Vooraf geselecteerde websites raadplegen en passende tekstpagina's afdrukken	Idem + bruikbare tekstfragmenten en afbeeldingen knippen en in een tekstdocument plakken



					<ul style="list-style-type: none">+ Gebruik maken van zoekfuncties op websites+ Passend audio- en videomateriaal opslaan in favorieten.
Een onderzoek opzetten	Vrij exploreren, experimenteren	Idem + bevragen en vastleggen in 3D	Idem + een bevraging organiseren en op hun niveau vastleggen	Idem + metingen doen + eenvoudige wetenschappelijke experimenten opzetten (hypothese formuleren en toetsen ...)	

Aanpak gezamenlijke activiteiten

KO- DI - Didactische aanpak tijdens gezamenlijke activiteiten		Achtergrondtekst: <ul style="list-style-type: none"> Basisboek GO!ed kleuteronderwijs
KO-DI-E-1	Activeert de leraar in de gezamenlijke activiteiten de voorkennis?	
KO-DI-E-2	Wordt er in de gezamenlijke activiteiten voldoende ingezet op het samen beleven en ervaren?	
KO-DI-E-3	Wordt er in de gezamenlijk activiteiten voldoende ingezet op waarnemen en gebeurt die voldoende aanschouwelijk?	
KO-DI-E-4	Wordt er in de gezamenlijk activiteiten, wanneer nodig, voldoende ingezet op korte, maar duidelijke instructie (in grote groep, bij voorkeur in kleine groep)?	
KO-DI-E-5	Stimuleert de leraar tijdens de gezamenlijke activiteit het denken en de taalvaardigheid?	
KO-DI-E-6	Is er voldoende ruimte voor reflectie?	
KO-DI-E-7	Is er voldoende aandacht voor een vooruitblik op activiteiten en hoekenwerk?: Wat ga ik mogen onderzoeken, wat ga ik verkennen, wat ga ik doen, wat ga ik leren (de leraar maakt de doelen 'zichtbaar'!), ...	
KO-DI-E-8	Duurt de gezamenlijke activiteit niet te lang in functie van de taakspanning van de kinderen?	
KO-DI-E-9	Worden er tijdens de gezamenlijke activiteit geen latere exploratiekansen voor het hoekenwerk weggenomen?	
KO-DI-E-10	Is er voldoende aandacht voor het vastzetten van het geleerde? (Wat heb ik geleerd? Hoe maak ik de andere kinderen hier deelgenoot van? Hoe wordt dit collectief leren?)	
KO-DI-E-11	Is er een relatie/wisselwerking tussen de gezamenlijke activiteiten en de keuzeactiviteiten (hoekenwerk)?	

Aanpak gezamenlijke activiteiten – Vooruitblik

KO-DI-E-6	Is er voldoende aandacht voor een vooruitblik op activiteiten en hoekenwerk? Wat ga ik mogen onderzoeken, wat ga ik verkennen, wat ga ik doen, wat ga ik leren (de leraar maakt de doelen zichtbaar!), ...
-----------	--



Het belangrijkste onderdeel van het dagschema in de kleuterklas is het hoekenwerk. De hoeken zijn zo ingericht dat de kinderen ervaringen kunnen opdoen die essentieel zijn voor hun ontwikkeling. Dit kan binnen themagerichte keuzeactiviteiten waarvoor de leraar verrijkend aanbod heeft klaargelegd en binnen vrij spel met het basismateriaal van de hoeken.

Bij het vooruitkijken (in de kring) maken kinderen gezamenlijk plannen voor wat ze willen gaan doen. Tijdens het hoekenwerk voeren ze hun plannen uit en bij het terugkijken bliken ze gezamenlijk terug op wat ze gedaan hebben.

Kinderen kijken naar de hoek waar ze naartoe willen gaan. Ze vertellen in de kring wat ze zien, wat ze willen gaan spelen, onderzoeken, ...De leraar helpt verduidelijken wat de kinderen er gaan leren en voegt elementen toe indien dit nodig is om de ontwikkeling op een hoger niveau te trekken (de doelen 'zichtbaar' maken). Volgende aspecten komen ook aan bod in de vooruitblik: "Wie wil nog meedoen?" "Zijn er nog extra materialen nodig, ...?" Ze leren op die manier hoe ze een activiteit kunnen plannen door op voorhand na te denken over wat ze willen doen, hoe ze het gaan doen, met wat en wie ze moeten

rekening houden, ... Ze leren ook dat afspraken belangrijk zijn voor een vlot verloop van de activiteit Om dit oriënteringsmoment te ondersteunen kan de leraar gebruik maken van een hoekenbord.

Kinderen moeten tijdens de vooruitblik natuurlijk ook keuzes maken. Niet alle kinderen kunnen dit even vlot. De leraar kan moeilijke kiezers eerst aan bod laten komen om een eerste keuze te bieden (eventueel voor het gezamenlijk keuzemoment). Ze krijgen spelmogelijkheden aangereikt en de leraar voorziet enkele suggesties om het spel 'op gang te brengen'. Andere kinderen kunnen ook ideeën en suggesties geven.

Het vooruitkijken evenwel mag niet gezien worden als een stappenplan waarbij bepaald wordt wat er tijdens het spelen in de hoeken zal gebeuren. Kinderen (en volwassenen) hebben een idee en laten zich meeslepen door hun spel en fantasie om zo tot een soms volledig ander spel te komen. Dit is dan ook de bedoeling! De vooruitblik dient uitsluitend om de aandacht van het kind even te richten op het komende spel, om ideeën en spelimpulsen te geven.

Een mogelijke methodiek is het werken met de kijk-koker: kinderen krijgen een koker en mogen kijken naar en vertellen over de hoek waar ze naartoe willen gaan.



Aanpak gezamenlijke activiteiten – Exploratiekansen

KO-DI-E-8

Worden er tijdens de gezamenlijke activiteit geen latere exploratiekansen voor het hoekenwerk weggenomen?

Tijdens een gezamenlijke activiteit wordt ingezet op beleving, waarneming en korte instructie. Indien de leraar tijdens de gezamenlijke activiteit teveel verklaart, instrueert, toont, praat, ... zal dit de drang van de leerlingen om zelf actief op ontdekkingstocht te gaan, in de weg staan.

Het gaat er dus vooral om de kinderen te prikkelen, hen GOESTING, tools en vertrouwen te geven, om straks zelf de wereld te gaan ontdekken!

Dit vraagt soms van kleuteronderwijzers dat ze hun 'lerarenreflex uitschakelen en niet op elke vraag meteen het pasklare antwoord geven.

Aanpak keuzeactiviteiten

KO- DI - Didactische aanpak tijdens keuzeactiviteiten		Achtergrondtekst: <ul style="list-style-type: none"> Basisboek GO!ed kleuteronderwijs Zelfregulerend leren GO!Navigator-materialenbank-GO! Thema's-zelfregulerend leren Een leerpad ZRL met Zimmerman vanaf K3 Kwaliteitsfiche 'zelfregulerend leren' in GO!Navigator-materialenbank-curr_bao-kleuteronderwijs-route
KO-DI-F-1	Zijn de kleuters hoog betrokken bij de activiteiten?	
KO-DI-F-2	Ervaart de kleuter het aanbod als voldoende uitdagend?	
KO-DI-F-3	Sluit het aanbod aan op de vragen, interesses en talenten van de kleuters?	
KO-DI-F-4	Geven de opdrachten voldoende ruimte voor zelfontdekkend leren? (bv. een experiment, onderzoek, een open vraag,...)	
KO-DI-F-5	Worden de kleuters ondersteund in hun keuzeproces?	
KO-DI-F-6	Maakt de leraar de doelen zichtbaar voor de kleuters, m.a.w. weten de kinderen voldoende wat het verwachte resultaat is (inhoud en vorm?)	
KO-DI-F-7	Stimuleert de leraar voldoende het leren van elkaar?	
KO-DI-F-8	Kunnen de kinderen voldoende zelfstandig op een efficiënte manier gebruik maken van hulpmiddelen?	
KO-DI-F-9	Kan de leraar doelgericht begeleiden of (handelend) observeren in een hoek waar het ertoe doet, door te faciliteren dat de rest van de klas zelfstandig aan de slag kan?	
KO-DI-F-10	Ondersteunt de leraar voldoende het proces van zelfsturing? (<i>DENKSTAPPEN: wat moet ik doen, hoe pak ik dat aan, heb ik alles om te kunnen starten, heb ik hulp nodig, is het doel bereikt, ... HULPMIDDELEN: ideetjes voor aanpak en werkwijze via 'woorden/beelden'-web-tekening-pictogrammen, keuzebord, planningsbord, stappenplan, opdrachtkaarten, vlot beschikbaar materiaal...</i>)	
KO-DI-F-12	Krijgen de kinderen voldoende kans om te reflecteren op hun aanpak tijdens de activiteit? (procesevaluatie)	

Aanpak keuzeactiviteiten - Betrokkenheid

KO-DI-F-1

Zijn de kleuters hoog betrokken bij de activiteiten?



Betrokkenheid is een bepaalde belevingswijze bij een activiteit of een aanbod, die zich uit in:

- geconcentreerde, aangehouden en 'tijdvergeten' activiteit
- geboeid en gemotiveerd bezig zijn
- intense waarnemingen en betekeniservaring
- sterke voldoening
- zich aan de grens van zijn mogelijkheden bewegen

Betrokkenheid van kinderen is een belangrijke voorwaarde om tot ontwikkeling te komen. Betrokkenheid mogen we niet verwarren met 'als het maar leuk is'. Dit zou een doelgerichte aanpak in de weg staan en alles herleiden tot entertainment.

Betrokkenheid is het resultaat van de interactie tussen de aanpak van de leraar en de leerlingenkenmerken. Aan de betrokkenheid van kinderen kan je afleiden hoe krachtig de leeromgeving is. Het is een indicatie voor 'deep-level-learning' of het fundamenteel leren, waar het in het onderwijs om draait.

Er zijn 5 niveaus van betrokkenheid die je kan observeren (Leuvense betrokkenheidschaal). Je kan een kind (of meerder kinderen) tijdens een activiteit observeren vanuit de criteria voor betrokkenheid en volgende schaalwaarden toekennen:

Schaalwaarde 1 - Geen activiteit

Kinderen staan op "non-actief", ze doen niet mee. Ze staren bv. in de ruimte of zitten afwezig en lusteloos in een hoekje. Let op: kinderen die voor zich uit kijken doen niet per definitie niets! Ze kunnen evengoed in hun hoofd druk bezig zijn. Observeer dit goed!

Schaalwaarde 2 - Vaak onderbroken activiteit

Bij deze schaalwaarde is er sprake van momenten van activiteit. Er wordt gepuzzeld, naar een verhaal geluisterd of aan een werkblad gewerkt, maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De rest van de tijd is gevuld met dromen, wegstaren enz. Dit kan bijvoorbeeld te wijten zijn aan de activiteit die te gemakkelijk is.



Schaalwaarde 3 - Min of meer aangehouden activiteit

De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zijn er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar ze missen passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op 'bandwerk'. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Schaalwaarde 4 - Activiteit met intense momenten

Deze schaalwaarde is aan de orde als de kinderen ongeveer de helft van de tijd écht intens met de activiteit bezig zijn. De activiteit doet het kind echt wat, het wilt wat bereiken. Op deze schaalwaarde krijgt de activiteit al echt betekenis voor het kind.

Schaalwaarde 5 - Volgehouden intense activiteit

Wanneer kinderen op deze schaalwaarde uitkomen zijn ze met de grootst mogelijke betrokkenheid met een activiteit bezig. Het kind is opgeslorpt door zijn bezigheid en heeft geen oog voor andere dingen. Er vindt een mentale inspanning plaats!

De leraar kan betrokkenheid observeren bij één kind en daaruit afleiden of de activiteit aansluit bij het niveau en de behoefte van het kind. Dit geeft de leraar informatie over welke activiteiten er nodig zijn om dit kind uit te dagen en verder in ontwikkeling te brengen.

De leraar kan betrokkenheid ook globaal observeren in de verschillende hoeken. Uit de analyse van die observaties kunnen indicaties volgen dat het aanbod binnen bepaalde hoeken wel of niet leidt tot een hoge betrokkenheid van de kleuters. Op basis van deze analyse kan een leraar zijn aanbod aanpassen.



Aanpak keuzeactiviteiten - Kiezen

Kiezen in de kleuterklas: Wat als het moeilijk gaat?

Kiezen in de kleuterklas is geen evidentie. Sommige kleuters lijken vlot te kunnen kiezen maar dwalen af na 5 minuten, anderen lijken maar niet te kunnen bepalen wat ze gaan doen. Kiezen moet je als kleuter leren. En dat begint al in de eerste kleuterklas.

Kleuters leren niet van de ene dag op de andere kiezen. Leraren moeten voorwaarden scheppen opdat kinderen kunnen leren kiezen:

- geleidelijk aan het aantal mogelijkheden verruimen,
- de namen van de hoeken leren gebruiken,
- een vast keuzemoment inbouwen (in een herkenbaar dagschema),
- voldoende tijd uit trekken voor het keuzemoment
- plannings- en terugblikgesprekken voeren met de kleuters,
- een duidelijke en veilige omgeving scheppen waarin kleuters durven kiezen.

Een **herkenbaar dagschema** speelt hierin een grote rol. Het dagschema is de rode draad doorheen een kleuterdag en geeft de houvast/de voorspelbaarheid die kleuters nodig hebben. Deze herkenbaarheid kan de leraar verhogen

- door de ingrediënten van het dagschema zoveel mogelijk in dezelfde volgorde aan bod te laten komen,
- door regelmatig te verwijzen naar de verschillende onderdelen van het dagschema,
- door tijdig veranderingen in het dagschema aan te kondigen,
- door het dagschema symbolisch voor te stellen en zichtbaar op te hangen.

Een duidelijke en veilige omgeving is niet altijd voldoende om kleuters te laten kiezen. Het **keuzeproces moet begeleid worden** zodat kleuters leren om vat te krijgen op eigen keuzes en de gevolgen hiervan.



1. Het ontwikkelingsproces van kiezen: Van vlinderen naar meer gericht kiezen

Doordacht kunnen kiezen (en plannen) veronderstelt heel wat cognitieve vaardigheden:

- kunnen vooruitblikken (greep hebben op wat op je afkomt);
- kunnen terugblikken (rekening kunnen houden met eerdere ervaringen; eigen mogelijkheden kunnen inschatten...);
- tijd en ruimte kunnen structureren ("Eerst zal ik hier...; dan zal ik daar...").

Heel wat kleuters beheersen deze vaardigheden nog niet. Daarom kan het aangewezen zijn het keuzeaanbod een tijdje/voor een aantal kleuters te beperken.

Vooraf bij de jongere kleuters is het zeer normaal dat ze nog niet gericht kunnen kiezen. 2,5- à 3-jarigen zullen vaak nog vrij impulsief kiezen en vlinderen van de ene activiteit naar de andere. Maar het is net op die manier dat ze - beetje bij beetje - meer greep krijgen op het leren kiezen en plannen (o.m. door de gevolgen/effecten van hun keuze te ervaren).

Als kleuters 'ouder' worden, grijpt meestal een evolutie plaats naar meer gericht of doordacht kiezen. Sommige kleuters blijven nochtans (grotendeels) vlinderen en hebben extra begeleiding nodig (zie verder: moeilijke kiezers).

2. Extra zorg bij keuzeprocessen.

Kleuters helpen kiezen uit een beperkt aanbod

Hier volgen enkele suggesties om kleuters - vooral in een overgangssituatie - te helpen meer greep te krijgen op een beperkt keuzeaanbod en om het (beetje bij beetje) te verrijken.

- De keuzemogelijkheden zeer duidelijk voorstellen zodat de kinderen zicht hebben op het 'wat' en 'hoe'. Dus beter niet: "Er kunnen kleuters knutselen.", maar wel: "Zie je op de tafel die... liggen? Wat zou je daarmee kunnen maken?".
- Werken met visuele ondersteuning, d.i.: de kleuters zien waarvoor ze kiezen.
- De kleuters een symbool in handen geven. Wie voor de blokkenhoek kiest krijgt bijv. een blokje in handen voor hij naar de blokkenhoek vertrekt.
- Keuzemogelijkheden waarvoor kleuters zeer vaak kiezen, maar waarmee maar een beperkt aantal kleuters ineens kunnen spelen (bijv. zandbak,...) zo vaak mogelijk aanbieden.
- Controlemiddelen aanreiken waardoor de kleuters zo nodig zelf kunnen nagaan welke kinderen een bepaalde activiteit reeds kozen. Bijv. een bord waarop de leraar of de kleuters noteren wie hoeveel keer aan bod kwam. Wie nog maar weinig of geen kans had krijgt dan in principe voorrang.



We mogen hierbij nochtans de regel 'ieder gelijk voor de wet' niet kortzichtig toepassen. Een kleuter kan wel eens door een intense emotionele of ontwikkelingsbehoefte zo sterk tot een bepaald materiaal 'aangezogen' worden, dat het zonde is hem dit materiaal te ontzeggen. In andere gevallen kan een kleuter té vlug uit een hoek weghalen betekenen dat men onvoldoende kansen geeft aan creatieve processen van langere duur. Hoe kan een kleuter bijv. een ingewikkeld bouwwerk maken in de bouwhoek, als hij er maar om de 2 of 3 dagen terecht kan?

Wat met moeilijke kiezers?

Voor de jongste kleuters is het normaal dat ze nog niet (gericht) kunnen kiezen. Als een 4- à 5-jarige nog niet tot een keuze kan komen, zijn er meestal onderliggende problemen. Hier is observeren belangrijk, wil men meer zicht krijgen op het probleem.

Vooreerst zijn er kleuters met emotionele problemen die moeilijk tot 'goed' kiezen komen. Emotionele problemen of spanningen (verdriet, angst, onmacht, schuldgevoelens, faalangst...) kunnen een kleuter (een tijdlang) 'stilleggen'. Dit kan zich o.m. als volgt uiten:

- Geen keuze kunnen of durven maken.
- Vaak hetzelfde of het gemakkelijkste kiezen: "Ik heb al ondervonden dat ik dat kan!"
- (Te) veilig kiezen. Een activiteit die de kleuter dreigt in contact te brengen met bedreigende onderliggende gevoelens, wordt niet gekozen. Zo durft een kleuter soms een tijdlang niet te tekenen of te schilderen uit (onbewuste) angst dat agressieve gevoelens naar boven zouden komen en dat dit wel eens tot zware schuldgevoelens zou leiden. Tekent hij uiteindelijk toch, dan is dit vaak zeer stereotiep of abstract (bijv. meetkundige patronen).
- Krampachtig zoeken naar uitlaatkleppen of verwerkingskansen (bijv. in de poppenhoek spelen, op klei kloppen...).

Naast het op termijn helpen verkennen en verwerken van deze spanningen of problemen, is het in heel wat gevallen belangrijk deze kinderen kansen te bieden tot succeservaring.

Naast de kinderen met sociaal-emotionele problemen zijn er nog de ontwikkelingsbedreigde kleuters. We denken hier o.m. aan impulsieve, structuurzwakke en sommige kansarme kleuters... Deze kinderen hebben het soms moeilijk om vroegere ervaringskennis te gebruiken in nieuwe situaties. Ze slagen er niet of onvolledig in hun ervaringen te ordenen en te verwerken tot hanteerbare mentale beelden en schema's. Ze hebben het dan ook moeilijk met terug- en vooruitblikken, twee basisvaardigheden bij het gericht kunnen kiezen.

Het is hier noodzakelijk het keuzeproces stap voor stap te begeleiden via één of meer van volgende mogelijkheden:

- Voor de kleuters in kwestie het aantal keuzes beperken door ze bijv. te laten kiezen tussen tekenen of bouwhoek of door te zeggen: "Als je tekening af is, toon je ze en gaan we zien wat je in de bouwhoek kan doen."
- Een aantal kasten dicht laten, brengt hen minder in de war dan ze allemaal open rekken.



- Tijdens het kringmoment de kleuters laten verwoorden wat ze kiezen, zodat de kleuter in kwestie bewust wordt van het feit dat er kan en mag gekozen worden.
- Niemand dwingen in de grote groep zijn keuze al kenbaar te maken, maar voor één of enkele kleuters nog eens een extra aantal voorstellen doen. Desnoods met die kleuter(s) rondgaan in de klas als iedereen al bezig is, om zo van hoek tot hoek nog eens goed te bekijken wat er zoal kan gebeuren.
- Eventueel (als het niet bedreigend overkomt) voorstellen om 'samen' te spelen (de leraar en een kleuter dus).
- Als een kleuter uiteindelijk gekozen heeft, de gekozen activiteit sterk in het oog houden om - indien nodig - te ondersteunen.
- Anderzijds: als het een verkeerde keuze blijkt, ook steunen om van activiteit te veranderen.
- Na de activiteit bijv. zeggen: "Je had gekozen om te... en ik heb je dit en dat zien doen." Dit beschrijvend reageren kan een belangrijke steun zijn bij het bewuster worden van het feit dat hij zélf zijn keuze bepaald heeft (al was het maar uit twee voorstellen van de leraar). Voorwaarde is uiteraard dat dit niet klinkt als: "Je had je eigenlijk aan die keuze moeten houden!"
- 's Avonds in de kring de kleuters die willen, laten verwoorden wat ze gekozen hebben en wat ze gedaan hebben. Hierbij o.m. naar voren halen dat men in de loop van de dag wel eens van idee kan veranderen, zonder dat dit een drama is.
- Maar vooral: niet willen overhaasten. De kleuters de tijd geven!

3. Kiezen gebeurt vaak onder sociale druk.

Kleuters kiezen een activiteit niet altijd om de activiteit zelf. Vaak spelen o.m. sociale redenen mee. Vooral jongere kleuters zullen bijv. regelmatig kiezen om bij de leraar te zijn. Ze kiezen voor veiligheid en aandacht. Later kiezen kleuters dikwijls hetzelfde als hun vriendje of kiezen ze om met een (plusminus) vast groepje hetzelfde te doen. In heel wat gevallen zijn dit positieve keuzes.



In andere gevallen is er geen sprake meer van een positieve, sociale keuze maar van sociale druk. Enkele voorbeelden.

- Kiezen onder druk van een leidersfiguur of van de 'clan': "Als je voor mij / voor ons niet kiest, hoor je er niet meer bij..."
- Kiezen onder druk van thuis: "Je moet kiezen voor wat de juf aanbrengt: dan leer je het meest!"; "Je kiest niet voor klei of verf: daar word je vies en vuil van!"; "Kinderen hoeven niet te kiezen: enkel doen wat de juf zegt!"

Keuzes onder sociale druk kunnen kleuters op termijn vervreemden van hun eigenlijke ontwikkelingsbehoeften. Dergelijke keuzes doorbreken is vaak niet makkelijk en soms zeer delicaat.

Voorzichtig beschrijven en duiden van waarvoor de kleuter kiest kan – mits het nodige geduld – de kleuter op termijn misschien helpen terug vanuit zichzelf te kiezen.

4. Heb oog voor:

Een rijk aanbod

Kleuters komen soms niet meer tot rijke keuzes omdat het klasmilieu te arm is: het komt niet (meer) tegemoet aan hun ontwikkelingsbehoeften.

De kleutergroep:

Het ene jaar bestaat de groep uit kleuters met een uitgesproken behoefte aan veel beweging, omgaan met grote materialen en onstuimig spel. Het andere jaar lijkt het merendeel vooral geïnteresseerd in het rustig bezig zijn met puzzels, spelletjes enz.

Het is belangrijk het aanbod af te stemmen op de concrete groep. Materiaal dat de kleuters niet (meer) boeit of uitdaagt moet men uit de klas durven halen.

De individuele kleuter:

Voor sommige kleuters voldoet het doorsnee aanbod niet.

Voor het ene kind wordt er beroep gedaan op vaardigheden die ze nog niet beheersen. In dat geval is het aangewezen materialen aan te bieden die tegemoet komen aan dat 'lagere' niveau.

Andere kinderen 'vervelen' zich in de klas. Ze voelen zich niet aangesproken door het aanbod. Ze hebben meer uitdaging nodig. Het juiste aanbod voor die kleuter(s) is belangrijk. Het komt er dan ook op aan de interesses, belangstellingspunten en behoeften van de kleuters op te sporen.

Omgaan met verschillen

KO- DI - Omgaan met verschillen		Achtergrondteksten:
		<ul style="list-style-type: none"> • GO! Navigator-Materialenbank-Curriculum-Leerlingenbegeleiding • M&M Toolkit Burgerschap, Omgaan met gelijkenissen en verschillen: p 35 e.v. • Basisboek voor GO!ed kleuteronderwijs
KO-DI-G-1	Voorziet de leraar een didactische aanpak die differentiëren mogelijk maakt?	
KO-DI-G-2	Wordt er gedifferentieerd op basis van een ruime kennis van de beginsituatie (die voortvloeit uit een brede beeldvorming: zijn + leren)?	
KO-DI-G-3	Zet de leraar in op het toegankelijk maken van de inhoud voor alle kleuters, door het voorzien van vooropdrachten/verwerkingsopdrachten op maat?	
KO-DI-G-4	Is er een aangepaste differentiatie in begeleiding (via werkvormen zelfstandig werken, begeleid werken, pre-instructie, verlengde instructie, coöperatief leren,...)?	
KO-DI-G-5	Wordt er voldoende gedifferentieerd naar interesses?	
KO-DI-G-6	Is de (eventuele) samenwerking met extra ondersteuners adequaat?	
KO-DI-G-7	Is de organisatie van de differentiatie adequaat?	
KO-DI-G-8	Streeft de leraar ernaar om genderstereotypes (jongens-meisjes) te vermijden?	
KO-DI-G-9	Weerspiegelt het materiaal en het aanbod de diversiteit van de groep, de diversiteit van onze samenleving? Vindt elk kind aansluiting?	



Omgaan met verschillen - Differentiatie

KO-DI-G-1 Voorziet de leraar een didactische aanpak die differentiëren mogelijk maakt?

Door een juiste didactische aanpak maakt de leraar differentiatie mogelijk.

In die aanpak spelen drie elementen de hoofdrol:

- Eerst en vooral een goed zicht op de beginsituatie van de kinderen (“Wat kunnen ze al, weten ze al, wat zijn hun talenten, wat zijn hun achtergronden, waarmee hebben ze het moeilijk?”). Is de didactische aanpak gericht op het verzamelen van die gegevens?
- Een goede voorbereiding waarbij de kleuterleraar differentiatie inbouwt zowel naar activiteiten (wat gaan de kinderen doen?) middelen (waarmee?) en begeleiding (wie heeft ondersteuning nodig en hoe verzorg ik die?). Is de voorbereiding (themaplanning, dag-of weekplanning) in die zin opgemaakt?
- Een aanpak en organisatie van hoekenwerk die ervoor zorgt dat een grote mate van zelfstandigheid bij de kleuters kansen geeft aan de leraar om te observeren of te ondersteunen waar de meeste noden zijn. Wordt er gewerkt aan die zelfstandigheid? Gebruikt de leraar het hoekenwerk om gericht te differentiëren?

Evaluatie – reflectie - registratie

KO- DI - Evaluatie - reflectie - registratie		Achtergrondtekst:
		<ul style="list-style-type: none"> • Basisboek GOled kleuteronderwijs • Kwaliteitsfiche 'Breed evalueren': GO!Navigator-Materialenbank-Curr BaO-Kleuteronderwijs-route
KO-DI-H-1	Evalueert de leraar breed: zowel het 'zijn' als het 'leren' van elke kleuter, op verschillende momenten, in verschillende contexten, met verschillende evaluatie-instrumenten, aangevuld met zelfevaluatie en evaluatiegegevens van derden (ouders, zorgleraar...)?	
KO-DI-H-2	Observeert de leraar de voortgang en het verloop van de activiteiten (handelend observeren) in functie van conclusies over didactische aanpak en beslissingen over meer doelgerichte observaties?	
KO-DI-H-3	Benut de leraar doelgerichte observatie efficiënt?	
KO-DI-H-4	Verzamelt de leraar evaluatiegegevens via reflectiegesprekken en kindgesprekken?	
KO-DI-H-5	Stimuleert en begeleidt de leerkracht kleuters in zelfevaluatie?	
KO-DI-H-6	Maakt de leraar gebruik van evaluatiecriteria?	
KO-DI-H-7	Voorziet de leraar ruimte voor op groei gerichte feedback aan de kleuters?	
KO-DI-H-8	Registreert de leraar de resultaten van de evaluatie?	
KO-DI-H-9	Communiqueert de leraar de resultaten/besprekt de leraar de ontwikkeling van het kind gepast en efficiënt (bij oudercontact, bij overleg met zorgcoördinator)?	

Evaluatie - Doelgerichte observatie

KO-DI-H-3	Benut de leraar doelgerichte observatie efficiënt?	Achtergrondtekst: <ul style="list-style-type: none"> • Basisboek GOled kleuteronderwijs • Kwaliteitsfiche 'breed evalueren': GO!Navigator-Materialenbank-Curr BaO-Kleuteronderwijs-route
-----------	--	---

De leraar wil te weten komen of de doelen waarvoor zij de kinderen stelt ook effectief worden gerealiseerd. De voorwaarde om goed doelgericht te kunnen observeren is dat de leraar sterk de **focus** legt **op bepaalde doelen** waarover ze informatie wil verkrijgen.

1. Doelen selecteren

Om als leraar doelen te kunnen selecteren vraagt dit **inzicht in de leerplannen**. In samenspraak met de collega's dienen doelen te worden geselecteerd voor de klasgroep. De leerplannen van het GO! geven richting aan deze keuze, door te werken met doelen voor jongste en/ of oudste kleuters.

Om geschikte doelen te kunnen selecteren dient de leraar bovendien een **goed zicht** te hebben **op het ontwikkelingsniveau van de klasgroep** en de ontwikkelingsniveaus van de individuele leerlingen.

Bij de planning van het aanbod dient ook nagedacht te worden over de vraag: "Hoe kan ik er als leraar voor zorgen dat deze doelstellingen geactiveerd worden bij mijn kleuters?". Dit kan via een onderzoeksvraag, een ontdekdoos, een thema, een project...

Bij de planning bewaken we dat de geselecteerde leerplandoelen voor de leeftijdsgroep evenwichtig en met de nodige didactische frequentie gekozen worden.

2. Doelen activeren

Wanneer de doelen geselecteerd zijn, gaan we deze via activiteiten activeren. Het gaat hier zowel over gezamenlijke- als keuzeactiviteiten.

Tijdens de gezamenlijke activiteiten (vaak in de kring, op uitstap,...) die vóór de keuzeactiviteiten georganiseerd worden staan beleving, waarneming en instructie door de leraar centraal. Na de keuzeactiviteiten (vaak het hoekenwerk) zet de leraar in de gezamenlijke activiteit in op vastlegging ('Wat hebben we nu geleerd?') en reflectie.



De keuzeactiviteiten zetten in op exploratie, beleving, uitdaging, onderzoek en spontaan spel. De **samenhang van deze gezamenlijke en keuze activiteiten** is dan ook een zeer belangrijk element!

De **uitbouw van een rijke leer- en leefomgeving** is een absolute voorwaarde om kinderen tot betrokken activiteit te brengen. De gedrevenheid van een kleuter om greep te krijgen op de werkelijkheid rondom hem, vraagt om een gevarieerd aanbod van materialen en activiteiten die kinderen echt aanspreken. Een milieu is rijk als het prikkelt tot verkennen, tot handelen, tot aftasten en ontdekken, tot beschrijven en vergelijken, tot bediscussiëren en tot expressie in allerlei vormen om wat indruk heeft gemaakt te verwerken.

3. Doelen evalueren

De leraar dient ook na te gaan hoe ver de klasgroep en de individuele leerling staan in functie van de geselecteerde en geactiveerde doelen. Dit gebeurt hoofdzakelijk tijdens de activiteiten, m.a.w in een authentieke context. De leraar dient zich de vraag te stellen: “Wat wil ik zien van mijn kleuters (welke doelstelling)?” en “Waarom kan ik dat zien (criteria)?”. De leraar maakt tijd voor **doelgerichte observatie**. Deze informatie is nodig om opnieuw doelgericht te kunnen gaan plannen.

Bij de evaluatie brengen we in kaart wat kleuters kennen, kunnen en zijn in functie van de geselecteerde leerplandoelen.

Kijkwijzers didactische competenties LO

Algemene voorbereiding

Keuze van doelstellingen

Keuze van inhoud

Keuze van werkvormen

Keuze van middelen

Evaluatie

Instructie

Constructief leren

Omgaan met verschillen

Algemene voorbereiding

LO – DI - Algemene voorbereiding	
LO-DI-A1	Heeft de leraar bij de voorbereiding rekening gehouden met de beginsituatie van de leerlingen?
LO-DI-A2	Is het planningsdocument (klasboek, agenda, GO!Planner Smartschool...) helder en volgens afspraken ingevuld?
LO-DI-A3	Is de keuze van de doelen adequaat?
LO-DI-A4	Is de keuze van de inhoud adequaat en is de les/activiteit voldoende inhoudelijk voorbereid?
LO-DI-A5	Is de keuze van werkvormen adequaat en is de organisatie ervan voldoende voorbereid?
LO-DI-A6	Is de keuze van onderwijsmiddelen adequaat en is het praktisch inzetten ervan voldoende voorbereid?
LO-DI-A7	Is de keuze van evaluatievormen adequaat en is de concretisering ervan voldoende voorbereid?
LO-DI-A8	Wordt er, indien relevant, differentiatie voorzien?



Algemene voorbereiding - Beginsituatie

KO-DI-A-1	Heeft de leraar bij de voorbereiding rekening gehouden met de beginsituatie van de leerlingen?
-----------	--

De beginsituatie is de startpositie van het kind bij het begin van de les.

Dit vertrekpunt wordt o.a. beïnvloed door het niveau, de aanleg en de socio-culturele achtergrond van het kind. Het niveau kan men inschatten met resultaten van de vorige toets of de vorige les (bv. na verbeterwerk). Ook observatie of een gesprek met de leerling tijdens de vorige les(sen) kunnen inzicht geven over de beginsituatie van het kind.

De beginsituatie is onlosmakelijk verbonden met de geformuleerde doelstellingen. Als het niveau van de doelstellingen te ver afwijkt van de beginsituatie, zal het kind de les te moeilijk of te gemakkelijk vinden. Het komt er voor de leraar dan ook op aan de doelstellingen van de les te laten aansluiten bij de beginsituatie zodat er 'naaste ontwikkeling' optreedt, d.w.z. ontwikkeling die net een beetje verder gaat dan wat reeds werd verworven.

Het heeft geen zin om met een nieuwe les te starten als de meeste kinderen de doelstellingen van de vorige les(sen) nog niet bereikten. De leraar zal in dat geval (een) aangepaste les(sen) moeten geven tot de beoogde beginsituatie wordt bereikt.

Een goede inschatting van de beginsituatie is nodig in functie van de start van de nieuwe les. Een korte terugblik op wat er in de vorige les werd bereikt, zorgt ervoor dat de nodige voorkennis wordt opgefrist en samengevat.



Algemene voorbereiding - Planningsdocumenten

LO-DI-A-2

Is het planningsdocument (klasboek, agenda, GO!planner Smartschool...) helder en volgens afspraken ingevuld?

Planningsdocumenten moeten vooral worden gebruikt om te plannen, niet enkel als verantwoordingsinstrument. Als planningsdocumenten vooral controle-instrumenten worden, zullen leraren zich daar onveilig bij voelen, vaker aan 'windowdressing' doen en het noodzakelijke plannen sneller ervaren als planlast.

Minder ervaren leraren hebben nood aan een goed uitgekende en uitgeschreven voorbereiding en een gedetailleerde planning. In het kader van de aanvangsbegeleiding kan met hen afgesproken worden een meer uitgebreide agenda bij te houden.

In het verleden formuleerden we een '**Standpunt planningsdocumenten in het basisonderwijs**'. De richtlijnen daarin zijn nog steeds geldend, maar het zijn de schoolafspraken die uiteindelijk in deze bepalend zullen zijn:

- Noch de onderwijsinspectie noch de Pedagogische Begeleidingsdienst GO! leggen een vorm op voor de planningsdocumenten van de groepsleraar. Het schoolbestuur kan een eigen vorm kiezen, zo nodig na raadpleging en goedkeuring door de formele participatieorganen. De afspraken m.b.t. de planningsinstrumenten worden vermeld in het schoolwerkplan.
- Plannen is een noodzaak. Elke leraar bereidt zich nauwgezet voor op de activiteiten die hij of zij plant om samen met de leerlingen de leerplandoelen te bereiken.
- De leraar moet er voor zorgen dat het aanbod over het ganse schooljaar volledig, evenwichtig en gradueel opgebouwd is. Hiervoor is intern overleg nodig. Afspraken die voortvloeien uit dit overleg kunnen leiden tot vormen van jaarplanning.
- De planningsdocumenten moeten alle nodige informatie bevatten over hoe het leren georganiseerd wordt en wat de kinderen al geleerd hebben. Dit is onder meer voor eventuele vervangers heel belangrijk.
- De leraar noteert voor elke les een korte omschrijving van het lesonderwerp, de nagestreefde leerplandoelen en één, maximum drie focusdoelen (= de concrete hoofddoelen waarop zal gefocust worden). Het formuleren van heldere focusdoelen heeft als voordeel dat zowel het aanbod, de leerbegeleiding als de evaluatie daardoor gericht kan gebeuren. De focusdoelen kunnen zowel betrekking hebben op leergebiedspecifieke als leergebiedoverschrijdende doelen.



- Daarnaast is het aan te bevelen dat leraren ook in hun planning een minimale vorm aan didactische en organisatorische voorbereiding opnemen (gebruikte middelen, werkvormen, opbouw, gerichte ondersteuning voor kinderen met extra noden...). Scholen kiezen zelf hoe ver ze hierin gaan. Het is ook aan te bevelen om voor onervaren leraren de lat hier hoger te leggen.
- Het is eveneens aan te bevelen dat leraren reflecteren op hun handelen en dit vastleggen, eventueel in het planningsdocument. Scholen maken hieromtrent eigen afspraken.
- Wat betreft vaste routines en terugkerende methodieken beschikt de klasleraar over een klasdocument waarin hij melding maakt van de vaste routines en de vast terugkerende methodieken met een overzicht van de doelen eigen aan die vaste routine en methodiek. In de dag- of weekplanning volstaat het dan om één focusdoel te formuleren. Concreet gaat het bijvoorbeeld over vaste kringen, kalenderbespreking, contractwerk, hoekenwerk, regels en afspraken...
- Leraren in de lagere school werken voor sommige leergebieden met vaste onderwijsleerpakketten (de 'methodes'). In die pakketten wordt meestal verwezen naar de verschillende leerplannen (de 'concordantie') en worden per les concrete lesdoelen geformuleerd. Verwijzing naar leerplandoelen hoeft dan niet, het volstaat te refereren naar het onderwijspakket. De pakketten vallen echter zelden samen met de leerplannen van het GO! Daarom is het nodig om de onderwijsleerpakketten kritisch te beoordelen en na te gaan welke onderdelen kunnen weggelaten worden omdat ze niet naar een GO! leerplandoel verwijzen en welke GO! leerplandoelen in het pakket niet of te weinig aan bod komen in functie van de leerlingen. De leraar kan aantonen wat geschrapt en aangevuld is.
- De concrete lessen uit die pakketten bevatten meestal ook te veel concrete lesdoelen. Het is dus goed om voor elke les één, maximum drie, concrete focusdoelen te selecteren en te noteren.
- In het kader van de aanvangsbegeleiding en/of professionalisering kan met leraren afgesproken worden een meer uitgeschreven planning bij te houden.

Keuze van doelstellingen

LO – DI -Keuze van doelstellingen		Nuttige links:
		<ul style="list-style-type: none"> • Criteria screening onderwijsleerpakket wereldoriëntatie • Criteria screening onderwijsleerpakket Nederlands • Criteria screening onderwijsleerpakket wiskunde • Criteria screening onderwijsleerpakket Frans
LO-DI-B-1	Is er een duidelijke link tussen lesdoelen en leerplandoelen?	
LO-DI-B-2	Heeft de leraar de doelen uit het gebruikte onderwijsleerpakket kritisch bekeken?	
LO-DI-B-3	Worden er waar nodig heldere en operationele doelstellingen geformuleerd? (verwijzen naar leerinhouden, uitgedrukt in leerlingengedrag)?	
LO-DI-B-4	Is het duidelijk wat het hoofddoel is (de hoofddoelen zijn)?	
LO-DI-B-5	Sluiten de doelen aan bij de beginsituatie van de leerlingen?	
LO-DI-B-6	Wordt het aantal doelen beperkt gehouden? (enkele duidelijke focusdoelen voor de les formuleren)	
LO-DI-B-7	Is er een evenwicht tussen kennis en vaardigheidsdoelen?	
LO-DI-B-8	Is er evenwicht tussen product- en procesdoelen?	
LO –DI-B-9	Zijn er ook attitudinale doelen geselecteerd?	

Keuze van doelstellingen - Lesdoelen

LO-DI-B-1

Is er een duidelijke link tussen lesdoelen en leerplandoelen?

Lesdoelen zijn tussenstappen in een leerlijn naar een leerplandoel. Daardoor is het nodig dat de leraar een duidelijke link maakt tussen de leerplandoelen en de lesdoelen die er betrekking op hebben. We verwijzen naar de tekst in deze tool in verband met planningsdocumenten (LO-DI-A-2) en uiteraard naar schoolafspraken hieromtrent.

Een verwijzing naar eindtermen hoeft niet. De leerplandoelen zijn een concretisering van de eindtermen en vormen dus een duidelijker referentiekader voor de leraar.

De directeur kan nagaan of de link tussen lesactiviteiten, lesdoelen en leerplandoelen wel klopt.

Keuze van doelstellingen - Operationele doelstellingen

LO-DI-B-3 Worden er heldere en operationele doelstellingen geformuleerd? (verwijzen naar leerinhouden, uitgedrukt in leerlingengedrag)?

Criteria voor goed geformuleerde doelen

Criterium 1 : Doelen omschrijven een gedrag

Bij voorkeur gebruiken we een werkwoord dat eenduidig uitdrukt welke activiteiten of handelingen de leerlingen moeten kunnen uitvoeren als zij die doelstelling bereikt hebben.

Mogelijkheden :

Zeggen/opzeggen	Ontdekken/opzoeken/onderscheiden
Spoken/uitspreken	Terugvinden/vergelijken
Bespreken/toespreken	Vervangen
Vertellen/navertellen	Omzetten
Beantwoorden	Weglaten/toevoegen
Gebruiken	Hanteren/tekenen/meten/wegen/leggen
Verklanken	Benoemen
Voordragen/voorlezen	Invullen/aanvullen
Stil lezen/ hardop lezen	Aanduiden/onderstrepen
Schrijven/overschrijven	Ordenen/rangschikken/verzamelen
Optekenen/noteren	Sorteren/classificeren
Splitsen/verbinden	Kiezen
Verbeteren	Rubriceren
Herleiden	Uitvoeren/optellen/afrekken/delen
Plaatsen	Vermenigvuldigen/ berekenen/schatten
Identificeren	Aangeven
	...

Enkele werkwoorden die veel interpretaties toelaten en beter vermeden worden : Weten, begrijpen, kennen, notie hebben van..., beheersen, ...



Criterion 2 : doelen omschrijven de leerinhoud

Bedoeling is hier om zo concreet en éénduidig mogelijk te zijn. Ook al is de graad van precisie niet altijd even groot (denk maar aan sommige doelen uit de muzische vorming) er wordt gestreefd naar maximale duidelijkheid.

Enkele voorbeelden:

- De leerlingen kunnen meervoudsvormen op –en, -s , -n schrijven als het enkelvoud gegeven is
- De leerlingen kunnen 2 getallen onder de tien optellen met overbrugging van het tiental door gebruik te maken van de brug.
- De leerlingen kunnen met eigen woorden zeggen wat democratie betekent.

Volgende twee criteria zijn niet altijd mogelijk of nodig.

Criterion 3 : Doelen omschrijven een minimumprestatie

Van toepassing bij tijdslimiet aanduiden, minimum aantal aangeven, graad van nauwkeurigheid,... Bijvoorbeeld:

- Van een waargenomen dier minstens vier belangrijke kenmerken kunnen noemen
- Gedurende drie seconden op één been met zijdelings gestrekte armen het evenwicht kunnen bewaren op een balk.

Criterion 4 : Doelen omschrijven de voorwaarden

Soms kan het ook wenselijk zijn de voorwaarden waaronder de leerling het beoogde gedrag zal moeten kunnen toepassen, te omschrijven. Bijvoorbeeld:

- het getal 40 kunnen noemen als grootste gemene deler van 80, 120 en 200, zonder iets op te schrijven
- de steden Antwerpen, Brussel, Luik, Gent, Charleroi en Bergen juist kunnen aanduiden op een blinde kaart van België, zonder raadpleging van informatiebronnen.



Keuze van doelstellingen - Focusdoelen

LO-DI-B-4	Is het duidelijk wat het hoofddoel is? (de hoofddoelen zijn)
-----------	--

Een behoorlijk aantal lessen die niet zo goed verlopen, hebben als oorzaak dat de leraar onvoldoende zicht heeft op wat eigenlijk het hoofddoel (de enkele hoofddoelen) van de les is (zijn). Daardoor wordt elke opdracht en oefening even belangrijk en wordt differentiëren moeilijk. Om een goede verlengde instructie te doen is het bijvoorbeeld essentieel dat de leraar zicht heeft op dat focusdoel. We moeten leraren aanmoedigen voor elke les één of maximum twee kerndoelen (we noemen ze 'focusdoelen') te formuleren. De directeur kan dit nagaan door het planningsdocument te raadplegen of door de vraag aan de leraar te stellen.



Keuze van doelstellingen - Product en procesdoelen

LO-DI-B-8

Is er evenwicht tussen product- en procesdoelen?

Een productdoel is gericht op het resultaat. Wat moet het kind uiteindelijk realiseren? Een werkstuk, een presentatie, een tekst,...

Procesdoelen zijn gericht op de ondersteuning van leerlingen in de weg naar een product. Het gaat dan om bijvoorbeeld het inzetten van de juiste strategieën en middelen, het samenwerken, het doorzetten, het planmatig werken, het raadplegen van bronnen enz. Kinderen moeten deze vaardigheden leren en werken aan de attitudes. In de lagere school zijn net die doelen meestal de belangrijkste. Door ze helder te formuleren kan de leraar loskomen van een te strikte beoordeling van het eindproduct en daardoor focussen op de 'weg ernaartoe'.

Keuze van inhoud

LO – DI - Keuze en hanteren van inhoud		Nuttige links:
		<ul style="list-style-type: none"> • Criteria screening onderwijsleerpakket wereldoriëntatie • Criteria screening onderwijsleerpakket Nederlands • Criteria screening onderwijsleerpakket wiskunde • Criteria screening onderwijsleerpakket Frans
LO-DI-C-1	Is de voorbereide inhoud correct?	
LO-DI-C-2	Beheerst de leraar zelf voldoende de inhoud?	
LO-DI-C-3	Kiest de leraar inhoud die aansluiten bij de maatschappelijke realiteit en de belevingswereld van de kinderen?	
LO-DI-C-4	Kiest de leraar inhoud die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen?	
LO-DI-C-5	Sluiten de inhoud aan bij het reeds verworvene?	
LO-DI-C-6	Zorgt de leraar ervoor dat de inhoud in een breder en zinvol verband worden geplaatst, waarbij, indien relevant, ook linken en transfers met inhoud uit andere leergebieden en domeinen worden gelegd?	
LO-DI-C-7	Wordt er voldoende onderscheid gemaakt tussen essentie en detail?	
LO-DI-C-8	Worden inhoud uit de onderwijsleerpakketten kritisch bekeken in functie van de eigen school- en leerlingenkenmerken?	



Keuze van inhoud - Beheersen inhoud

LO-DI-C-2	Beheerst de leraar zelf voldoende de inhoud?
-----------	--

De leraar kiest inhoud in functie van de geselecteerde doelen die op hun beurt aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen.

Leraren hebben toegang tot heel veel informatiebronnen. Het is het dan ook van belang om inhoud te kiezen en te hanteren die bij de kinderen passen inzake moeilijkheidsgraad, gedetailleerdheid, maatschappelijke relevantie, belevingsgehalte en samenhang met andere inhoud.

Van de leraar wordt verwacht dat hij de basisinhoud voldoende beheerst. De leraar moet niet de inhoud van elk mogelijk WO onderzoekje beheersen, maar alle inhoud die in de leerplannen vermeld staan, moet de leraar perfect beheersen. Daar zijn geen compromissen in mogelijk. Op het onvoldoende beheersen van inhoud moet onmiddellijk feedback gegeven worden en afgesproken worden hoe dit aangepakt zal worden.



Keuze van inhoud - Aansluiting

LO-DI-C-3

Kiest de leraar inhoud die aansluiten bij de maatschappelijke realiteit en de belevingswereld van de kinderen?

Alle leren vertrekt vanuit motivatie die wordt gevoed door de wil om te leren en door nieuwsgierigheid. Aan de basis van die nieuwsgierigheid ligt beleving (en verwondering).

De leraar gaat op zoek naar inhoud die gericht zijn op het 'beleven van een stukje wereld' dat aansluit bij de interesse van de kinderen.

Hij houdt rekening met de verschillen in de mate waarin kinderen tot beleving komen. Soms heeft dit te maken met het feit dat ze van thuis uit minder mogelijkheden krijgen om dat stukje beleving te ontwikkelen. Daarom is het belangrijk dat dat verschil wordt gecompenseerd met de gerichte keuze van inhoud. Uiteraard ligt een deel van de inhoud vast in de leerplannen, maar voor heel wat doelen is het de bedoeling dat de leraar op zoek gaat naar interessante en relevante inhoud (denk maar aan de teksten taal, de invulling van sommige leerplandoelen WO...)

De leraar houdt er rekening mee dat de interesse in inhoud (bijvoorbeeld inhoud van teksten, keuze van onderzoeken, keuze van thema's) sterk kan verschillen in functie van leerlingenkenmerken (hun achtergronden, hun taal...) maar ook in de tijd sterk kan wijzigen (sommige inhoud en thema's zijn soms bijzonder verouderd en 'matchen' niet meer met wat leerlingen bezighoudt).



Keuze van inhouden - Transfer

LO-DI-C-6	Zorgt de leraar ervoor dat de inhouden in een breder en zinvol verband worden geplaatst, waarbij, indien relevant, ook linken en transfers met inhouden uit andere leergebieden en domeinen worden gelegd ?
-----------	---

Transfer = wat je in een bepaalde situatie hebt geleerd, toepassen in een nieuwe situatie

Link = geen toepassing in een nieuwe situatie maar verbinding maken, een relatie leggen, systeemdenken toepassen.

Het is een essentiële vaardigheid van een goede leraar om die inhoudelijke linken te leggen en transfer te realiseren. Het verhoogt immers het vermogen van kinderen om relaties te zien en te begrijpen en daardoor meer greep te krijgen op de wereld. Het bouwt voort op het spontaan systeemdenken van kinderen. Kinderen zijn immers van nature uit systeemdenkers. Bij 'systeemdenken' gaat het om het besef, dat alles op een bepaalde manier met elkaar samenhangt. Vanuit systeemdenken willen we kinderen – door interactie met elkaar – relaties en banden laten ontdekken. Systeemdenken is een andere manier van kijken naar de werkelijkheid. We zien een totaalbeeld, een samenhangend geheel der delen. Niet alleen details. Het is erop gericht om onderlinge betrekkingen te zien in plaats van losse gebeurtenissen; om patronen van verandering te zien in plaats van momentopnamen.

Nagaan of leraren voldoende oog hebben voor het leggen van inhoudelijk linken of het realiseren van transfer is dan ook zeer belangrijk.

Keuze van werkvormen

Keuze en hanteren van werkvormen	
LO-DI-D-1	Is de keuze van de werkvormen gepast in functie van de beoogde doelen?
LO-DI-D-2	Zijn de werkvormen gepast in functie van de keuze voor instructief en/of constructief leren?
LO-DI-D-3	Is er voldoende afwisseling in werkvormen?
LO-DI-D-4	Zijn er, afhankelijk van de mogelijkheden en doelen, voldoende activerende werkvormen?
LO-DI-D-5	Zijn er, afhankelijk van de mogelijkheden en doelen, voldoende interactieve werkvormen?
LO-DI-D-6	Is er in de voorbereiding voldoende nagedacht over de organisatie van de werkvormen? Verlopen de werkvormen organisatorisch vlot (ondermeer vanuit een goede voorbereiding?)
LO-DI-D-7	Worden de leerlingen voldoende ondersteund bij het hanteren van de werkvormen (schema's, overzichten, opdrachtenkaarten, afspraken, rechtstreekse ondersteuning door de leraar, enz.)



Keuze van werkvormen - Instructief constructief

LO-DI-D-2	Zijn de werkvormen gepast in functie van de keuze voor instructief en/of constructief leren?
-----------	--

In de basisschool hanteren leraren bij het (aan)leren van nieuwe (les)inhouden afwisselend een meer instructieve aanpak en een meer constructieve aanpak (= ontdekkend leren en ontwerpend leren vanuit sterke zelfsturing door de leerling). Het verschil zit hem in wie het leerproces 'stuurt': de leraar of de leerling. De keuze van die aanpak heeft te maken met het pedagogisch project en de onderwijsvisie van de school (bijvoorbeeld 'we willen de zelfsturing van kinderen stimuleren'), met te bereiken minimumdoelen en ook met instructiebehoeftes van leerlingen. In een goede schoolpraktijk wisselen beide vormen af. De keuze van werkvormen moet daar uiteraard op aansluiten.

Het is absoluut niet zo dat instructieve werkvormen te reduceren zijn tot 'frontaal lesgeven' en 'individueel oefenen'. Activerende en coöperatieve werkvormen waarbij de leraar vooral het leerproces stuurt passen net zo goed in instructielessen. Constructief leren vereist eigen werkvormen, zowel individualiserende als coöperatieve werkvormen (zelfinstructie met stappenplan, webkwesties, contractwerk, geprogrammeerde instructie,...).



Keuze van werkvormen - Activerende werkvormen

LO-DI-D-4	Zijn er, afhankelijk van de mogelijkheden en doelen, voldoende activerende werkvormen?
-----------	--

Het is vooral in instructielessen dat de mate van activiteit soms te laag ligt. Dit is goed te observeren aan de betrokkenheid van de leerlingen. Wanneer de graad van activiteit daalt en de motivatie wegebt kan men soms met kleine ingrepen (een activerende werkvorm) de mate van activiteit verhogen.

Activerende werkvormen kunnen individueel, interactief of coöperatief zijn:

Individueel – bv. zelf een opdracht opstellen voor een medeleerling, een antwoord op een vraag in een schriftje noteren,...

Interactief – bv. eerst een oefening individueel maken en daarna per 2 de oefening bespreken, samen een rekenspel spelen aan de computer, ...

Coöperatief (met wederzijdse afhankelijkheid – elk kind heeft een taak binnen de opdracht) – bv. groepswerk met placemat, ...



Keuze van werkvormen - Organisatie werkvormen

LO-DI-D-6	Is er in de voorbereiding voldoende nagedacht over de organisatie van de werkvormen? Verlopen de werkvormen organisatorisch vlot (onder meer vanuit een goede voorbereiding?)
-----------	---

Om een vlot verloop van werkvormen te garanderen, zijn materiële voorbereiding, uitleg en ondersteuning essentieel.

Heeft de leraar de werkvorm goed voorbereid? (materialen, opdrachten, ruimte , groepsindeling, ondersteunende middelen...)?

Verloopt de overgang van één werkvorm naar een andere vlot?

Weten bijvoorbeeld alle leerlingen na de uitleg:

- wat de opdracht is (inhoud)?
- wat ze moeten bereiken (doelen)?
- hoe ze de opdracht moeten uitvoeren (stappen van de werkvorm)?
- over hoeveel tijd ze beschikken (tijdsduur)?
- wat met het resultaat van de opdracht gebeurt?
- wat ze moeten doen als de groep klaar is?
- wat de leraar doet (feedbackmomenten die worden voorzien)?
- wat de vereiste sociale vaardigheden (regels) zijn (eventueel de rol die de leerlingen krijgen)?
- hoe het samenwerken wordt geëvalueerd?



Keuze van werkvormen - Ondersteuning werkvormen

LO-DI-D-7	Worden de leerlingen voldoende ondersteund bij het hanteren van de werkvormen (schema's, overzichten, opdrachtenkaarten, afspraken, rechtstreekse ondersteuning door de leraar, enz.)
-----------	---

Het wil wel eens foutlopen met werkvormen als leerlingen onvoldoende worden ondersteund. Elke werkvorm heeft immers zijn 'valkuilen' en leerlingen van de basisschool zijn zich daar meestal nog niet van bewust en moeten nog een leerproces doormaken. Het goed ondersteunen van de leerlingen in het hanteren van werkvormen is belangrijk. Dit kan aan de hand van hulpmiddelen: schema's, overzichten, opdrachtenkaarten, stappenplannen, afspraken, ... Deze helpen kinderen de juiste stappen te zetten en zicht te krijgen op mogelijke knelpunten.

Gerichte ondersteuning is nodig in functie van het hanteren van de vernoemde hulpmiddelen. Als een stappenplan bv. bestaat uit de stappen 'probleem formuleren' (wat wil ik weten?), voorkennis activeren (wat weet ik al?), nadenken (mogelijke hypothese formuleren), uitvoeren (onderzoeken of hypothese klopt), evalueren (hoe wordt het probleem opgelost?) en vastleggen (geleerde 'onthouden' via notatie/tekening, ...) dan is het van belang dat de leraar nagaat of alle stappen van het stappenplan worden uitgevoerd. Kinderen die niet gewend zijn om met stappenplannen te werken, hebben de neiging om sommige stappen over te slaan (bv. de nadenkfase) omdat ze zo snel mogelijk tot een oplossing willen komen. Ze moeten leren om elke stap bewust uit te voeren om uiteindelijk tot een beter resultaat te komen. De leraar geeft dus gerichte ondersteuning in het doorlopen van alle stappen van het te doorlopen proces.

Rechtstreekse ondersteuning door de leraar is ook belangrijk. De leraar is vertrokken van een goede uitleg, heeft de leerlingen ondersteund met stappenplannen, schema's, enz. en kiest dan strategisch welke leerlingen door hem concreet begeleid zullen worden. Hij zal in zijn ondersteuning de nadruk leggen op het proces.

Keuze van middelen

LO – DI - Keuze en hanteren van middelen		Nuttige links:
		<ul style="list-style-type: none"> • Criteria screening onderwijsleerpakket wereldoriëntatie • Criteria screening onderwijsleerpakket Nederlands • Criteria screening onderwijsleerpakket wiskunde • Criteria screening onderwijsleerpakket Frans
LO-DI-E-1	Is de keuze van de middelen aangepast aan de lesdoelen?	
LO-DI-E-2	Bevorderen de gekozen middelen een goed inzicht in de leerinhoud?	
LO-DI-E-3	Wordt er een verantwoorde keuze gemaakt in functie van de verschillen in ontwikkelingsniveau van kinderen?	
LO-DI-E-4	Wordt ICT gepast geïntegreerd in het lesgebeuren?	
LO-DI-E-5	Wordt er op een voldoende kritische manier omgegaan met het onderwijsleerpakket wat betreft middelen?	
LO-DI-E-6	Is er, indien relevant, een voldoende rijk aanbod aan middelen voorzien zodat leerlingen keuzes kunnen maken en zelfstandig aan de slag kunnen?	



Keuze van middelen - Inzicht

LO-DI-E-2	Bevorderen de gekozen middelen een goed inzicht in de leerinhoud?
-----------	---

Middelen dienen te worden gekozen in functie van effectief en betekenisvol leren.

Zo kan een leraar in een les natuur kiezen voor exploratie, het tonen van een film of het gebruiken van een tekst of prenten. Uiteraard is er niet altijd tijd en gelegenheid om bv. explorerend te werk te gaan, maar de leraar moet goed nadenken over het inzetten van middelen.

Zeker voor zaken die voor de leerlingen nieuw of onbekend zijn moet de leraar middelen kiezen die veel aanschouwelijkheid en beleving (of inleving) mogelijk maken.



Keuze van middelen - ICT

LO-DI-E-4

Wordt ICT gepast geïntegreerd in het lesgebeuren?

De eindtermen ICT zijn leergebiedoverschrijdend. Het is de bedoeling dat leraren ICT-middelen strategisch inzetten in alle leergebieden.

Welke ICT-doelen moeten leerlingen aan het einde van het lager onderwijs bereikt hebben?

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

De leraar zorgt voor een evenwichtig inzetten van ICT zodat al deze aspecten aan bod komen. De directeur kijkt naar de keuzes die de leraar maakt en eventueel de kansen die men liet liggen.



Keuze van middelen - Onderwijsleerpakket

LO-DI-E-5	Wordt er op een voldoende kritische manier omgegaan met het onderwijsleerpakket wat betreft middelen ?
-----------	--

Inherent aan onderwijspakketten is dat ze keuzes gemaakt hebben voor welbepaalde middelen (alhoewel soms wel alternatieven in de handleiding worden aangeboden). Dit zijn niet altijd de beste keuzes. Al te veel wordt er gewerkt met geschreven teksten. Soms bieden middelen uit de eigen klas- of schoolomgeving en de leerlingen zelf betere alternatieven. Leraren moeten ook op het vlak van gehanteerde middelen kritisch omgaan met de onderwijsleerpakketten.

Evaluatie – reflectie -registratie

LO- DI - Evaluatie - reflectie - registratie		Achtergrondtekst en nuttige links:
		<ul style="list-style-type: none"> • Evalueren om te leren: visietekst evaluatie bao • 'WOEV: WO evaluatie', zie virtuele ruimte 'PBD GO! Wereldoriëntatie Materialenbank BaO' en GO! Navigator BaO • 'LOVE LO: LO evaluatie', zie virtuele ruimte 'PBD GO! Digital cahier LO BaO' en GO! Navigator BaO • 'Evaluatie muzische vorming', zie virtuele ruimte 'PBD GO! Muzische vorming BaO' en GO! Navigator BaO • Toetsen Nederlands, wiskunde: zie virtuele ruimte 'PBD GO! Screeningski(d)t
LO-DI-F-1	Is de evaluatie duidelijk gelinkt aan de leerplandoelen/lesdoelen?	
LO-DI-F-2	Is in de evaluatie rekening gehouden met hoofd- en nevensdoelen?	
LO-DI-F-3	Is er evenwicht tussen productevaluatie (toets, prestatie, werkstuk, tentoonstelling, portfolio, ...) en procesevaluatie (observatie, conversatie, ...)?	
LO-DI-F-4	Zijn er kansen benut om ook leerlinggestuurde evaluatie mogelijk te maken (co-evaluatie, zelfevaluatie, peerevaluatie, ...)	
LO-DI-F-5	Wordt er gebruik gemaakt van evaluatiecriteria?	
LO-DI-F-6	Wordt er ruimte voorzien voor feedup, feedback en feedforward aan de leerlingen?	
LO-DI-F-7	Worden de resultaten van de evaluatie, conform schoolafspraken hieromtrent, correct geregistreerd?	
LO-DI-F-8	Communiqueert de leraar de resultaten gepast en efficiënt (bij oudercontact, bij overleg met zorgcoördinator)?	



Evaluatie - Doelgerichte evaluatie

LO-DI-F-1	Is de evaluatie duidelijk gelinkt aan de leerplandoelen/lesdoelen?
-----------	--

De leerplandoelen zijn een concretisering van de eindtermen en vormen dus een duidelijk referentiekader voor de leraar. Lesdoelen zijn meestal tussenstappen in een leerlijn naar een leerplandoel.

In de evaluatiepraktijk merken we nogal eens op dat men heel erg focust op de inhoud die aan bod kwamen in het materiaal (onderwijsleermiddel) dat gehanteerd werd. Dat leidt soms tot eenzijdige kennisevaluatie, zeker wat betreft WO. Hetgeen men evalueert moet rechtsreeks linken aan de hoofdoelen die men geformuleerd heeft. Wanneer deze hoofdoelen juist gekozen en helder geformuleerd zijn, maakt dit de evaluatie gemakkelijker.

Nagaan of evaluatie concordeert met die doelen is een sterk observatie- en feedbackmiddel voor de directeur.



Evaluatie - Hoofddoelen nevensdoelen

LO-DI-F-2	Is in de evaluatie rekening gehouden met hoofd- en nevensdoelen?
-----------	--

Belangrijk is dat de evaluatie daadwerkelijk de hoofddoelen (leerplandoelen) evalueert en niet op details ingaat of een vorm van verdieping vereist. De evaluatie moet dus terug naar de essentie gaan en is daarom veelal eenvoudig. Evaluatie van basisdoelen moet in principe leiden tot goede resultaten bij een grote meerderheid van de leerlingen. Daarnaast kunnen nevensdoelen onderwerp van evaluatie zijn, als dit past in de evaluatiestrategie van de leraar. Maar ook hier geldt de regel 'beperken tot de essentie'.



Evaluatie - Leerlinggestuurde evaluatie

LO-DI-F-4 Zijn er kansen benut om ook leerlinggestuurde evaluatie mogelijk te maken (co-evaluatie, zelfevaluatie, peerevaluatie, ...)

In het kader van leren leren is het belangrijk om de leerlingen geleidelijk aan met andere vormen van evaluatie (dan de leraar gestuurde vorm) vertrouwd te maken. Leraren moeten kansen benutten om dit te doen. Het is belangrijk dat de directeur de leraren hierin aanmoedigt.

1. Zelfevaluatie

Bij zelfevaluatie peilt de leerling zelf waar hij staat. Deze zelfevaluatie dient als bron voor verdere ontwikkeling. Leerlingen leren hun eigen capaciteiten en vooruitgang te beoordelen en hun leerproces mee in handen te nemen. De leerlingen kunnen stilstaan bij het resultaat en bij de manier waarop ze tot dat resultaat zijn gekomen. Dit zijn korte individuele momenten die de leraar dan voorziet van de nodige feedback..

De leraar kan de leerlingen op verschillende manieren zich zelf leren evalueren:

- leerlingen laten nagaan of hun werk voldoet aan de vooropgestelde criteria
- leerlingen laten reflecteren over wat ze leren en hoe ze leren (denkvaardigheden ontwikkelen)
- werken aan de hand van 'rugzakjes', waarbij de leerling bijhoudt welke kennis en vaardigheden hij al bezit
- portfolio's samenstellen

2. Co-evaluatie

Bij co-evaluatie evalueren leraar en leerlingen samen. Dit impliceert een open sfeer van gelijkwaardigheid en respect naar elkaar toe. De leraar bepaalt al dan niet samen met de leerlingen de criteria die gelden bij de evaluatie.

Co-evaluatie kan op twee manieren:

- mondeling aan de hand van vorderingsgesprekken, evaluatiegesprekken, feedbackgesprekken, ... tussen leraar en leerling.
- gebruik maken van observatielijsten waarbij de zienswijze van leerling en leraar naast elkaar worden gelegd en gewogen.



3. Peerevaluatie

Bij peerevaluatie beoordelen de leerlingen elkaars werk. Tijdens deze evaluatie kunnen de leerlingen uitspraken doen over het afgewerkt product, het samenwerken in de groep, de inbreng van medeleerlingen, een presentatie, ...

Bij peerevaluatie worden de leerlingen maximaal betrokken bij het evaluatieproces. Het beoordelen van andere leerlingen zorgt hierbij voor een extra stimulans.

De beoordeling komt immers uit hun eigen peergroep, wat vaak een groter effect heeft dan de beoordeling van een leraar.

Bij peerevaluatie kan zowel het product als het proces geëvalueerd worden. Producten worden aan de hand van een aantal criteria geëvalueerd. Deze criteria kunnen vooraf opgegeven worden door de leraar of samen met de leerlingen opgesteld.

Het is aangewezen om een leerfase in te lassen waarin leerlingen leren omgaan met deze vorm van evalueren. Het is niet denkbeeldig dat in een beginfase van peerevaluatie sociale relaties gaan meespelen in het toekennen van een beoordeling. Het is dan ook belangrijk en noodzakelijk om tijdens het geven van feedback steeds terug te grijpen naar de essentie van de gehanteerde evaluatiecriteria en de leerlingen hun beoordeling hierop te laten funderen.



Evaluatie - Criteria

LO-DI-F-5	Wordt er gebruik gemaakt van evaluatiecriteria?
-----------	---

Zowel bij meer klassieke vormen van evaluatie als in 'nieuwe' vormen is het belangrijk criteria te hanteren. We houden hierbij volgende vragen voor ogen:

- “Als leerlingen een eindproduct moeten afleveren, aan welke criteria moet dit product voldoen?”
- “Als de focus op vaardigheden of attitudes ligt, welk gedrag wil ik dan bij de leerlingen zien?”

Wanneer leerlingen en leraren op voorhand duidelijkheid hebben over die criteria, maakt het de evaluatie veel eenvoudiger. Evaluatiecriteria zorgen immers voor een 'meetbare' afbakening van les- en leerplandoelen.

Voorbeeld : we evalueren het leerplandoel: “Een taak binnen de groep op een verantwoordelijke wijze opnemen.”

Mogelijke criteria:

- leiding geven
- ideeën aanbrenge
- ideeën verdedigen
- taken volbrengen
- leiding aanvaarden
- ideeën aanvaarden
- relaties bewaken
- compromis sluiten

Evaluatie - Feedback

LO-DI-F-6 Wordt er ruimte voorzien voor feed up, feedback en feed forward aan de leerlingen?

De feedbackcyclus kenmerkt zich door doeltreffende feed up, feedback en feed forward.

De leerkracht helpt de leerling met volgende reflectieve vragen:

- Feed up (bij de start van een nieuwe les/thema/activiteit..): wat zijn mijn doelen? Waar wil ik naar toe?
- Feedback (na de evaluatie): wat heb ik gedaan? Waar heb ik vooruitgang gemaakt?
- Feed forward (na de evaluatie): volgende stap? Wat kan ik doen om nog beter te worden



Naast de vraag beantwoorden in welke mate een individuele leerling de doelen realiseert dient evaluatie ook om de vraag te beantwoorden in welke mate het aanbod en de activiteiten van de leraar hebben bijgedragen tot de realisering van de doelen.

De evaluatie laat de leraar dus ook toe om over zijn eigen onderwijsproces te reflecteren: “Was wat ik deed effectief?”

De directeur kan dus observeren of de leerlingen voldoende feed up krijgen voor de evaluatie, voldoende feedback en feed forward na evaluatie en of de leraar zijn eigen onderwijsproces in vraag durft te stellen op basis van resultaten.

Didactische aanpak bij instructielessen

LO- DI - Instructie		Achtergrondtekst en nuttige links:
		<ul style="list-style-type: none"> • Een EDI-les ontwerpen • Kijkwijzer EDI • GRRIM
LO-DI-G-1	Is de opbouw van de instructieles correct? (eventueel pre-instructie, activeren van voorkennis en lesdoel, instructie van het concept/vaardigheid, begeleid (in)oefenen, kleine lesafsluiting, gedifferentieerde fase met zelfstandig werk en verlengde instructie, grote lesafsluiting)	
LO-DI-G-2	Wordt er stapsgewijs een overgang gemaakt van leerkrachtgestuurd naar leerlinggestuurd werken?	
LO-DI-G-3	Wordt er gebruik gemaakt van expliciete methodieken om de betrokkenheid van de kinderen te activeren (bv beurtenbakje, wisbordje, schoudermaatjes, controle-van-begrip-vragen?)	
LO-DI-G-4	Duurt de klassikale instructie niet te lang, door teveel in te gaan op vragen, foute antwoorden?	
LO-DI-G-5	Wordt gepast gebruik gemaakt van open en gesloten vragen? (bv. geen open vragen stellen wanneer gericht antwoord wordt verwacht of te gesloten zodat er geen nadenken meer mogelijk is)	
LO-DI-G-6	Krijgen de leerlingen voldoende denktijd om op controle-van-begrip- vragen te antwoorden? (vermijden dat enkel de 'snelle leerlingen' aan bod komen)	
LO-DI-G-7	Wordt er voldoende aanschouwelijk gewerkt? (met waarnemingen, verbalisme vermijden, variatie, ...)	
LO-DI-G-8	Wordt er adequaat gebruik gemaakt van het (digitaal) bord en eventueel van een webcam? (keuzes, leesbaarheid, schikking, helderheid, webcam bij het voordoen tijdens het modelen...)	
LO-DI-G-9	Blijft de leraar focussen op de essentie van de lesdoelen en vermijdt hij zaken te doen die er niet echt toe bijdragen?	
LO-DI-G-10	Wordt tijdens het zelfstandig werken voldoende ondersteuning aan de leerlingen geboden zodat ze aan het werk kunnen blijven, problemen kunnen oplossen, mekaar ondersteunen, ...	
LO-DI-G-11	Ligt bij verlengde instructie de focus op 'instructie', eerder dan op inoefening? Is er een instructietafel voor verlengde instructie zodat er gehandeld en genoteerd kan worden?	



LO-DI-G-12	Wordt tijdens de fase van zelfstandig werk voldoende kansen om te differentiëren benut? bv door basisstof herhalen en verdiepen, hulpmiddelen toelaten, hoeveelheid oefeningen aanpassen...
LO-DI-G-13	Zijn de leerlingen tijdens de ganse les voldoende (inter)actief aan het werk? ('afhaken' vermijden, dode momenten vermijden, betrekken van alle leerlingen, leerlingen zijn voldoende gefocust op de hoofddoelen van de les).
LO-DI-G-14	Krijgen de kinderen voldoende de kans om te reflecteren op hun bijdragen tijdens de activiteit? (procesevaluatie)
LO-DI-G-15	Is de tijdsverhouding correct? (tijd die besteed wordt aan iedere lesfase)



Instructie – Een EDI-les ontwerpen

Waarom EDI?



EDI is bewezen effectief → een grote effectgrootte bij:

- kwaliteit van feedback
- metacognitieve strategieën
- directe instructie
- uitleg in stappen
- doelen stellen

Wat is EDI?

EDI bestaat uit een aantal vaste lesonderdelen, aangevuld met technieken. Het doel is om de leerstof succesvol aan te leren aan zowel de sterke, gemiddelde, als risicoleerlingen.

Een belangrijke techniek is dan ook het controleren van begrip tijdens de verschillende lesonderdelen. Voordat leerlingen zelfstandig de leerstof gaan verwerken, moet 80 procent van hen het lesdoel hebben behaald. Zelfstandig werken is effectiever als leerlingen de leerstof in de basis beheersen. De overige 20 procent krijgt een verlengde instructie als de rest van de klas zelfstandig werkt.

Een EDI-les bestaat uit de volgende onderdelen:

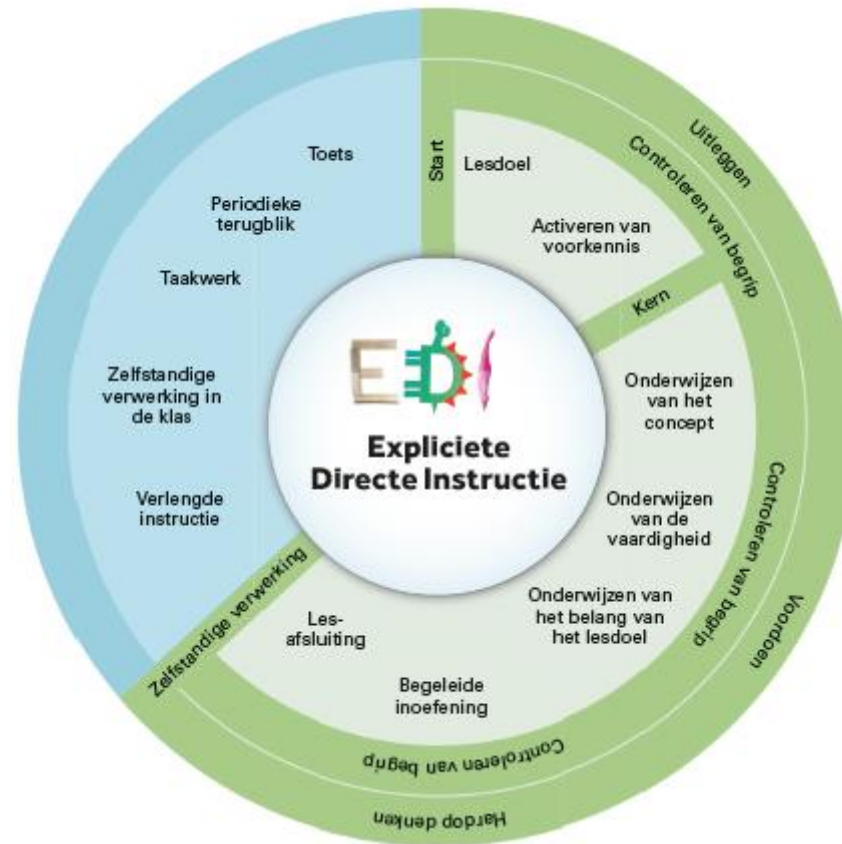
- **lesdoel:** Hierin staat duidelijk beschreven wat de leerlingen aan het eind van de les moeten weten of kunnen. Het lesdoel wordt expliciet gedeeld met de leerlingen door dit op het bord te schrijven en samen te lezen. De oefenstof van de zelfstandige verwerking moeten aansluiten op het lesdoel.
- **activeren van voorkennis:** Er wordt een opdracht aan de leerlingen gegeven die aansluit bij de te geven les, maar waarvoor de benodigde kennis reeds bij hen aanwezig is. Kennis wordt hierdoor vanuit het langetermijngeheugen in het werkgeheugen geplaatst, zodat hierop de nieuwe kennis kan worden gebouwd.
- **onderwijzen van het concept:** De begrippen die in het lesdoel staan beschreven, worden uitgelegd.
- **onderwijzen van de vaardigheid:** De stappen die nodig zijn om de in het lesdoel beschreven vaardigheden goed uit te voeren, worden aangeleerd.
- **belang van de les:** Het belang van de les wordt verduidelijkt voor de leerlingen.
- **begeleide inoefening:** De leerlingen nemen het verwoorden en toepassen van de leerstof over, terwijl voortdurend wordt gecontroleerd of ze het correct doen en begrijpen.



- **lesafsluiting:** De leerlingen maken opdrachten of beantwoorden vragen om te laten zien dat ze de begrippen en de vaardigheden van het lesdoel beheersen. Pas daarna mogen ze door naar de fase van de zelfstandige verwerking. Dit om verkeerd inslijpen te voorkomen en om zelfstandig oefenen effectiever te laten zijn.
 - **zelfstandige verwerking:** De leerlingen oefenen zelfstandig met de in het lesdoel beschreven begrippen en vaardigheden.
 - **verlengde instructie:** De leerlingen die zich de leerstof tijdens de lesafsluiting nog onvoldoende eigen hebben gemaakt, volgen tijdens de zelfstandige verwerking een verlengde instructie met de leerkracht.

Een EDI-les bevat de volgende technieken:

- **controleren van begrip:** Tijdens het lesgeven wordt voortdurend gecontroleerd of alle leerlingen ook écht tot leren komen.
- **uitleggen:** Lesgeven door te vertellen.
- **voordoën:** Lesgeven door gebruik te maken van voorwerpen.
- **hardop denken:** Lesgeven door hardop te denken en de leerlingen zodoende te laten zien hoe een expert het probleem aanpakt. Dit wordt ook wel 'modelen' genoemd.



Hoe ontwerp ik een EDI-les?

Er zijn twee manieren om een EDI-les te ontwerpen:

1. Je maakt gebruik van de bestaande lesmethode die je in je klas gebruikt. Je gebruikt de handleiding, maar je past de les aan zodat deze wordt omgevormd tot een effectieve EDI-les.
2. Je ontwerpt zelf een EDI-les.



Belangrijke voorwaarden om een effectieve les te geven, zijn heldere regels en procedures. Als de leerlingen weten wat er van hen wordt verwacht en dit goed kunnen uitvoeren, zorgt dit voor een voorspelbare en daarmee veilige leeromgeving. De beschikbare leertijd wordt effectief gebruikt en meer leertijd leidt tot betere leeropbrengsten.

In een EDI-les gelden enkele basisregels:

- **wisbordjes**: De wisbordjes liggen altijd klaar op de hoek van de tafel, samen met een stift en een doekje. Ze worden bij het geven van een antwoord onder de kin gehouden.
- **hele zinnen**: De leerlingen antwoorden altijd in hele zinnen om voortdurend aan hun taalontwikkeling te werken. Het dwingt de leerlingen tot een actieve houding. Als leerkracht vraagt je niet enkel naar het antwoord, maar ook naar de oplossingsstrategie.
- **schoudermaatjes**: Om te zorgen dat beide leerlingen evenveel inbrengen hebben, wordt er een vaste volgorde gehanteerd: leerling A vertelt aan leerling B, waarna dit wordt omgedraaid. De leerkracht geeft dit kort aan door middel van een signaal.
- **kijken**: Vanwege de afwisseling in interactievormen tijdens een EDI-les is het belangrijk om soepel en snel de aandacht van de leerlingen terug te krijgen als dit gewenst is in de vorm van telkens dezelfde zin. Bijvoorbeeld: “Drie, twee, één ...”.
- **lezen**: Laat leerlingen zoveel mogelijk samen hardop lezen. De leerlingen wijzen bij met hun vinger.

Een EDI-les ontwerpen aan de hand van je methodeles

Techniek ‘Controleren van begrip’ (de stappen voor het controleren van begrip)

- Eerst instructie geven
- Dan pas vragen stellen
- Denktijd bieden
- Willekeurig beurten geven
- Luisteren
- Feedback geven

Lesdoel

- Bekijk de lesdoelen die vermeld staan in de lesmethode. Vergelijk de lesdoelen met de opdrachten van de zelfstandige verwerking.
- Maak een keuze tussen de verschillende lesdoelen. Formuleer één (concreet en controleerbaar) lesdoel:
 - dat aansluit bij een leerplandoel
 - dat in de ik-vorm staat
 - dat een concept en een vaardigheid bevat
- dat aansluit op de opdrachten van de zelfstandige verwerking
- Bedenk controle van begrip-vragen



Tips:

- Noteer het lesdoel op het bord of op het werkblad.
- Lees het lesdoel altijd samen hardop en besteed aandacht aan de moeilijke woorden.
- Geef de leerlingen de kans om kort te spreken over het lesdoel.

Activeren van voorkennis

- Bekijk in je lesmethode welke startactiviteit staat beschreven.
- Bepaal of het aansluit bij het lesdoel. Als dat niet geval is, pas je de activiteit aan.
- Bepaal of je het concept of de vaardigheid gebruikt om de voorkennis op aan te sluiten.
- Kies welke voorkennis je wilt activeren:
 - de eigen ervaringen van leerlingen
 - een reeds aangeboden leerdoel

Tips:

- Zorg voor een moment van denken, delen en uitwisselen.
- Benoem expliciet de verbinding tussen de voorkennis en de nieuwe leerstof.

Instructie: de inhoud

Onderwijzen van het concept

- Probeer het concept helder te beschrijven in één of twee zinnen (= wat het precies inhoudt).
- Bedenk meerdere voorbeelden die het concept verduidelijken.
- Bedenk controle van begrip-vragen op drie niveaus bij het concept:
 - herhalen
 - toepassen
 - verwoorden

Tips:

- Schrijf de definitie van het concept op voor jezelf. Laat je hierbij inspireren door de lesmethode of het leerlingenboek.
- Geef altijd eerst instructie, stel daarna pas vragen aan de leerlingen. Doe dit willekeurig en bied denktijd.
- Gebruik de vragen die in de lesmethode staan.

Onderwijzen van de vaardigheid

- Lees de tekst in de lesmethode door waarin de instructie beschreven staat.
- Vat de tekst samen in maximaal vijf stappen (die je telkens opnieuw kunt doorlopen bij het behandelen van voorbeelden tijdens de instructie en de begeleide inoefening). Soms heb je genoeg aan een enkele regel of procedure.
- Bedenk controle van begrip-vragen.



Tips:

- *Bij het onderwijzen van feitelijke leerstof (feiten en informatie) gebruik je een visueel schema waarin het concept wordt opgedeeld in een groot aantal details.*

Onderwijzen van het belang van het lesdoel

- Bekijk in de lesmethode en in het leerlingboek of er voorbeelden staan van situaties waarin de leerstof kan worden toegepast.
- Bepaal het belang van het lesdoel:
 - is het van persoonlijk belang?
 - is het van belang voor het leren op school?
 - is het van belang voor het echte leven?
- Kies een geschikt moment waarop je het belang van het lesdoel onderwijst. Onderwijs het expliciet en noem tenminste één reden.
- Bedenk controle van begrip-vragen.

Tips:

- *Het moment na het onderwijzen van het concept of de vaardigheid is meestal het meest geschikt.*
- *Vraag de leerlingen naar additionele redenen.*

Instructie: de vorm

Technieken: 'uitleggen, voordoen en hardop denken'

- Bekijk in de lesmethode hoe de nieuwe leerstof wordt aangeboden: via uitleggen, voordoen of hardop denken?
- Bepaal hoe je de leerstof aanbiedt en kijk of er onderdelen zijn die zich lenen om iets voor te doen. Voeg handelingen en voorwerpen enkel toe als ze functioneel kunnen worden ingezet.
- Bedenk controle van begrip-vragen.

Tips:

- *Bij uitleggen gebruik je de jij-vorm of de wij-vorm.*
- *Bij het hardop denken stel je jezelf vragen die je ook zelf beantwoordt. Laat je niet verleiden om de leerlingen jouw vragen te laten beantwoorden.*
- *Benoem expliciet dat je hardop gaat denken. Spreek altijd in de ik-vorm bij het hardop denken. Laat de leerlingen het hardop denken overnemen.*

Begeleide inoefening

- Bekijk de lesmethode en het leerlingenboek.
- Ga na of er voorbeelden zijn die je samen met de leerlingen kunt uitwerken tijdens de begeleide inoefening.
- Selecteer voldoende voorbeelden. Zorg ervoor dat alle variaties die je tijdens je instructie hebt behandeld, aan bod laat komen en vergeet de moeilijkste niet samen te doen.

Tips:

- *Draag steeds meer verantwoordelijkheid over aan de leerlingen. Laat de leerlingen aan het begin meeschrijven terwijl jij de opdrachten oplost. Gebruik daarna de wisbordjes om de leerlingen zelf meer stappen zelfstandig te laten uitvoeren.*



Lesafsluiting

- Bekijk de lesmethode en het leerlingenboek.
- Bepaal welke opdracht(en) je aan alle leerlingen geeft om te weten dat alle leerlingen het lesdoel hebben behaald en succesvol aan de zelfstandige verwerking kunnen beginnen.
- Bedenk controle van begrip-vragen.

Tips:

- *Stel controle van begrip-vragen waarbij je nagaat of alle leerlingen het concept kunnen beschrijven, de vaardigheid kunnen uitvoeren en het belang van de les kunnen beschrijven.*

Zelfstandige verwerking/verlengde instructie

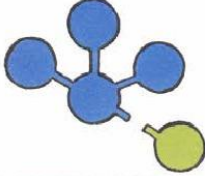



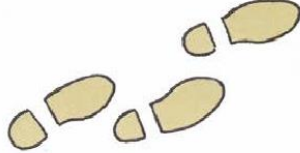


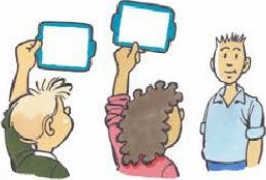
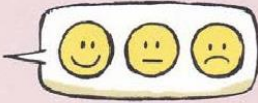


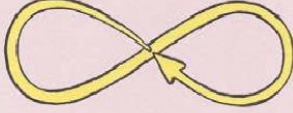
- Bepaal de opdrachten die de leerlingen zullen maken tijdens de zelfstandige verwerking.

Zelf een EDI-les ontwerpen

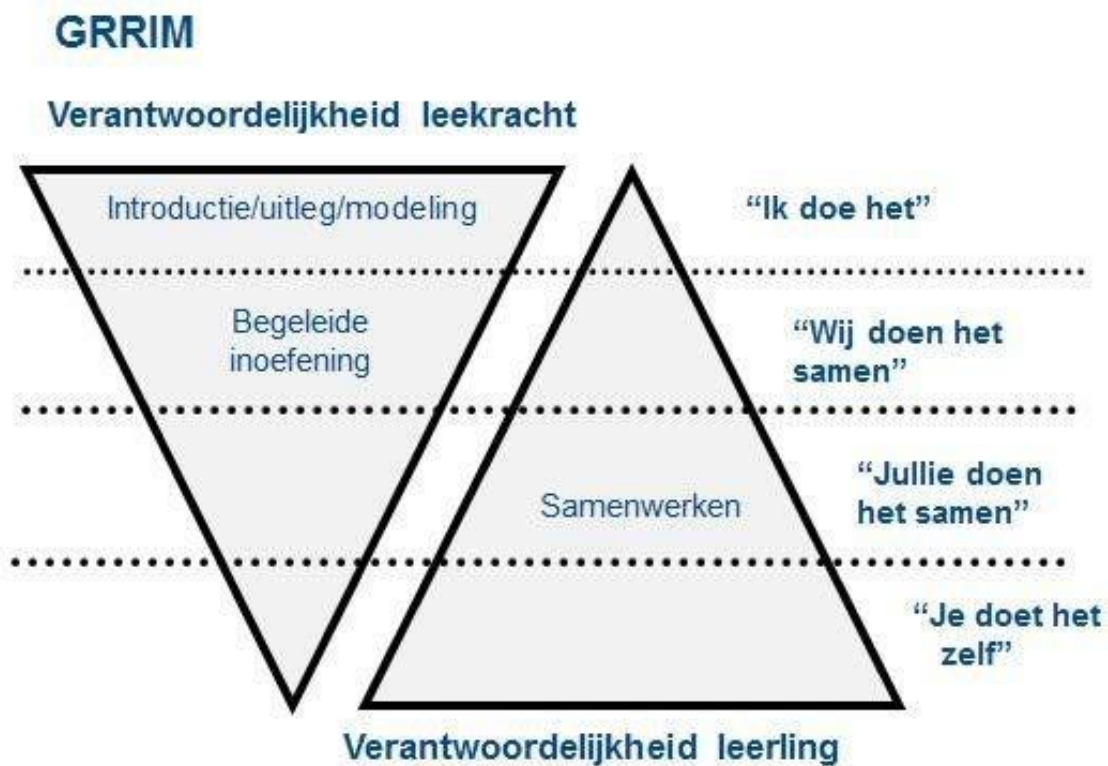
- 1 Bekijk de leerplandoelen van het leergebied voor jouw leerjaar. Bepaal aan welk doel je wilt werken met de les die je gaat geven.
- 2 Formuleer een concreet en meetbaar lesdoel waarin het concept en de vaardigheid omschreven staan in de ik-vorm.
- 3 Zoek een opdracht voor de zelfstandige verwerking die aansluit bij het lesdoel dat je hebt geformuleerd.
- 4 Noteer hoe je het concept gaat onderwijzen. Schrijf een heldere definitie van het concept in één of twee zinnen. Bedenk meerdere voorbeelden die het concept verduidelijken. Noteer controle van begrip-vragen op drie niveaus: herhalen, toepassen en verwoorden.
- 5 Werk uit hoe je de vaardigheid onderwijst. Noteer een aantal heldere stappen die je tijdens de instructie gaat gebruiken. Bedenk een aantal controle van begrip-vragen.
- 6 Bedenk een reden om het belang van het lesdoel mee te verduidelijken.
- 7 Zoek voorbeelden die je kunt uitwerken tijdens de begeleide inoefening.
- 8 Zoek een voorbeeld op een hoog niveau om te gebruiken tijdens de lesafsluiting. Bedenk afsluitende controle van begrip-vragen met betrekking tot het concept, de vaardigheid en het belang van het lesdoel.
- 9 Bedenk een activiteit waarmee je de voorkennis activeert. Vaak is het eenvoudiger om een goede activiteit te bedenken aan het eind van je lesvoorbereiding omdat je dan inmiddels beter hebt nagedacht over de inhoud van les.
- 10 Bepaal wat de moeilijke gedeelten van de les zijn en bedenk hoe je deze kunt voorzien van extra ondersteuning in de vorm van voordoen en hardop denken.
- 11 Kijk nogmaals goed naar de opdrachten van de zelfstandige verwerking en verzeker je ervan dat je alle varianten gebruikt tijdens het onderwijzen van de vaardigheid. Kijk ook of je de moeilijkste vormen aanbiedt in je instructie.



Evaluatie – Kijkwijzer EDI

LESFASEN		TECHNIEKEN
1. Activeren van voorkennis 	2. Lesdoel 	Betrekken en activeren 
3. Instructie concept 	4. Instructie vaardigheid 	Controleren van begrip 
5. Begeleide inoefening 	6. Kleine lesafsluiting 	Geven van feedback 
7. Zelfstandige verwerking 	8. Verlengde instructie 	Herhalen 

Evaluatie – GRIMM-model



Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



Ik doe het voor



Wij doen het samen



Jullie doen het samen



Jullie doe het zelf



Stapstenen voor het controleren van begrip

Evaluatie – Controleren begrip

monitoren of iedereen het begrijpt tijdens het lesgeven



- 1** eerst instructie geven
- succeservaringen voor alle leerlingen



- 2** dan pas vragen stellen
- vragen over de onderwezen leerstof



- 3** denktijd bieden
- iedereen activeren, uitwisselen



- 4** willekeurig beurten geven
- zeker zijn dat iedereen leert



- 5** luisteren
- monitoren van het leerproces



- 6** feedback geven
- herhalen, herformuleren, herinstructie

Didactische aanpak van vormen van constructief leren

LO – DI -Didactische aanpak bij vormen van constructief leren		Achtergrondtekst: <ul style="list-style-type: none"> Vormen van constructief leren
LO-DI-H-1	Wordt de voorkennis geactiveerd?	
LO-DI-H-2	Ervaren de leerlingen de taak als voldoende uitdagend en aansluitend op hun vragen, interesses en talenten?	
LO-DI-H-3	Geeft de leertaak voldoende ruimte voor zelfontdekkend, constructief leren? (bv. een experiment, een onderzoek, een open vraag, vraag naar bronnengebruik, ...)	
LO-DI-H-4	Is de organisatie van die aard dat verschillende groepen aan verschillende opdrachten bezig kunnen zijn?	
LO-DI-H-5	Worden de (interactieve) werkvormen duidelijk geïntroduceerd en georganiseerd door de leraar?	
LO-DI-H-6	Zijn de leerlingen actief aan het werk? (maximale activiteit van elke leerling nastreven)	
LO-DI-H-7	Kunnen de leerlingen voldoende zelfstandig en op een efficiënte manier gebruik maken van hulpmiddelen?	
LO-DI-H-8	Ondersteunt de leraar voldoende het proces van zelfsturing? (hoe pak ik dat aan, waarmee zal ik beginnen, hoeveel tijd heb ik daarvoor nodig, moet ik nog voor materiaal en documentatie zorgen, is het doel bereikt, is het aangewezen om te visualiseren met bv. een stappenplan, een woordweb, een tekening, pictogrammen, ...?)	
LO-DI-H-9	Wordt het leren van elkaar voldoende gestimuleerd? (organisatie van groepswerk, kringgesprekken gericht op leerervaringen, leergesprekken gericht op de leerweg verwoorden, ...)	
LO-DI-H-10	Is er voldoende duidelijkheid voor de leerlingen over het verwachte resultaat (inhoud en vorm?)	
LO-DI-H-11	Krijgen de kinderen voldoende de kans om te reflecteren op hun aanpak tijdens de activiteit? (procesevaluatie)	
LO-DI-H-12	Is er voldoende aandacht voor het vastzetten van het geleerde? (Wat heb ik geleerd? Hoe maak ik mijn medeleerlingen hier deelgenoot van? Hoe wordt dit collectief leren?)	



Constructief leren - Vormen van constructief leren

Constructief leren plaatsen we tegenover instructief leren. Bij instructief leren wordt het leerproces door de leraar aangestuurd en wordt de 'leerstof' door de leerkracht aangereikt. Bij constructief leren wordt het leerproces deels door de kinderen aangestuurd en wordt de 'leerstof' via 'zelfontdekking' verworven.

Het gaat meestal over (interactief) zelf ontdekkend leren waarbij de klemtoon op onderzoeken ligt. De leerling (meestal in duo of kleine groep) leert zelfstandig te denken en te handelen, leert initiatieven nemen en leert plannen, uitvoeren en reflecteren. Constructief leren draagt bij tot de basisbehoefte aan autonomie van de leerling en is een belangrijke maatschappelijke opdracht voor de school (jongeren leren hun eigen leren in handen nemen)

De motivatie van de leerlingen (en het resultaat) bij constructief leren zal vergroten als de taken aansluiten bij de vragen, interesses en/of talenten van de leerlingen.

Een lesopbouw van een les constructief leren ziet er grosso modo als volgt uit:

1. **Probleemstelling/behoefte formuleren**
2. **Voorkennis activeren** (wat weet ik hier al over? Wat kan ik al?)
3. **Nadenken** (zelf hypothesen formuleren, zelf stappenplan/ontwerp opstellen, nadenken over een aangereikt stappenplan)
4. **Uitvoeren/onderzoeken**
 - a. zelf opgesteld of aangereikt stappenplan/ontwerp uitvoeren – op zoek gaan naar antwoorden op de vragen of oplossingen vinden voor het probleem of
 - b. experiment uitvoeren aan de hand van de zelf geformuleerde hypothesen of aan de hand van een aangereikt stappenplan
5. **Communiceren**

Datgene wat werd ontdekt of opgelost door een leerling/een groepje leerlingen, wordt nadien gepresenteerd en besproken in de ganse klasgroep. Zo wordt het geleerde (product + proces) gedeeld met de andere leerlingen.
6. **Vastleggen**

We leggen de gedeelde inzichten ook (digitaal) vast. Zo raken we ze niet kwijt en kunnen we ze makkelijker aan anderen tonen en er eventueel op verder bouwen.



De rol van de leraar bij constructief leren is waar nodig het proces aan te sturen. Om constructief leren op te bouwen, is de regelmatige feedback van de leraar van cruciaal belang. Het komt er dan op aan om als leraar voldoende tijd te voorzien om een leerling/een groepje leerlingen te ondersteunen. Het proces wordt niet aangestuurd door oplossingen aan te reiken of zaken voor te doen.

- De leraar zal gerichte sturing geven door:
- de voorkennis te activeren
- gerichte inhoudelijke vragen te stellen
- procesgerichte vragen te stellen (bv. “hoe pak je dat aan?”, “waarmee zal je beginnen?”, “hoeveel tijd heb je daarvoor nodig?”, “moet ik nog voor materiaal en documentatie zorgen?”, “is het doel bereikt?”, “is het aangewezen om te visualiseren met bv. een stappenplan, een woordweb, een tekening, ...?”)
- te vergelijken met het werk van een andere leerling/groepje
- geschikte hulpmiddelen aan te bieden
- reflectief terug te grijpen naar de concrete opdracht en het te verwachten resultaat
- de leerlingen aan te moedigen en te stimuleren



Constructief leren - Organisatie

LO-DI-H-4

Is de organisatie van die aard dat verschillende groepen met verschillende opdrachten bezig zijn ?

Wanneer leerlingen hun leren (deels) in handen nemen is een gezamenlijke aanpak (=alle leerlingen werken aan dezelfde taken op hetzelfde moment) dikwijls niet de meest aangewezen werkwijze. De leerlingen werken immers vanuit vragen en interesses aan het oplossen van problemen of beantwoorden van vragen en doen dit best in kleine 'onderzoeksgroepjes'. Een klassikale benadering kan soms zinvol zijn als een tussenfase waarbij de onderzoeksmethodiek wordt getraind maar meestal zal de leraar ervoor moeten zorgen dat groepjes leerlingen aan verschillende taken bezig zijn op hetzelfde moment. Dit kan bijvoorbeeld door het inbouwen van vaste momenten tijdens de week waar leerlingen zelfstandig en gedifferentieerd aan de slag kunnen (en waarbij de leraar keuzes maakt in wie hij ondersteunt). In een iets moeilijker, maar net zo zinvolle organisatie kunnen groepen leerlingen afwisselend bij de leraar terecht voor instructie en ondersteuning en dan overgaan op momenten van zelfstandig oefen- of onderzoekswerk. Hoe dan ook is het belangrijk dat de leraar die stappen zet naar meer interactief en constructief leren, zijn organisatie ook in die richting aanpast.



Constructief leren - Vastzetten

LO-DI-H-12	Is er voldoende aandacht voor het vastzetten van het geleerde? (Wat heb ik geleerd? Hoe maak ik mijn medeleerlingen hier deelgenoot van? Hoe wordt dit collectief leren?)
------------	---

Datgene wat werd ontdekt of opgelost door een leerling/een groepje leerlingen, wordt nadien besproken in de ganse klasgroep. Zo wordt het geleerde (product + proces) gedeeld met de andere leerlingen.

Hier bieden zich vele (taal-) kansen aan om:

- Zicht te krijgen op het proces (Handige tips uit ervaring ... !)
- Oplossingen te bespreken (= product)
- Te verbreden
- Te verdiepen
- De manier van voorstellen te evalueren
- ...

We leggen de gedeelde inzichten ook visueel vast. Zo raken we ze niet kwijt en kunnen we ze makkelijker aan anderen tonen en er eventueel op verder bouwen.

Er kan visueel worden vastgelegd (foto's, teksten, schema's,...) op flappen, kapstukken, onthoudschriften, voorafgemaakte kaders
Mogelijke vragen bij het vastzetten:

Wat gingen jullie onderzoeken? (terugblikken op onderzoeksvraag)

Wat hebben jullie gevonden? (product)

Hoe hebben jullie dat gevonden? (proces)

Wat is het antwoord op de vraag? (conclusie)

Hoe ging het samenwerken? (evaluatie door onderzoekers)

Hoe was de voorstelling? (evaluatie door anderen)

Omgaan met verschillen

LO- DI - Omgaan met verschillen		Ondersteunende tekst:
		<ul style="list-style-type: none"> • Achtergrondinfo bij deze kijkwijzer • GO! Navigator-Materialenbank-Curriculum-Leerlingenbegeleiding • M&M Toolkit Burgerschap, Omgaan met gelijkenissen en verschillen: p 35 e.v.
LO-DI-I-1	Hanteert de leraar een didactische aanpak en lesopbouw die differentiëren mogelijk maakt?	
LO-DI-I-2	Wordt er gedifferentieerd op basis van een ruime kennis van de beginsituatie (die voortvloeit uit een brede beeldvorming: zijn + leren en inspeelt op (specifieke) onderwijsbehoefte: “Wat heeft deze leerling nodig?”)?	
LO-DI-I-3	Is er differentiatie in instructie (eventueel pre-instructie, aangepaste klassikale instructie, gedifferentieerde fase met zelfstandig werk en verlengde instructie, eventueel extra instructie...)	
LO-DI-I-4	Wordt de instructie tijdens de verlengde en extra instructie aangepast (niet louter herhalen van de klassikale instructie)?	
LO-DI-I-5	Is er aangepaste niveaudifferentiatie in de taken (BHV-model: basisstof, herhaling, verdieping)	
LO-DI-I-6	Is er aangepaste differentiatie in begeleiding (via werkvormen zelfstandig werken, begeleid werken, peer-tutoring, coöperatief leren)	
LO-DI-I-7	Is er desgewenst aangepaste tempodifferentiatie?	
LO-DI-I-8	Is er desgewenst een aangepaste differentiatie van middelen? (concreet materiaal, schema's, gebruik van bronnen, ...)	
LO-DI-I-9	Wordt er desgewenst gedifferentieerd naar interesses? (keuzeactiviteiten)	
LO-DI-I-10	Is de organisatie van differentiatie adequaat?	
LO-DI-I-11	Is er aangepaste remediëring indien nodig?	
LO-DI-I-12	Is de (eventuele) samenwerking met extra ondersteuners adequaat?	
LO-DI-I-13	Is er aangepaste curriculumdifferentiatie indien nodig? (differentiatie in doelen)	



LO-DI-I-14	Wordt er desgewenst gedifferentieerd in evaluatie?
LO-DI-I-15	Weerspiegelt het materiaal en het aanbod de diversiteit van de groep, de diversiteit van onze samenleving? Vindt elk kind aansluiting?
LO-DI-I-16	Gebruikt de leraar de diversiteit als een troef (samen leren met en van elkaar in wederzijds respect)?

Omgaan met verschillen - Differentiatie instructie

LO-DI-I-3	Is er differentiatie in instructie (eventueel pre-instructie, aangepaste klassikale instructie, gedifferentieerde fase met zelfstandig werk en verlengde instructie, eventueel extra instructie...)
-----------	---

Pre-instructie

Dit is een zeer krachtige vorm om de instructie te verlengen. De leraar gaat vooraf en zeer gericht enkele leerlingen 'pre-instrueren' zodat ze een voorsprong opbouwen. Dit komt het niveau en het welbevinden van de leerling ten goede.

Aangepaste klassikale instructie

Men kan de klassikale instructie aanpassen door:

- onderwijs in kleinere stappen
- nog meer te focussen op hoofddoel(en) van de les)
- aangepast taalgebruik
- meer gebruik te maken van smart-bord, concrete materialen en stappenplannen (van concreet naar schematisch naar abstract)

Verlengde instructie

De leerlingen waarbij (door observatie) tijdens het oefenen werd vastgesteld dat ze de basisleerstof nog niet beheersen, krijgen verlengde instructie. De leraar werkt met instructieafhankelijke leerlingen verder aan het bereiken van de basisdoelen. De leraar:

- groepeert de leerlingen aan de instructietafel
- is leerlingennabij
- herhaalt, verlengt of past de instructie aan (materialen, leerstrategieën, hulpmiddelen, herhalingen, taalgebruik, ...)
- zorgt ervoor dat alle leerlingen een goed zicht hebben op het handelen, op de tekst op een flap, ... (bv. geen omgekeerd zicht)
- laat transfermogelijkheden ervaren (waar kan ik dit nog gebruiken)
- individualiseert (laat verwoorden) indien nodig (maar geeft geen aparte individuele instructies)
- begeleidt de leerlingen in het denken en het oefenen



Extra instructie

De groep die verlengde instructie kreeg kan verder apart oefenen maar de samenstelling ervan kan veranderen (sommige leerlingen hebben “het door” na de verlengde instructie en kunnen op hun vaste plaats verder oefenen, anderen blijken meer problemen dan verwacht te ondervinden). Die aparte groep krijgt meer (andere) begeleiding. De verlengde instructie en de extra instructie verschillen van de klassikale instructie door:

- soms meer tussenstappen te zetten
- de leerlingen meer te laten verwoorden
- meer nadruk te leggen op concrete en concreet-schematische voorstellingen
- meer in te spelen op het denkproces van de leerlingen
- meer gerichte begeleiding bij het oefenen
- meer leerlingennabij te zijn (aan de instructietafel)



Omgaan met verschillen - Differentiatie begeleiding

LO-DI-I-6

Is er aangepaste differentiatie in begeleiding (via werkvormen zelfstandig werken, begeleid werken, peer-tutoring, coöperatief leren)

Zelfstandig werken

De leerling werkt zelfstandig, dus zonder begeleiding, maar hij kan wel op elk moment ondersteuning aanvragen, hetzij van een medeleerling, hetzij van de leraar, afhankelijk van de klasafspraken op dat moment.

Begeleid werken

Bij 'begeleid werken' gaat de leraar samen met een kleine groep leerlingen of één leerling oefenen. Het komt er dan op aan om geleidelijk aan de sturing van de leraar te verminderen tot de leerling zonder de leraar aan de slag kan.

Peer-tutoring (minimeester, minijuf)

Peer-tutoring is een vorm van samenwerking waarbij twee leerlingen samen aan een taak werken. De ene leerling (uit dezelfde klas of uit een andere klas) begeleidt een andere leerling bij het inoefenen of verwerven van bepaalde leerinhouden. Dit leidt tot verbeterde leerprestaties en dit zowel voor het begeleidende kind (tutor) als voor het begeleide kind (tutee). De tutor wordt soms ook wel mini-meester of mini-juf genoemd. De tutee krijgt individuele aandacht en uitleg op aangepast niveau. De leerkwaliteit vergroot. Door de leerinhouden uit te leggen krijgt ook de tutor beter begrip van de inhoud. Hierdoor groeien zowel de tutor als de tutee in zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Naast positieve resultaten op cognitief gebied zijn er dus ook resultaten op sociaal en emotioneel vlak. Peer-tutoring werkt niet voor alle leerlingen (of alleszins niet in dezelfde mate). Voor sommige kinderen is de ondersteuning van de leraar veel effectiever.

Coöperatief leren

Coöperatief leren = leren met wederzijdse afhankelijkheid – elk kind heeft een andere taak binnen de opdracht en mekaar ondersteunen is de boodschap.



Omgaan met verschillen - Extra ondersteuners

LO-DI-I-12	Is de (eventuele) samenwerking met extra ondersteuners adequaat?
------------	--

De leerlingen in hun leren begeleiden is meestal niet een opdracht van uitsluitend de klasleraar. In een schoolteam zijn ook extra ondersteuners aanwezig die als taak hebben de leraar te ondersteunen bij de leerbegeleiding of zelf de leerbegeleiding mee op te nemen. Dit kan zowel in de preventieve fase als ook in het kader van extra zorg of verhoogde zorg. Een goede leer(lingen)begeleiding houdt een goede samenwerking in tussen alle professionele betrokkenen. Het kan nooit de bedoeling zijn dat extra ondersteuners (zowel klasintern als klasextern) met leerlingen aan de slag gaan zonder dat dit afgestemd werd met de klastitularis. Het is belangrijk dat de directeur dit opvolgt en feedback geeft op de kwaliteit van die afstemming (Is er overleg? Is er voldoende overleg? Wordt informatie consequent en gericht uitgewisseld? Worden hiervoor de juiste kanalen gehanteerd?...)



Omgaan met verschillen - Differentiatie evaluatie

LO-DI-I-14

Wordt er desgewenst gedifferentieerd in evaluatie?

Algemene regel is dat de evaluatie gelinkt moet zijn aan de basisdoelen die nagestreefd worden en dat er dus geen echte differentiatie in evaluatie nodig is.

Toch zijn er enkele uitzonderingen. Leerlingen waarvoor in een handelingsplan compenserende maatregelen werden afgesproken, kunnen ook worden geëvalueerd met toepassing van die compenserende maatregelen (bijvoorbeeld: beperking van het aantal oefeningen, hulpmiddelen gebruiken,...) Bij rapportering kan er via commentaar op het rapport en eventueel met 'gekleurde punten' worden vermeld dat er compenserende maatregelen werden toegepast.

Voor leerlingen waarbij curriculumdifferentiatie wordt toegepast, wordt op maat getoetst. Bij rapportering kan er via commentaar op het rapport en eventueel met 'gekleurde punten' worden vermeld waar er curriculumdifferentiatie werd toegepast. Hoe dan ook wordt vooraf het handelingsplan altijd met de ouders besproken. Er kan ook een alternatief rapport of een portfolio (met alle verworven competenties) opgesteld worden.

In de evaluatie kunnen ook verdiepende aspecten aan bod komen voor die leerlingen die ook bij het inoefenen volgens het BHV differentiatie model verdiepende oefeningen maakten. Dit maakt voor de betrokken leerlingen de evaluatie boeiender en op hun niveau. Wanneer een evaluatie tot doel heeft de mate te bepalen waarin basisdoelen door een groep werden gehaald, mogen deze verdiepende aspecten evenwel niet meegenomen worden in het vergelijkende totaal.



Kijkwijzers taalcompetenties KO

Taalgebruik leraar

Talig maken taken opdrachten

Gesprekken voeren

Toegankelijk maken teksten

Evenwichtig taalaanbod garanderen

Systematisch woordenschat opbouwen

Taalgebruik leraar

KO- TA – taalgebruik leraar	
KO-TA-A-1	Hanteert de leraar Standaardnederlands?
KO-TA-A-2	Is de gebruikte taal helder en aangenaam (articulatie, tempo en klankkleur)?
KO-TA-A-3	Is het taalgebruik voldoende expressief (verbaal en non-verbaal)?
KO-TA-A-4	Is het taalgebruik aangepast aan het niveau van de kinderen? (geen onderschatting, geen overschatting, rekening houdend met voorkennis, ...)
KO-TA-A-5	Is het taalgebruik gelinkt aan de leefwereld van de kinderen?
KO-TA-A-6	Is de gesproken taal van de leraar voorbeeldig naar vorm en inhoud (correct woordgebruik: geen babytaal, geen overdadig gebruik van verkleinwoorden, correcte zinsconstructie: maakt gebruik van volledige zinnen, ...)?
KO-TA-A-7	Maakt de leraar voldoende gebruik van gevisualiseerde taal (tekenen, schrijven, woordenwebben, mindmapping, ...)?



Taalgebruik leraar - Gevisualiseerde taal

KO-TA-A-7

Maakt de leraar voldoende gebruik van gevisualiseerde taal (tekenen, schrijven, woordenwebben, mindmapping, ...)?

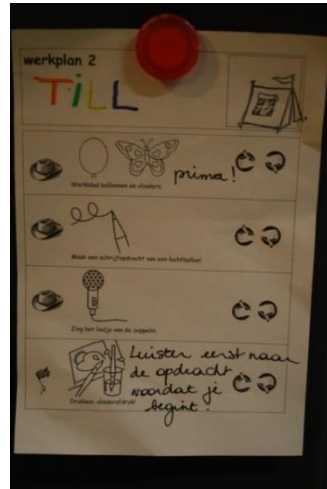
Voorbeelden van door de leraar gevisualiseerde taal:

Gebruik van letters en pictogrammen in klasorganisatie/ planning

Opbergen van materialen



werkplan

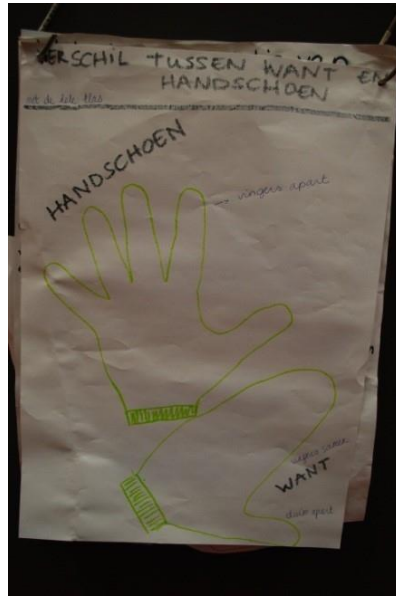


keuzebord



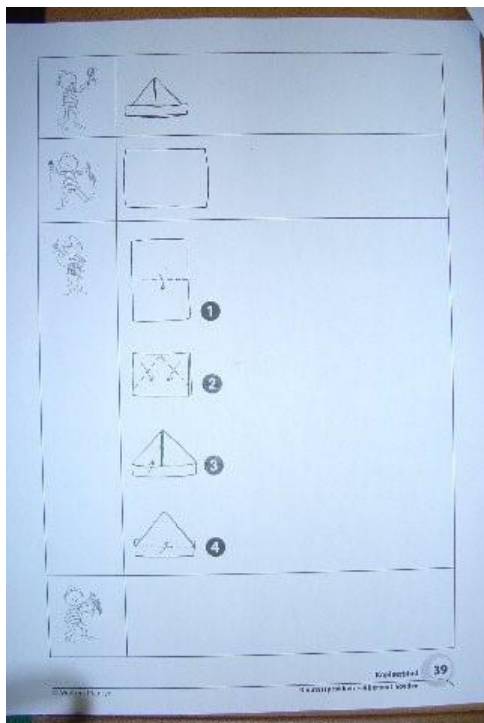


Vastleggen van het geleerde





Stappenplannen





Vastleggen van beleving





Vastleggen van inhoud kringgesprekken



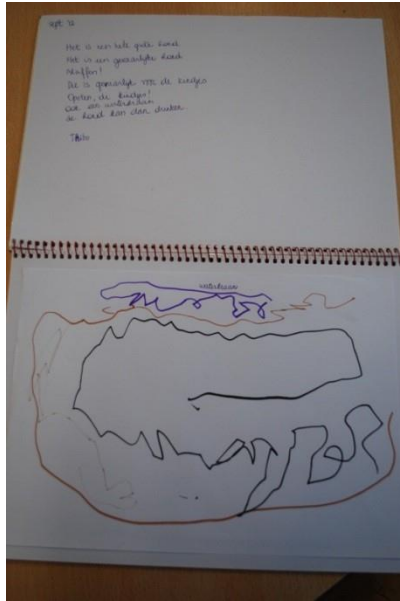
Praatronde van 24 - 40 - 20 - 20

De worteltjes 2011-2012

Bjarne		ballen..... ballen opblazen... en dan... knopje yana: de witte ballen is ongelukkig	Op de pump leas yana
yana		baakje..... kijkbaakje.....	
Arttu		trein... meegebracht.....	met de treinspan Paris Ten

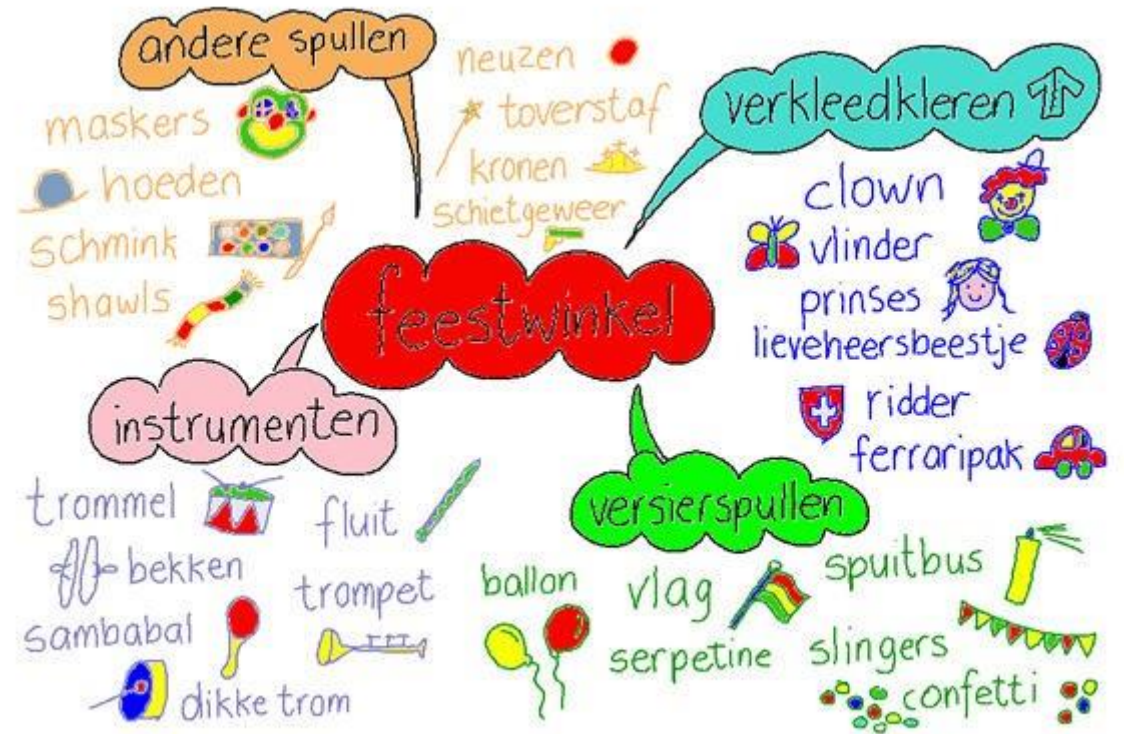
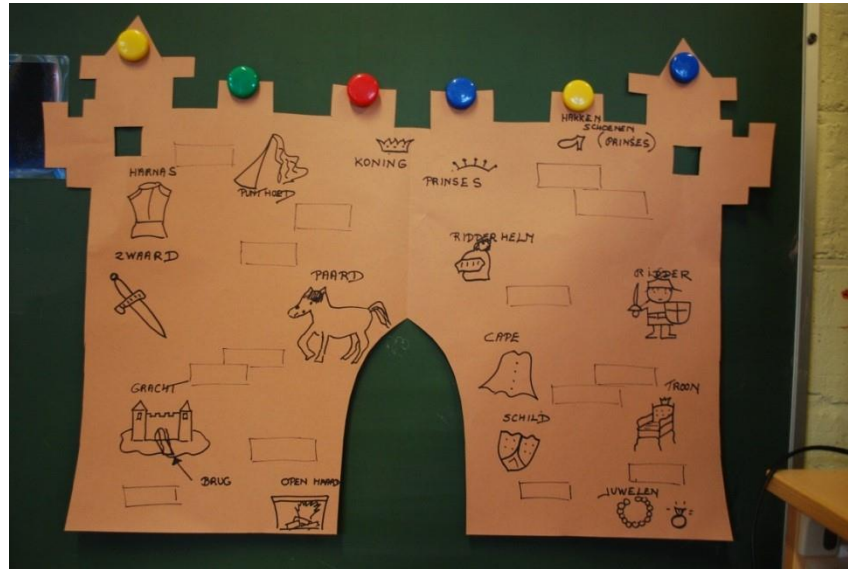


Schrijven bij creaties van kleuters





Woordenweb/ mindmap





Visualiseren van liedjes en versjes



Talig maken taken opdrachten

KO- TA – Talig(er) maken van taken en opdrachten		Nuttige link:
		<ul style="list-style-type: none"> Kansen voor kleuters. Basisboek voor GOled kleuteronderwijs
KO-TA-B-1	Kiest de leraar in de gezamenlijke activiteiten voor werkvormen die vaak aanleiding geven tot interactie tussen kinderen? (kringgesprek, duopraatje, toonmoment, interview, ...)	
KO-TA-B-2	Zorgt de leraar in de keuzeactiviteiten voor materiaal en opdrachten die rijke taal uitlokken?	
KO-TA-B-3	Maakt de leraar ook van de zorg- en overgangsroutines talige momenten?	
KO-TA-B-4	Daagt de leraar de kinderen uit om hun handeling, wat ze doen, te verwoorden. (bv. Hoe heb je dat opgelost?) en verwoordt de leraar zelf zijn handelen en denken?	
KO-TA-B-5	Krijgen de kleuters voldoende kansen om voor, tijdens en na een taak mondeling en schriftelijk (vb via tekenen) te reflecteren?	
KO-TA-B-6	Geeft de leraar voldoende (positieve) feedback op actief taalgebruik?	
KO-TA-B-7	Zet de leraar doelgericht in op de begeleiding van een hoek die hij taliger kan maken (toepassing van de VAT principes)?	

Gesprekken voeren

KO- TA – Gesprekken voeren, vragen stellen en opdrachten geven

KO-TA-C-1	Selecteert de leraar zinvolle onderwerpen die de kleuters aanmoedigen in gesprek te gaan?
KO-TA-C-2	Creëert de leraar voldoende kansen voor kleuters om bijdragen te leveren en initiatieven te nemen?
KO-TA-C-3	Grijpt de leraar de bijdragen en initiatieven van de kleuters aan om in gesprek te gaan?
KO-TA-C-4	Krijgen meningen en gevoelens voldoende ruimte tijdens gesprekken?
KO-TA-C-5	Kan de leraar tijdens gesprekken de aandacht over de hele groep spreiden en taalzwakke kleuters ondersteunen in hun taaluitingen?
KO-TA-C-6	Geeft de leraar de kans aan taalzwakkere kleuters om te leren van/met sterkere kinderen?
KO-TA-C-7	Geeft de leraar aangepaste feedback (bevestigen, verbeterend herhalen, uitbreiden, ...)?
KO-TA-C-8	Reageert de leraar constructief op foute antwoorden?
KO-TA-C-9	(Her)Formuleert de leraar vragen en opdrachten helder?
KO-TA-C-10	Vermijdt de leraar het stellen van suggestieve vragen?
KO-TA-C-11	Maakt de leraar gepast gebruik van open en gesloten vragen?
KO-TA-C-12	Ondersteunt de leraar het denken van de kleuters bij het oplossen van problemen?
KO-TA-C-13	Controleert de leraar het begrip van de kleuters?

Toegankelijk maken van teksten

KO- TA – Beoordelen en toegankelijk maken van teksten (verhalen, prentenboeken)		Nuttige linken: <ul style="list-style-type: none"> • Voorlezen in de kleuterschool: een mogelijk lesmodel • De vier V's bij interactief voorlezen: invulsjabloon • De vier V's bij interactief voorlezen: ingevuld voorbeeld
KO-TA-D-1	Kiest de leraar rijke prentenboeken om interactief voor te lezen?	
KO-TA-D-2	Maakt de leraar verhalen en prentenboeken voldoende toegankelijk door vooropdrachten (pre-instructie)?	
KO-TA-D-3	Maakt de leraar verhalen en prentenboeken voldoende toegankelijk door tijdens het gebruik mondelinge ingrepen te doen (relevante begrippen verduidelijken, betekenisonderhandeling, herformulering, expressief voorlezen, ...)	
KO-TA-D-4	Maakt de leraar verhalen en prentenboeken voldoende toegankelijk door tijdens het gebruik didactische ingrepen te doen?	



Toegankelijk maken van teksten - Voorlezen in de kleuterschool: een mogelijk lesmodel

Datum:

Klas:

Leerkracht:

Titel/ auteur van het prentenboek

Centraal verhaalgegeven:

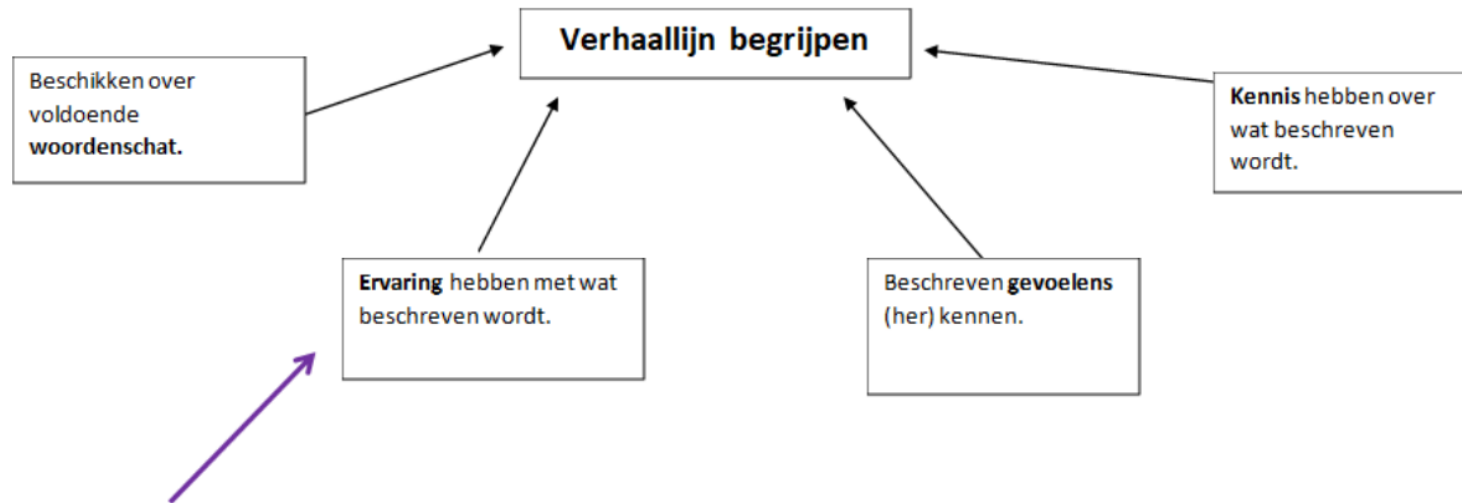
Inhoud:

Vorm:

Niveau:



Wat maakt dit boek moeilijk om te begrijpen voor sommige kleuters?



Waar zet je op in ? (voor die kleuters die in moeilijkheden zouden kunnen komen)

Ervaring

Hoe?

door zelf te doen/ beleven → zaaien (pre- instructie)



Fasen	Uitwerking
VOOR	
Pre – instructie (geselecteerde groep i.f.v vooropgestelde doel)	Welke kinderen? Rayane, Ellen & Medina (vanuit observatie gegevens verhaalbegrip) Doel: Kleuters ervaring laten opdoen met het concept "zaaien" zodat de verhaallijn beter begrepen wordt. Aanbod: Natuur activiteit: "zaaien van tuinkerszaadjes" <u>Materiaal</u> : potaarde, zaadjes tuinkers, zaaidoosje/bakje, lepel, gieter met water <u>Werkwijze</u> : De prent waarop Maartje een zaadje plant, wordt besproken. De kleuters doen net hetzelfde in hun bakje met de potaarde en de zaadjes. Er worden foto's genomen van de verschillende handelingen. Het resultaat (het potje tuinkers) wordt een week later besproken. Wie begeleidt de ondersteuning? Klastitularis
TIJDENS	
Oriëntering (ganse groep)	Hoe gaan we de kinderen enthousiasmeren: Rayane, Ellen & Medina tonen het resultaat van hun tuinier werk en vertellen over wat ze beleefden. De leraar bouwt voorkennis op: <ul style="list-style-type: none">• Wie heeft er ook al eens gezaaid?• Wat dan?• ... De leraar toont de kافت van het boek en stelt vragen: <ul style="list-style-type: none">• Wie staat er op de kافت?• Wat doet Maartje?• ---



Voorlezen (ganse groep)	De lkr. vertelt het verhaal interactief, wijst prenten aan, etc.
NA	
Zelfstandige verwerking (ganse groep)	<p>Doel: De kleuters spelen het verhaal na met concreet materiaal. (lkr. observeert) (Tijdens hoekenwerk nagaan in welke mate de kleuters het verhaal verwerken)</p> <p>Uitbreidingsactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verteltafel (observatie) • Klastuintje aanleggen in zandbak • Rangschikken foto's pre- instructie • Schilderen van zonnebloemen groter dan zichzelf • Luisterlezen van verhaal op computer
Verlengde instructie (geselecteerde groep i.f.v. vooropgestelde doelen)	<p>Waar zet je op in? kennis ➤ de verschillende stappen van zaadjes planten</p> <p>Doel: Kleuters kunnen de prenten van het prentenboek in volgorde rangschikken en bespreken</p> <p>Aanbod: Verhaal reconstrueren met behulp van de prenten <u>Materiaal</u> : 8 prenten prentenboek <u>Werkwijze</u> : de kleuters kiezen een prent en vertellen wat ze zien. De 8 prenten worden in chronologische volgorde gerangschikt. Het verhaal wordt gereconstrueerd aan de hand van de prenten.</p> <p>Wie begeleidt de ondersteuning?</p>
Evaluatie en reflectie (ganse groep)	<p>Op welke wijze neem jij je kleuters mee binnen reflectie? (welke bevraging?)</p> <p>Wat moet ik zeker meenemen naar een volgende activiteit?</p>



Lesmodel: begrijpend luisteren: verhaalbegrip (verhaallijn begrijpen)

Datum: mei

Klas: K 2/3

Leerkracht: Juf Lotje



Titel/ auteur van het prentenboek

"Kleine kangoeroe" ~ Guido Van Genechten

Centraal verhaalgegeven:

Geborgenheid- los laten- vrijheid

Inhoud: liefdevol loslaten...

De wereld is groot, veel en veel groter dan de buidel van mama kangoeroe. Maar kleine kangoeroe blijft liever dicht bij mama. Dat is veiliger, warmer, makkelijker. Mama probeert haar kleintje met een duwtje in de rug te laten zien wat de wereld allemaal te bieden heeft. Eerst wil het niet lukken, maar dan....

Vorm:

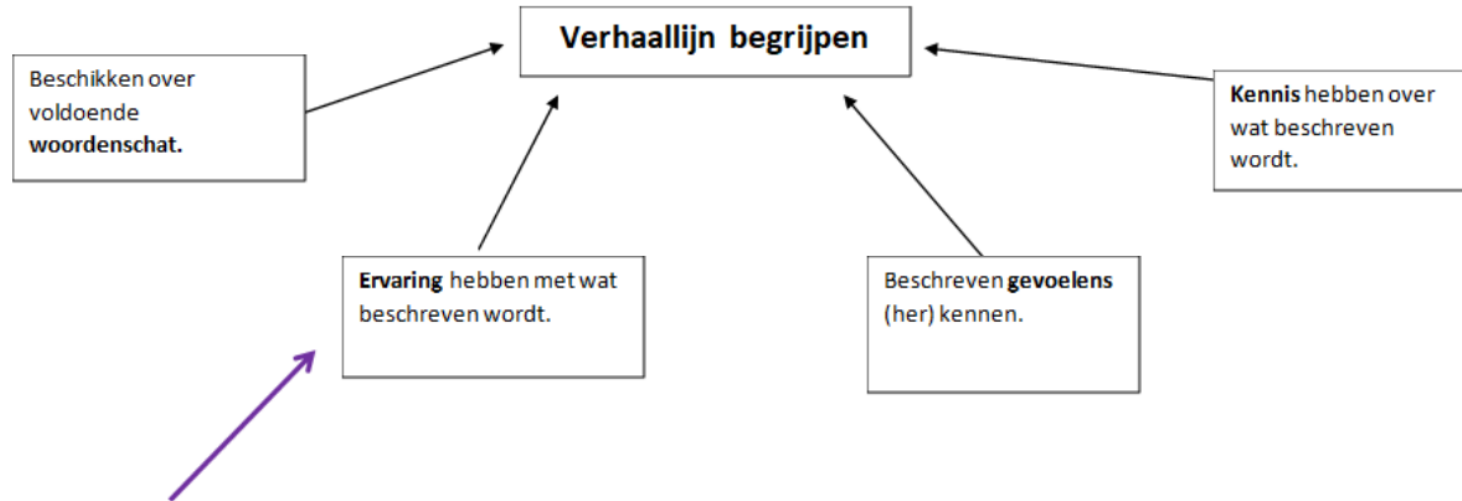
Prentenboek met 12 duidelijke, eenvoudige prenten.

Niveau:

Vanaf 4 jaar



Wat maakt dit boek moeilijk om te begrijpen voor sommige kleuters?



Waar zet je op in ? (voor die kleuters die in moeilijkheden zouden kunnen komen)

Gevoelens (her)kennen

Hoe?

Ervaren van het gevoel van geborgenheid (pre instructie)



Fasen	Uitwerking
VOOR	
Pre – instructie (geselecteerde groep ifv vooropgestelde doel)	Welke kinderen? Fabio en Chayenne (vanuit observatie gegevens rollenspel) Doel: kleuters geborgenheid laten ervaren zodat de verhaallijn beter begrepen wordt. Aanbod: snoezelen/ knuffelen <u>Materiaal</u> : kussens <u>Werkwijze</u> : leraar gaat mee in de kussens van de leeshoek liggen en neemt kleuters dicht bij zich. Ze leest een verhaaltje voor. Nadien maakt ze een praatje over het gezellig, warm samenzijn. Wie begeleidt de ondersteuning? klastitularis
TIJDENS	
Oriëntering (ganse groep)	Introductieactiviteit: Hoe gaan we de kinderen enthousiasmeren: Kringgesprek: Wie gaat er soms heel dicht bij zijn mama of papa liggen? Waarom? Hoe voelt dat? Waarom vind je dat fijn? Waarom niet? De leraar heeft een knuffel kangoeroe meegebracht en bouwt voorkennis op: <ul style="list-style-type: none">• Wie kent dit dier?• Wat maakt dit dier speciaal?• ... De leraar toont de kft van het boek en stelt vragen: <ul style="list-style-type: none">• Wie staat er op de kft?• Denk jij dat zij graag dicht bij mekaar zijn?• ---



Voorlezen (ganse groep)	De lkr. vertelt het verhaal interactief, wijst prenten aan, etc.
NA	
Zelfstandige verwerking (ganse groep)	Doel: de kleuters spelen het verhaal na met handpoppen. (lkr. observeert) (Tijdens hoekenwerk nagaan in welke mate de kleuters het verhaal verwerken) Uitbreidingsactiviteiten: <ul style="list-style-type: none">• poppenkast• snoezelhoek maken• tekenen over lievelingsactiviteit• Luisterlezen van verhaal met luister CD
Verlengde instructie (geselecteerde groep i.f.v. vooropgestelde doelen)	Waar zet je op in ? gevoelens > ervaren gevoel van vrijheid Doel: kls kunnen het gevoel van vrijheid ervaren Aanbod: bewegen in turnzaal + reflectie Materiaal : 1 speelhuisje/ muziek Werkwijze : kleuters zitten samen gezellig in speelhuisje Op signaal juf gaan kleuters op muziek: <ul style="list-style-type: none">• fladderen als vlinders• slingeren als apen• rennen als giraffen• spatten als de olifanten De kleuters reflecteren met de juf op het gevoel van geborgen samen zijn/ vrijheid. Wie begeleidt de ondersteuning? SES juf
Evaluatie en reflectie (ganse groep)	Op welke wijze neem jij je kleuters mee binnen reflectie? (welke bevraging?) Kringgesprek: kleuters brengen de tekening van hun lievelingsactiviteit mee naar de kring en vertellen over hun werk. Bevraging:



	<ul style="list-style-type: none">• Wat doe jij het liefst?• Alleen of samen...?•
--	--



Lesmodel: begrijpend luisteren: verhaalbegrip (verhaallijn begrijpen)

Datum: mei

Klas: K1/2

Leerkracht: Juf Lotje



Titel/ auteur van het prentenboek

"Zonnebloem" ~ Anne Schneider

Centraal verhaalgegeven:

Zaaien & groeiproces van zaadje tot bloem.

Inhoud:

Maartje plant een zaadje en wacht vol ongeduld af. Het zaadje groeit snel en wordt een reusachtige zonnebloem, die groter is dan Maartje...

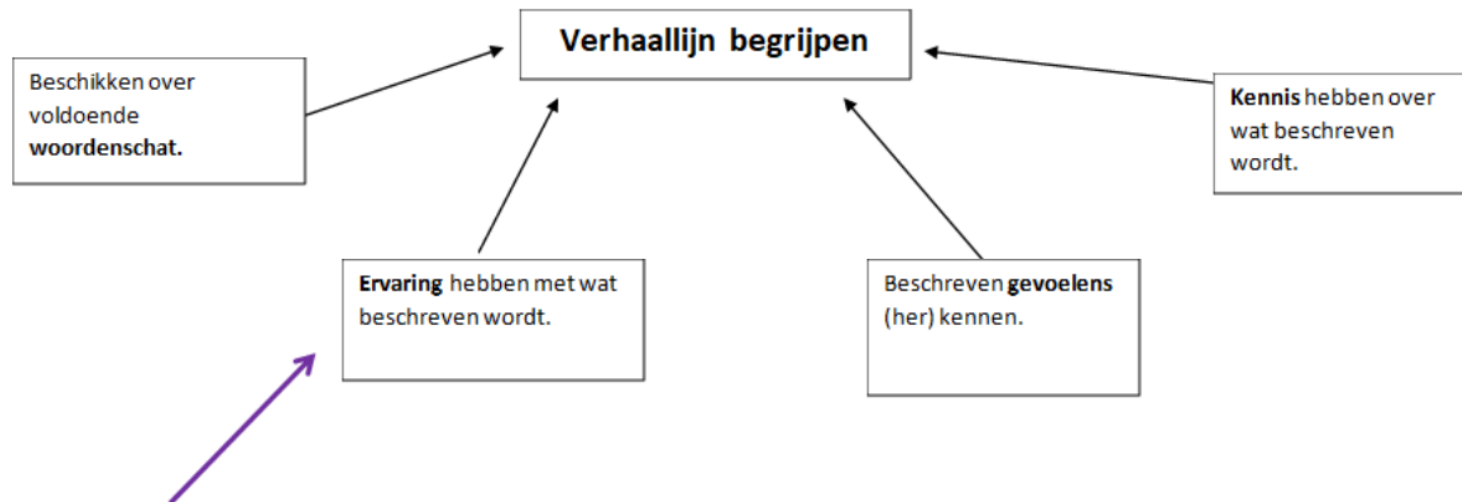
Vorm:

Prentenboek met 24 duidelijke, eenvoudige prenten.

Niveau: Vanaf 3 jaar



Wat maakt dit boek moeilijk om te begrijpen voor sommige kleuters?



Waar zet je op in ? (voor die kleuters die in moeilijkheden zouden kunnen komen)

Ervaring

Hoe?

door zelf te doen/ beleven → zaaien (pre- instructie)



Fasen	Uitwerking
VOOR	
Pre – instructie (geselecteerde groep ifv vooropgestelde doel)	Welke kinderen? Rayane, Ellen & Medina (vanuit observatie gegevens verhaalbegrip) Doel: kleuters ervaring laten opdoen met het concept “zaaien” zodat de verhaallijn beter begrepen wordt. Aanbod: natuur activiteit: “zaaien van tuinkerszaadjes” <u>Materiaal</u> : potaarde, zaadjes tuinkers, zaaidoosje/bakje, lepel, gieter met water <u>Werkwijze</u> : De prent waarop Maartje een zaadje plant, wordt besproken. De kleuters doen net hetzelfde in hun bakje met de potaarde en de zaadjes. Er worden foto's genomen van de verschillende handelingen. Het resultaat (het potje tuinkers) wordt een week later besproken. Wie begeleidt de ondersteuning? klastitularis
TIJDENS	
Oriëntering (ganse groep)	Introductieactiviteit: Hoe gaan we de kinderen enthousiasmeren: Rayane, Ellen & Medina tonen het resultaat van hun tuinier werk en vertellen over wat ze beleefden. De leraar bouwt voorkennis op: <ul style="list-style-type: none">• Wie heeft er ook al eens gezaaid?• Wat dan?• ... De leraar toont de kافت van het boek en stelt vragen: <ul style="list-style-type: none">• Wie staat er op de kافت?• Wat doet Maartje?• ---



Voorlezen (ganse groep)	De lkr vertelt het verhaal interactief, wijst prenten aan, etc.
NA	
Zelfstandige verwerking (ganse groep)	Doel: de kleuters spelen het verhaal na met concreet materiaal. (lkr. observeert) (Tijdens hoekenwerk nagaan in welke mate de kleuters het verhaal verwerken) Uitbreidingsactiviteiten: <ul style="list-style-type: none"> • Vertel Tafel (observatie) • Klastuintje aanleggen in zandbak • Rangschikken foto's pre- instructie • Schilderen van zonnebloemen groter dan zichzelf • Luisterlezen van verhaal op computer
Verlengde instructie (geselecteerde groep i.f.v. vooropgestelde doelen)	Waar zet je op in ? kennis ➤ de verschillende stappen van zaadjes planten Doel: kleuters kunnen de prenten van het prentenboek in volgorde rangschikken en bespreken Aanbod: verhaal reconstrueren met behulp van de prenten <u>Materiaal</u> : 8 prenten prentenboek <u>Werkwijze</u> : de kleuters kiezen een prent en vertellen wat ze zien. De 8 prenten worden in chronologische volgorde gerangschikt. Het verhaal wordt gereconstrueerd aan de hand van de prenten. Wie begeleidt de ondersteuning? Klastitularis
Evaluatie en reflectie (ganse groep)	Op welke wijze neem jij je kleuters mee binnen reflectie? (welke bevraging?) Kringgesprek: kleuters brengen hun mega zonnebloem mee naar de kring en vertellen over hun werk. Bevraging: <ul style="list-style-type: none"> • Zou jij ook graag zo'n echte mega zonnebloem hebben? • Hoe voel je je naast zo'n grote bloem... Wat moet ik zeker meenemen naar een volgende activiteit?

Toegankelijk maken van teksten – De 4 V's bij interactief voorlezen (ingevuld voorbeeld)

Voorbeeldschema 4 V's: Kikker in de kou – Max Velthuijs

	Wat	Voorkennis	Voorspellen	Visualiseren	Vragen
Voor	Kaft bespreken	<p>Dag 1: (1.1.3.31) Er staat een kikker op de voorpagina. De kikker heeft het koud. Om een beetje warm te krijgen heeft hij een sjaal aan. Hebben jullie ook een sjaal? Wat hebben jullie nog om je warm aan te kleden?</p>	<p>Dag 2: (1.1.2.6) Naar waar zou de kikker gaan, denken jullie?</p>	<p>Dag 3: (1.1.3.36) We nemen een kikker en doen hem een short aan en een sjaal zoals op de voorpagina en ik laat de kleuters er zelf iets bij vertellen.</p>	<p>Dag 4: (1.2.3.1) Is kikker blij? Waarom wel/niet? Hoe zien jullie dat?</p>
Tijdens	Het voorlezen	<p>Dag 4 : (1.1.3.44) <u>Prent 2: Kikker zag dat alles wit was.</u> Ik zie dat alles wit is. Het heeft gesneeuwd. Hebben jullie ook al eens sneeuw gezien? <u>Prent 4: Kikker schuift uit op het ijs.</u> Kikker valt niet in het water omdat het ijs geworden is. Hebben jullie al eens ijs gezien of gevoeld? <u>Prent 14: Kikker aan de kachel</u> Kikker zit aan de warme kachel. Zo krijgt hij het lekker warm. Hebben jullie ook een kachel thuis? Of een verwarming zoals in de klas? <u>Prent 18: Kikker wordt verzorgd.</u> Kikker is een beetje ziek en wordt verzorgd door zijn vrienden. Wie zorgt er voor jullie thuis als jullie ziek zijn?</p>	<p>Dag 1: (1.2.2.13) <u>Prent 2: Kikker zag dat alles wit was.</u> Wat zou kikker gaan doen in de sneeuw? <u>Prent 5: Eend schaatst</u> Denken jullie dat kikker ook zal schaatsen zoals eend? <u>Prent 8: Kikker en varken</u> Wat zou kikker gaan doen? Gaat hij mee met varken? <u>Prent 10: Kikker en konijn</u> Zou kikker mee gaan joggen? <u>Prent 12: Sneeuwballen gooien</u> Zou kikker mee sneeuwballen gaan gooien? <u>Prent 15: Kikker ligt in de sneeuw</u> Wat zou er nu met kikker gebeuren denken jullie? De kleuters tekenen verder over het verhaal Achteraf lezen we het verhaal verder.</p>	<p>Dag 2: (1.2.2.11) <u>Prent 3: Kikker loopt naar buiten</u> Ter plaatse lopen (al zittend op de bank) <u>Prent 4: Kikker schuift uit op het ijs.</u> Glijden en vallen uitbeelden. <u>Prent 6: Kikker en eend schaatsen.</u> Duid kikker aan op de prent. <u>Prent 10: Haas loopt.</u> Joggen zoals haas <u>Prent 12: Sneeuwballen gooien</u> Uitbeelden: sneeuwballen gooien. <u>Prent 22: kikker springt en danst.</u> Springen en dansen zoals kikker.</p>	<p>Dag 3: (1.1.2.28) <u>Prent 2: Kikker zag dat alles wit was.</u> Wat is dat op het dak van het huis van kikker? Waarvan komt die sneeuw? <u>Prent 5: Eend schaatst</u> Schaatst de eend op het water? Hoe kan dat? <u>Prent 6: Kikker en eend schaatsen.</u> Vindt Kikker dat leuk? Hoe zie je dat? <u>Prent 12: Sneeuwballen gooien</u> Vindt Kikker dat leuk? Hoe zie je dat? <u>Prent 13: Kikker aan de kachel</u> Wat ligt er naast de Kachel? Wat moet je met dat hout doen? <u>Prent 17: Varken maakt soep</u> Wat doet varken? Waarom? <u>Prent 17: Varken maakt een trui</u> Wat doet varken? Waarom? <u>Prent 20: Kikker loopt buiten</u> Is Kikker blij? Hoe zie je dat?</p>
Na	Beleven van verhaal	<p>Dag 1: (1.1.3.44) Hebben jullie al eens in de sneeuw gespeeld zoals de vrienden van Kikker? Vonden jullie dat leuk?</p>	<p>Dag 4 : (1.2.2.13) Wat zou Kikker gaan doen, nu het goed weer is?</p>	<p>Dag 3: (1.1.3.36) Hang de prenten uit het boek in de juiste chronologische volgorde aan de wasdraad.</p>	<p>Dag 2: (1.2.2.8) Wat was er allemaal gebeurd met Kikker? Wanneer was Kikker verdrietig? Wanneer was hij weer blij?</p>



Toegankelijk maken van teksten - De 4 V's bij interactief voorlezen (invulsjabloon)

Wanneer?	Wat?	Hoe? De 4 V's			
		Voorkennis	Voorspellen	Visualiseren	Vragen
VOOR Voorkennis activeren Betrokkenheid verhogen	Kaft bespreken: tekening titel onderwerp ...	Wat weten we al over het onderwerp? vertellen opzoeken tekenen ...	Waarover zou het boek kunnen gaan? vertellen tekenen uitbeelden ...	Visueel maken: kaft boek prenten uit boek dia mentale foto maken ...	Vragen bedenken over: mogelijke inhoud mogelijke personages en hun rol
TIJDENS Opbouw verhaal leren kennen	Het voorlezen: Het (interactief) vertellen.	Leggen van verbanden: tussen je eigen ervaring en het boek - tussen de kennis van de wereld en zichzelf en het boek tussen andere boeken	Hoe zou het boek verder verlopen? Wat zou er met.... gebeuren? vertellen tekenen uitbeelden ...	Verhogen van grip op tekst door: concreet materiaal prenten dia's uitbeelden mentale foto maken ...	Vragen bedenken als stimulans om verder te lezen: Waarom doen ze dat? Wat zou er nog kunnen gebeuren? Wat zouden ze daarna doen?
NA Trekken van conclusies Terugblik op eerdere gedachten	Beleven van verhaal: Navertellen naspelen tekenen ...	Leggen van verbanden: tussen je eigen ervaring en het boek tussen de kennis van de wereld en zichzelf en het boek tussen andere boeken	Ander einde verzinnen: vertellen tekenen Uitbeelden ...	Grip op verhaallijn vergroten door dit visueel te maken: vertelafel kamishibai digitaal prentenboek mentale foto maken	Vragen bedenken om de verhaallijn beter te begrijpen/ beleven: Wat deed..? Waarom? Vond je dat een goed idee? Wat zou jij doen?



Toegankelijk maken van teksten - Kies een goed prentenboek

KO-TA-D-1

Kiest de leraar rijke prentenboeken om interactief voor te lezen?

Interactief voorlezen start bij het kiezen van een goed prentenboek. Wat een prentenboek precies 'goed' maakt, is sterk afhankelijk van jouw klas en jouw leerlingen. Terwijl één prentenboek in de ene klas een echte voltreffer kan zijn, is het in de andere klas misschien niet zo'n succes. Een belangrijk criterium is dat de kleuters zich met het verhaal kunnen identificeren. Zijn de personages en hun karaktertrekken herkenbaar voor de kinderen? Sluit de context van het verhaal aan bij hun leefwereld?

Bij het interactief voorlezen gaan we prentenboeken herhaald aanbieden, minstens 4 keer. Het taalniveau mag bijgevolg best uitdagend zijn. Je zal de luisterstrategieën (voorkennis, visualiseren, voorspellen en vragen) uitgebreid voordoen en de kleuters uitnodigen om ze stilaan zelf toe te passen, waardoor ze voldoende ondersteuning krijgen om het verhaal helemaal te begrijpen.

De kwaliteit van een prentenboek wordt versterkt door volgende elementen:

- Mooie en rijke taal, ritme en rijm
- Het verhaal kan niet zonder de prenten
- Sterke verhaallijn met interessante karakterontwikkeling
- Relevant thema en aansluitend bij de leefwereld van de kleuters

Rijke prentenboeken hebben authentieke teksten met een rijk taalgebruik. De schrijver zet de volledige rijkdom van de taal in: uitdrukkingen, beeldspraak, sensorische taal, synoniemen... Het prentenboek is fijn om voor te lezen, er zijn doorlopende zinnen met een goed ritme. Let op voor slecht vertaalde boeken. Wees ook kritisch voor prentenboeken van educatieve uitgeverijen, omdat ze soms een verarmd taalgebruik hebben.

[Meer info in dit filmpje](#)



Toegankelijk maken van teksten - Prentenboeken pre-instructie

KO-TA-D-2

Maakt de leraar verhalen en prentenboeken voldoende toegankelijk door vooropdrachten (pre-instructie)?

Begrijpend luisteren is een belangrijke voorwaarde tot begrijpend lezen. Begrijpend lezen is dan weer een voorwaarde tot leren. Het is dus belangrijk om al van in de kleuterschool in te zetten op het begrijpen van een verhaallijn. Sommige kleuters hebben meer ondersteuning nodig dan anderen. Vaak wordt er vooral gefocust op het bijbrengen van woordenschat tijdens een preventieve zorgmaatregel. Het is evenwel eerder het ontbreken van de nodige kennis, het niet kennen van een gevoel of het geen ervaring hebben met een bepaalde situatie die het begrijpen van de verhaallijn in de weg staan. Vaak kan hieraan tegemoet gekomen worden door op voorhand iets aan te bieden. We noemen dit een pre-instructie. In de pre instructie ligt, afhankelijk van de kinderen, de nadruk op beleving (een ervaring opdoen, een gevoel ervaren) op een stukje kennis (kennis van de wereld die nog ontbreekt of te beperkt is) of op woordenschat (kennis van kernwoorden uit het verhaal die begrip in de weg staan: dit is eerder uitzonderlijk omdat nieuwe woordenschat dikwijls verworven wordt tijdens de luister- en doe activiteiten zelf).

In '[Voorlezen in de kleuterschool – een mogelijk lesmodel](#)' kan de leraar een leidraad vinden voor het plannen van een pre- instructie.



Toegankelijk maken van teksten - Ondersteuning tijdens het voorlezen van een prentenboek

KO-TA-D-3	Maakt de leraar verhalen en prentenboeken voldoende toegankelijk door tijdens het gebruik mondelinge ingrepen te doen (relevante begrippen verduidelijken, betekenisonderhandeling, herformulering, expressief voorlezen, ...)
-----------	--

Wanneer er met prentenboeken gewerkt wordt is niet alleen de keuze van het prentenboek belangrijk. Ook hier doet de leraar ertoe! Hij is degene die het boek toegankelijk kan maken voor de kleuters, door volgende aandachtspunten tijdens het voorlezen mee te nemen:

- Alert zijn voor wat de kleuters doen en zeggen en met eigen taalaanbod daarop inpikken;
- De taal voor de kleuters begrijpelijker maken, zonder de rijkdom aan taal van het boek verloren te laten gaan (met andere woorden de rijkdom aan woordenschat en taalgebruik niet verengen)
 - Door het taalaanbod in andere woorden (breder en uitvoeriger of eenvoudiger,...) te herhalen (parafrasieren)
 - Door visuele ondersteuning te gebruiken (gebaren, prenten, voorwerpen,...)
- 'Nieuwe' taal verbinden met vroegere ervaringen van de kleuters of reeds gekende taal (en die ervaringen / gekende taal eventueel oproepen, verbaal of visueel).
- Expressief voorlezen, zodat betekenissen afgeleid kunnen worden.
- (Ver) werken in kleine groepen. Dit heeft veel voordelen:
 - het verhoogt de betrokkenheid van de kleuters.
 - het verhoogt het veiligheidsgevoel van de kleuters
 - het maakt actieve deelname van alle kleuters mogelijk
 - de leraar kan beter observeren hoe de kleuters reageren op het verhaal en wat hun noden zijn
 - de kleuters krijgen voldoende individuele aandacht
- Gericht zijn op het achterhalen of de kleuters het taalaanbod goed begrepen hebben?
- Gericht zijn op het achterhalen of de leraar zelf de kleuters juist begrepen heeft?

Toegankelijk maken van teksten - Didactische opbouw bij interactief voorlezen

KO-TA-D-4

Maakt de leraar verhalen en prentenboeken voldoende toegankelijk door tijdens het gebruik didactische ingrepen te doen?

Voorafgaand aan het voorlezen: Oriënteren op de inhoud

De leraar dient vooraf zelf het verhaal te analyseren:

- Uit welke scènes is het opgebouwd?
- Welke woorden zijn kernbegrippen in het verhaal?
- Welke woorden hebben de kinderen nodig om het verhaal te kunnen naspelen?
- Welke woorden zijn verder voor hen nuttig om te kennen en te herkennen?

De kinderen vooraf oriënteren op het verhaal zonder de inhoud van het verhaal te gaan verklappen:

- hen in de sfeer brengen van het verhaal: dit kan door decoratie, belichting, muziek
- hen voorbereiden op eventuele moeilijkheden in het verhaal:
 - Kernwoorden die voor hen nog onbekend zijn een betekenis geven, vorm geven d.m.v. prentenmateriaal, concreet materiaal, bewegingen, een activiteit laten uitvoeren (een woord gaan “uitleggen” heeft bij anderstalige kinderen weinig effect).
 - Belangrijke voorwerpen en handelingen waarmee ze niet vertrouwd zijn: hier kan je die voorwerpen vooraf meebrengen of een afbeelding ervan tonen. Een handeling kan je zelf of door de klaspop of door de kleuters laten uitvoeren of eventueel op een prent tonen.
 - Emoties waarop ze dienen voorbereid te zijn: vooraf eens laten inleven in een bepaalde emotie, een emotie voordoen (zelf of door een klaspop)

Introductie van het boek:

- Samen de kaft bekijken: de titel, de tekening, de achterflap
- Het boek doorbladeren: nieuwsgierigheid opwekken: enkele prenten bekijken en bevragen (Wie en wat zien we op de prenten? Waarover zou dit boek gaan? Hoe weet je dat?)
- De titel voorlezen. In één of enkele zinnen vertellen waarover het boek gaat
- De personages voorstellen. Hier kan men reeds een blikvanger/aandachtstrekker gebruiken (bv. een verhaal over een prinses: haar kroontje ligt in het midden van de voorlees/vertelkring op een fluwelen kussentje)



- Vragen naar eigen ervaringen en belevenissen
- De actualiteit / klasinteresse als begin nemen (bv. een geheimzinnige tas die de juf in de gang vond met deeg en meel erin en een kommetje, die aanleiding geeft tot voelen, kneden, witte vingers, niezen, proeven, ruiken, ... In de tas zit ook een muis die beweert dat ze koekjes kan bakken met die dingen... maar dat verhaal staat dan weer in een boek vol plaatjes dat de muis meegebracht heeft...)

Tijdens het interactief vertelmoment:

- Per episode samen de platen bekijken en bespreken. Belangrijk hier is ook het aanwijzen of laten aanwijzen! Met elkaar praten en vragen stellen: over ervaringen, over de hier-en-nu-beleving, over de inhoud, over de illustraties, over het verband tussen de tekst en de illustraties, over “kenmerken van het boek”. Opgelet! Stel geen te detaillistische vragen als “Welke kleur heeft de jas van...” dit draagt meestal weinig bij tot het inzicht in de totaliteit van het verhaal.
- Laat kinderen ook af en toe voorspellen
- Belangrijke zinnen worden herhaald. Dialogen worden samen uitgesproken. Er worden hier ook ontdekkingen gedaan, namelijk dat een woord verschillende betekenissen kan hebben bv. je kunt vissen in de vijver, maar ook met de staart van de muis in het verhaal...
- Moeilijke woorden, begrippen, fragmenten worden vertellend verklaard of worden in eigen woorden verteld
- Laat kinderen kort uitbeelden, bewegingen doen, ... als hulp bij het beter begrijpen van het verhaal. Jonge kinderen zijn gebonden aan concrete handelingen en objecten
- Oudere kinderen worden uitgelokt om cognitieve taalfuncties in te zetten: verbanden leggen, redeneringen opzetten, reflecteren, motiveren en voorspellen
- Kinderen worden ook regelmatig gestimuleerd, geprikkeld om opmerkingen te maken, indrukken te geven, ervaringen te verwoorden, emoties mee te beleven, ...
- Laat kinderen gezamenlijk reflecteren over het verhaal, dit brengt overeenkomsten, verschillen en nieuwe kennis in beeld
- Kinderen leren beter omgaan met sociale aspecten van gesprekken. Ze leren steeds beter ingaan op de inbreng van een ander en rekening te houden met de uitingen van anderen bij hun eigen reacties.



VALKUILEN:

- praten over kinderen in plaats van met
- het negeren van in eerste instantie niet begrepen uitingen van kinderen
- op zoek zijn naar het enige, juiste antwoord
- te veel bezig zijn met procedures (netjes zitten, hand op steken, elkaar aankijken, enz....)

Gebruik de vier V's voor, tijdens en na het voorlezen. [Meer info in dit filmpje](#)

Verwerken van het prentenboek

Naast het herhaald vertellen van een boek, bieden ook verwerkingsactiviteiten bij een boek veel mogelijkheden om het verhaalbegrip bij kinderen uit te breiden. Kies daarbij verwerkingsactiviteiten in de hoeken die nauw aansluiten bij de verhaallijn van het boek. Maak een verteltafel waar het boek centraal staat met enkele voorwerpen die kinderen toelaten het verhaal na te spelen.

Evenwichtig taalaanbod garanderen

KO- TA – Evenwichtig taalaanbod garanderen		Nuttige linken: <ul style="list-style-type: none"> • Voorlezen in de kleuterschool: een mogelijk lesmodel • De 4 V's bij interactief voorlezen: invulsjabloon • De 4 V's bij interactief voorlezen: ingevuld voorbeeld • Fonologisch en fonemisch bewustzijn: een belangrijke leesvoorspeller • Letterkennis
KO-TA-G-1	Is er voldoende aandacht voor 'spreken'?	
KO-TA-G-2	Is er voldoende aandacht voor 'begrijpend luisteren (de 4 V's)', 'voorlezen en vertellen'?	
KO-TA-G-3	Is er voldoende aandacht voor ontluikende en beginnende geletterdheid?	
KO-TA-G-4	Maakt de leerkracht van de klas een rijke geletterde omgeving?	
KO-TA-G-5	Is er voldoende aandacht voor communicatief schrijven?	
KO-TA-G-6	Is er voldoende aandacht voor gesprekken voeren?	

Evenwichtig taalaanbod garanderen - Fonologisch en fonemisch bewustzijn: een belangrijke leesvoorspeller.

(gebaseerd op: *Technisch lezen in een doorlopende lijn*, M. Eskes)

Fonologisch en fonemisch bewustzijn houdt in dat je je bewust bent van klanken. Kinderen ontwikkelen dit bewustzijn niet zomaar. Daarvoor is een rolmodel nodig, namelijk de leerkracht, die een rijk aanbod realiseert in de klas.

Vorbereidende leesvaardigheden	Fonologisch bewustzijn	Bijvoorbeeld rijmen
	Fonemisch bewustzijn	Bijvoorbeeld beginklank herkennen in 'raam'
	Letterkennis	Bijvoorbeeld de letters van je naam herkennen

Wat is fonologisch en fonemisch bewustzijn, en wat is het verschil tussen beide termen?

Fonologisch en fonemisch bewustzijn hebben een voorspellende waarde als het gaat om leessucces: je bewust zijn van klanken is van belang om het leessysteem te begrijpen.

Het fonologisch bewustzijn heeft vooral betrekking op zinsniveau en lange woorden die in klankgroepen worden opgedeeld (zoals versjes onthouden of rijmen).

Wanneer aan het fonemisch bewustzijn wordt gewerkt, zijn kleuters bezig op woordniveau. Het fonemisch bewustzijn gaat over de kleinste stukjes van een uitgesproken woord: klanken. Het kunnen opdelen van een klankzuiver woord in klanken (zoals roos: r/oo/s) valt bijvoorbeeld onder het fonemisch bewustzijn, maar ook het herkennen van klanken (waar hoor ik de /m/ in 'muis') of het manipuleren van klanken ('als ik de /k/ van kip verander in /s/, wat hoor ik dan? Juist: sip'). Kleuters met een goed fonemisch bewustzijn doen het als lezer in het vierde leerjaar nog steeds significant beter dan kleuters met een zwak fonemisch bewustzijn.

Naast het begrip dat gesproken taal uit klanken bestaat, leren kleuters dat een klank correspondeert met een teken op papier: een letter. De opbouw van letterkennis helpt ook om een goede leesstart door te maken in groep 3 (eerste leerjaar).



Opbouw in het fonologisch en fonemisch bewustzijn

Zoals in de figuur te zien is, omvat het fonologisch bewustzijn allerlei vaardigheden rondom het klankbewustzijn. Er zijn gradaties te onderscheiden, van minst complex naar meest complex. De moeilijkheid wordt opgebouwd van een groter geheel (versjes, zinnen, klankgroepen) naar kleinere eenheden van de taal (woorden en afzonderlijke klanken).



Omdat enig taalbesef van zinnen, woorden en klankgroepen nodig is om op woordniveau met klanken te werken, ontstaat een verschillend aanbod voor de jongste en oudste kleuters. Expliciet inoefenen van deze vaardigheden gebeurt pas vanaf de oudste kleuters. Het helpt om doelen goed in beeld te hebben: zo kunnen ze structureel en planmatig aan bod komen.



In onderstaande figuur wordt het fonologisch en fonemisch bewustzijn uit elkaar grafisch, en gekoppeld aan de leerplandoelstellingen. Maak gebruik van de routinefiche 'letters en leeshandeling' voor een handig overzicht.



Een kijkje in de klas van juf Miranda (K2-K3)

Juf Miranda is zich ervan bewust dat de rol van de leerkracht belangrijk is. Ze weet mede door een goed klasmanagement wekelijks rijke activiteiten en routines rondom beginnende geletterdheid in te zetten. Hierbij zorgt ze voor kringmomenten, maar ook voor veel taalspelletjes die kleuters in kleine groepjes zelfstandig kunnen oefenen.

Haar klas zit in de kring. Ze deelt het doel 'ik kan woorden in klanken verdelen'. Alle kleuters doen actief mee. Elk tweetal heeft een kaartje met een afbeelding en oefent samen hoe het woord in klanken verdeeld moet worden. Leerlingen oefenen onder andere met zon (z-o-n), wolk (w-o-l-k) en met bui (b-ui). De kaartjes worden meerdere malen doorgegeven waardoor alle leerlingen actief, gemotiveerd en betrokken zijn. Na enige tijd gaan de kleuters buiten de kring met taalspelletjes aan de slag: een groepje sterke kleuters doet een letterdobbelspel, een ander groepje werkt met de lettermat waarop alle letters staan afgebeeld. Kleuters hebben kaartjes met afbeeldingen, bijvoorbeeld van een kip. Ze hakken het woord en springen vervolgens naar de betreffende letters. Weer een ander groepje oefent met het herkennen van de beginklank van woorden en stopt die kaartjes vervolgens bij de juiste letter



in het laatje. Alle kinderen zijn ingedeeld bij een spelletje dat zij aankunnen en er zijn verschillende activiteiten voor de kleuters van K2 en K3 zodat iedereen kan meedoen.

Ondertussen begeleidt Miranda een groepje kleuters met een nog onvoldoende ontwikkeld fonemisch bewustzijn. Met een spelletje wordt het hakken van woorden in klanken nogmaals intensief inge oefend. Miranda doet veelvuldig voor hoe het moet en oefent veel samen in. De kleuters hebben nauwelijks door dat dit een les is: ze hebben wél gehoord wat ze gaan leren, maar ervaren vooral plezier en succes. En Miranda? Die loopt na haar kleine kringactiviteit langs alle groepjes kleuters en geeft feedback op wat ze ziet.



De lettermat Letter-klankbingo

Praktische tips rondom de voorbereidende leesvaardigheden

- Zorg voor veel (wisselende) boeken in de klas en bezoek met regelmaat de bibliotheek.
- Lees dagelijks voor en stimuleer veel interactie in de klas: aandacht voor mondelinge taalvaardigheid.
- Richt je hoeken zo in dat het taal uitlokt bij de kleuters: praten, 'lezen' en 'schrijven'.
- Zorg voor een lettermuur op ooghoogte: zo kunnen kleuters er ook spelletjes mee doen.
- Zorg voor een 'letter van de week' en richt hieromheen een lettertafel in, waar kleuters aan meewerken.
- Label zoveel mogelijk in de klas: zo zien kleuters de functie van geschreven taal overal terugkomen.



- Deel met ouders wat er in een thema aan bod komt rondom woordenschat, letter- en klankbewustzijn door bijvoorbeeld een doelenposter per thema op de deur te hangen.
- Investeer in routines rond fonologisch en fonemisch bewustzijn.
- Laat nieuwe letters via de thema's en inbreng van de kleuters binnensijpelen in je klas.

Raadpleeg het document 'letterkennis' om meer te lezen over het aanbrengen van letters bij de oudste kleuters.



Voorbeeld activiteit rond de letters van je naam binnen het thema 'superhelden'.



Evenwichtig taalaanbod garanderen - Letterkennis

De oudste kleuters krijgen steeds meer inzicht in zinnen, woorden en klanken. De leerkracht biedt alle kleuters rijke oefenkansen om het fonologisch en fonemisch bewustzijn te versterken. Naast dit inzicht in klanken, dienen onze kleuters ook kennis te maken met letters. Ons GO! leerplan heeft het over een letterkennis van 10 letters op het einde van de derde kleuterklas.

Wat zegt het leerplan precies?

Om een goede start te maken met het leren lezen in het eerste leerjaar, is het belangrijk dat de oudste kleuters een flink aantal letters kennen en kunnen benoemen. Als richtlijn formuleert het leerplan een letterkennis van 10 letters als streefdoel. In principe maakt het niet uit welke 10 letters kinderen moeten kennen. Vaak zijn dat eerst de letters van de eigen naam, en letters die in namen van gezinsleden terugkomen. We sluiten graag zoveel mogelijk aan bij de letters die kinderen zelf kennen of willen leren. Met de groep als geheel kan de leerkracht zich bij het aanbieden van de letters laten leiden door de beginletter van een woord uit het thema of de interesse van de kinderen.

Voor wie?

Het fonemisch bewustzijn start bij de jongste kleuters. Zij zijn immers verwonderd over letters en klanken die zij in hun leefwereld tegenkomen. Vanuit hun 'doen alsof'-talent gaan zij schrijven zoals de oudere kinderen en volwassenen rondom hen. Vierjarige kleuters gaan in hun spel op zoek naar meer uitdaging. Zij zijn tot het besef gekomen dat de tekens die zij schrijven niet door iedereen kunnen worden gelezen. Zij spreken hun zone van naaste ontwikkeling aan en zijn intrinsiek gemotiveerd om letters te lezen en te schrijven. Deze opbouw vind je ook in onze doelensets terug. Bij jonge kleuters gaan we eerder impliciet aan de slag, terwijl we bij de oudere kleuters expliciet en systematisch oefenen.

De vorm van de letters?

Bij het aanbieden van de letters, maak je een keuze wat betreft de vorm van de letters. De letters die de kleuters aangeboden worden, kunnen het best lijken op de letters die ze in het eerste leerjaar leren lezen. Veel scholen kiezen ervoor om blokletters aan te bieden, maar ook leesletters en schrijfletters mogen aan bod komen. De beste manier om ermee om te gaan, is met kinderen bespreken dat er verschillende lettervormen zijn. Bespreek waarom je die lettervorm kiest. Vraagt een kind om een woord voor te schrijven, waarna hij het kan kopiëren, vertel dan dat je kiest voor blokletters omdat hij deze het beste kan overschrijven. Sommige kleuters zien in hun dagelijkse leven niet enkel het "Latijns" schrift, maar komen ook in contact met een ander soort schrift. Verwelkom deze diversiteit in je klas en ga het gesprek over verschillende schriften en lettertekens aan. Geef alle kleuters de kans om zich te identificeren met letters en vraag ondersteuning van ouders als je dat wenst.



Hoe letters aanbieden?

Bij de oudste kleuters kunnen veel activiteiten en routines rond letters plaatsvinden, gekoppeld aan de ontwikkeling van fonemisch bewustzijn. Activiteiten en routines rond klanken en letters versterken elkaar. Het is dan ook goed om steeds een relatie te leggen tussen de uitspraak en de schrijfwijze van een woord. Belangrijk uitgangspunt is dat deze activiteiten worden aangeboden in een betekenisvolle context en niet als losstaande activiteiten. In veel kleuterklassen wordt gewerkt met thema's en met prentenboeken. Laat de activiteiten rond klanken en letters dan hierbij aansluiten.

Een nieuwe letter aanbieden?

Het aanbieden van een nieuwe letter gebeurt meestal met de grote groep. Letters komen de klas binnen via thema's, boeken of ervaringen van kleuters. Geef ruimte voor verwondering en sluit aan bij de voorkennis van de kinderen. Bij het aanbieden van een letter via een doelgerichte activiteit, kan gebruik gemaakt worden van een alfabet- of letterboek. Daarin zien we een duidelijke afbeelding van de letter (geen hoofdletter, maar een leesletter), een korte tekst waarin woorden met die letters beginnen en illustraties van woorden met de letter. Ook versjes en liedjes zijn geschikt om een nieuwe letter te introduceren. Daarbij zal je de letters zelf in groot formaat moeten schrijven.

Het is belangrijk dat de leerkracht meerdere malen de juiste koppeling maakt tussen het letterteken en de klank die erbij hoort. Hoe vaker kleuters de juiste koppeling horen en die later ook zelf kunnen maken, hoe sterker de letter-klankkoppeling in de hersenen verankerd geraakt. Na een tijdje wordt de verbinding zo sterk dat de letter is geautomatiseerd. Het is bij het leren van letters dan ook beter de goede letter voor te zeggen, dan kinderen te laten zoeken en foute klankletter-koppelingen te laten maken.

Werkvormen?

- Letter zichtbaar maken in de klas: letterposter, lettertafel, letterparaplu...
- Laat een lettermuur groeien doorheen het schooljaar met alle ontdekte letters.
- Letterboek met alle letters die een kind al kent
- Allerlei spelletjes: drietal, letterbingo, lettermemory, spelen met letterblokjes...
- ...





Evenwichtig taalaanbod garanderen - Geletterdheid

KO-TA-G-3

Is er voldoende aandacht voor ontluikende en beginnende geletterdheid?

Wat betekent ontluikende en beginnende geletterdheid?

Ontluikende geletterdheid is de eerste fase van nul tot vier jaar en heeft betrekking op de voorschoolse periode tot en met de eerste kleuterklas. Kinderen leren de basisprincipes van een taal. Ze leren mondeling te communiceren, te spreken en te luisteren. De mondelinge taalvaardigheid vormt de grondslag voor de schriftelijke. In deze jaren maken de kinderen kennis met geschreven taal in de vorm van prentenboeken, voorleesverhalen, beeldverhalen, pictogrammen, logo's en letters. Ze komen tot het inzicht dat ze via schrift kunnen communiceren over tijd en afstand heen.

Beginnende geletterdheid is de tweede fase van geletterdheid. De kinderen starten vanaf de tweede kleuterklas met de basisprincipes van lezen en schrijven. Zo zien ze bij voorlezen dat boeken van voor naar achter worden gelezen, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts. Ze ervaren dat verhalen een bepaalde opbouw kennen en dat de afloop vaak voorspeld kan worden. Verder ontdekken ze dat geschreven taal verschillende functies kan vervullen. Ze zien dat volwassenen boodschappenlijstjes, brieven en kaarten schrijven of mailen.

Door het voorlezen en voorschrijven ontdekken de kinderen dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken en dat uitgesproken woorden kunnen worden opgeschreven en opnieuw gelezen kunnen worden. Ze leren dat zinnen uit woorden bestaan en woorden uit klankgroepen en klanken. Ze ontdekken dat letters klanken weergeven, het zogenaamde alfabetische principe. In de derde kleuterklas herkennen en benoemen ze, op een speelse manier, al een aantal concrete letters. Daarna leren de kinderen in het eerste leerjaar de techniek van het lezen: het decoderen, identificeren en herkennen van woorden. Ze leggen een woord in letters uiteen, zetten die letters een voor een om in klanken en verbinden die klanken tot een gesproken woord. Tegelijkertijd geven ze betekenis aan het uitgesproken woord. Bij het schrijven van woorden hanteren ze de omgekeerde volgorde. Eerst analyseren ze een woord in klanken, daarna zetten ze de klanken een voor een om in letters en voegen ze de letters samen tot een woord. De fase van beginnende geletterdheid is afgerond als de kinderen van het eerste leerjaar klankzuivere en meerlettergrepige woorden zonder veel fouten (nauwkeurigheid) en met de nodige vlotheid (snelheid) herkennen en schrijven..



Waar gaat het concreet over in de kleuterschool?

Zich leren oriënteren op boeken

Door het rolmodel van de leraar en door samen met een vriendje of alleen van boeken te genieten, leren kinderen zich oriënteren op een boek. Dit wil zeggen dat ze ontdekken dat een verhaal een opbouw heeft en bestaat uit teksten en illustraties. Ze leren ook dat wij een boek van voor naar achter, van boven naar onder en van links naar rechts lezen. Samen met de leraar ontdekken ze dat ze voorspellingen kunnen doen over het verhaal via het waarnemen van de omslag van het boek.

Ontwikkelen van verhaalbegrip

Kinderen kunnen pas aan de slag gaan met verhaalbegrip na herhaald voorlezen, wanneer ze voldoende kansen hebben gekregen om de inhoud van het boek te leren kennen. Dit begrip bouwen ze op door te praten over personages, te beschrijven wat er gebeurt in het verhaal, samen te vertellen en te schrijven over het 'wie-wat-waar-wanneer-hoe' van het verhaal, te voorspellen hoe het verhaal verder zal verlopen... Visualiseren van het verhaal is dan ook een belangrijke vorm van ondersteuning voor het verhaalbegrip. Aan de hand van deze visuele materialen leren kinderen een verhaal reconstrueren.

Ontdekken van de functies van geschreven taal

Door aan de slag te gaan met geschreven taalproducten als briefjes, boeken, pictogrammen, prenten en symbolen... verkennen de kinderen de communicatieve functies van geschreven taal. Ze ontdekken dat geschreven taal tijd en afstand overbrugt. Ze leren instructies bestaande uit prenten of symbolen begrijpen en uitvoeren.

Relaties leggen tussen gesproken en geschreven taal

Kinderen verwerven inzichten in de relatie tussen gesproken en geschreven taal: 'Wat je zegt kan je opschrijven; wat geschreven is kan je lezen.' Kinderen leren lettertekens van andere tekens onderscheiden en leren voor hen belangrijke woorden als globale eenheden lezen (bv. de eigen naam).

Klankbewustzijn (fonologisch en fonemisch bewustzijn) ontwikkelen

Het klankbewustzijn speelt een grote rol bij het lezen en spellen. Het is dan ook belangrijk om er in de kleuterschool voldoende aandacht aan te besteden. Er zijn gradaties in dat klankbewustzijn. Eerst spreekt men van fonologisch bewustzijn. Het gaat om het herkennen van 'klankstructuren' in de gesproken taal. In een meer gevorderde fase spreken we van fonemisch bewustzijn. Het fonemisch bewustzijn richt zich op de auditieve analyse van woorden in



klanken en de synthese van klanken in woorden. Deze bewustwording kan door activiteiten die gericht zijn op auditieve discriminatie, op analyse en synthese en op rijmen. Volgende vaardigheden komen aan bod:

- Aangeven dat zinnen bestaan uit woorden.
- Woorden in zinnen onderscheiden
- Rijmwoorden herkennen en bedenken
- Woorden in klankgroepen verdelen
- Klankgroepen verbinden tot woorden
- Samengestelde woorden in afzonderlijke delen verdelen.
- Verschillende klanken van elkaar onderscheiden.
- Klanken in woorden onderscheiden
- Klanken in woorden in de juiste volgorde onderscheiden
- Afzonderlijke klanken tot een woord samenvoegen

Alfabetisch principe

Dankzij het taalbewustzijn ontdekken kinderen dat woorden opgebouwd zijn uit klanken en dat letters corresponderen met die klanken. Door met allerlei stempels, tijdschriften, boekjes, lettermagneten... aan de slag te gaan, realiseren ze zich ook dat dezelfde lettertekens verschillende verschijningsvormen hebben.

“Technisch lezen”

Om een goede start te kunnen maken in het eerste leerjaar, gaan we bij kleuters op een speelse manier inzetten op het herkennen en benoemen van minimaal tien leesletters met een eenduidige klank-letterkoppeling (bv. k, r ...). Daarnaast verkennen de kinderen ook voor hen belangrijke letters, bijvoorbeeld uit hun naam. Ook wordt er samen gereflecteerd op de plaats van klanken in woorden: begin-, midden- en eindklank.

“Begrijpend lezen”

Om zich goed voor te bereiden op het begrijpend lezen in de lagere school gaan de kleuters leren zelfstandig prentenboeken lezen en gaan ze ook andere vormen van schriftelijke communicatie in hun omgeving leren herkennen. Ze gaan zich vragen stellen over taal en taalgebruik in concrete leessituaties onder begeleiding van de leraar.



Wat betekenen deze doelen voor de klaspraktijk?

Kinderen komen in contact met geletterdheid door de wereld van de volwassene na te bootsen. Kinderen die in de thuissituatie weinig ervaring hebben met geletterdheid en dus minder voorbeelden te zien krijgen, zullen extra impulsen nodig hebben.

De klas als laboratorium van letters, woorden en zinnen.

- Letters en affiches aan de muur, pictogrammen, letters op dozen
- Variatie aan boeken in de boekenhoek
- Bijschrijftteksten bij tekeningen van kinderen, geschreven/getekende ervaringen en uitspraken van kinderen
- Lees- en schrijfmaterialen in de hoeken
- Een themamuur waar ervaringen, woorden, illustraties, producten van kinderen worden vastgelegd om samen te praten over de nieuwe ervaringen en woorden.
- Een schrijfhoek om woorden vast te leggen in schema's en webben.
- ...

De leraar als model en in interactie met de kinderen.

Door de leraar lezend en schrijvend in de klas aan de slag te zien, leren de kinderen de functionaliteit van schriftelijke taalvaardigheid. De leraar gaat in interactie met het kind rond schriftelijke communicatie. Een variatie aan ontwikkelingsgerichte interactiemomenten mag hier niet ontbreken.

- spelimpulsen tijdens hoekenwerk/spel van kinderen, reacties rond schriftelijke communicatie
- samen met de kinderen schrijven en verklanken tijdens het schrijven:
 - op het nieuwsbord, themamuur, boekenmuur,...
 - in de klasagenda, het heen-en-weer schriftje
 - brief voor directeur, uitstap, dokter,...
 - samen een woordweb samenstellen, woordkaartjes voor de thematafel,...

Drie soorten situaties waarin kinderen aan de slag kunnen met geletterdheid.

- 'Doe-alsof-spelsituaties' waarbij kinderen 'kunnen lezen en schrijven' Via (rollen)spel krijgen kinderen zicht op de betekenis van lezen en schrijven. Lees- en schrijfmaterialen in de hoeken dragen bij tot deze ontwikkeling. Naast 'vaste' hoeken kunnen ook verrijkte hoeken kansen bieden om



geletterdheid te stimuleren. De leraar heeft in dit proces een sterke ondersteunende rol door model te staan, stimulerende tussenkomsten te geven en in interactie te gaan met de kinderen.

- Situaties waarbij de leraar en het kind samen lezen en schrijven
 - voorlezen, samen lezen
 - samen een verhaal opstellen/samenstellen
 - vragen stellen
 - vastleggen van ervaringen
 - samen activiteiten met klanken en letters uitvoeren (o.a. in routineactiviteiten zoals bv lettervlieg, de lettermuur, ...)
- Situaties waarbij het kind zelfstandig en/of samen met andere kinderen betekenissen van schrijven verkent
 - boekenhoek
 - hoek voor vastleggen van ontdekkingen, schrijfhoek
 - lees- en luisterhoek
 - opzoek- en onderzoekhoek
 - schrijfmotorische activiteiten

Systematisch woordenschat opbouwen

KO- TA – Systematisch woordenschat opbouwen		Nuttige linken:
		<ul style="list-style-type: none"> WOK: Cahier Woordenschatverwerking Kleuteronderwijs
KO-TA-F-1	Selecteert de leraar in de planning woorden die voor de kinderen belangrijk en zinvol zijn met het oog op hun ontwikkeling en hun verdere schoolloopbaan? (door bijvoorbeeld gebruik te maken van de WOK)	
KO-TA-F-2	Brengt de leerkracht expliciet (vooraf geselecteerde) woorden aan via de woordenschatdidactiek VIERTAKT?	
KO-TA-F-3	Maakt de leerkracht gebruik van woordenschatroutines?	
KO-TA-F-4	Voegt de leraar taal toe tijdens het spel van de kinderen (volgens de VAT principes).	
KO-TA-F-5	Legt de leraar de woorden vast met de kleuters?	



Systematisch woordenschat opbouwen – Woordenschatroutines

KO-TA-F-3

Maakt de leerkracht gebruik van woordenschatroutines?

Enkele voorbeelden van woordenschatroutines:

Woord van de dag

Elke dag een woord centraal stellen en hier op een speelse manier op terugkomen. Je kan met de leerlingen woorden verzamelen en elke dag kies je uit de verzameling een ander woord. Met het woord van de dag wordt er kort een spelletje gespeeld. Een leerling kan het woord proberen te raden door het “Wat ben ik?” spelletje. Het woord van de dag kan als kapstok dienen voor uiteenlopende mondelinge en schriftelijke activiteiten. Bewaar de woorden van de dag zodat je er later nog eens kunt op terugkomen. Kies nu en dan een woord dat de leerlingen nog niet geleerd hebben en laat het zoeken a.d.h.v. omschrijvingen.

De thematafel

Zowel de leerlingen als de leerkracht zorgen voor de invulling van de thematafel. Op de thematafel liggen voorwerpen, boeken en plaatjes die bij het thema horen. Elk voorwerp en elk plaatje hebben een label, een woordkaartje met het lidwoord. De naam van het thema hangt goed zichtbaar bij de tafel, net als de lijst van belangrijke themawoorden. Dit zijn woorden waarvan de leerkracht wil dat de leerlingen ze kennen. De thematafel is ook een plek waar allerlei vervolgvactiteiten en woordspelletjes kunnen plaatsvinden (consolideren, diepere woordkennis).

Varianten op de thematafel zijn de IK-tafel (een tafel waarop de leerling dingen van zichzelf legt) en de Spelverteltafel (op een tafel liggen allerlei voorwerpen/tekeningen die betrekking hebben op een gelezen boek. De leerlingen kunnen het verhaal uit het boek zo goed mogelijk naspelen of zelf een nieuw verhaal bedenken met de personages en attributen). Voeg een woordkoffertje toe aan de thematafel. Hierin kan materiaal, horend bij het thema, bewaard worden. De leerlingen kunnen dan ook op een andere plaats dan de thematafel met de woorden en voorwerpen werken/spelen. Het kan ook als bewaarplaats gebruikt worden voor “te veel aan materiaal” als de thematafel onoverzichtelijk wordt.

Tentoonstellingskistjes kunnen bij de thematafel gezet worden. De leerlingen maken zelf een tentoonstelling in zo’n kistje en bekleven dit met briefjes met toelichtingen en opschriften erop. Foto’s, getrokken tijdens het werken aan een thema, kunnen door de leerlingen verwerkt worden als documentatie voor de thematafel.



De praatplaat

Klassikaal of in tweetallen worden op de tekening woorden, associaties of eigen ervaringen genoteerd die te maken hebben met wat er genoteerd staat. Bij een praatplaat gaat het om een afbeelding die ervoor zorgt dat je samen aan de praat raakt over het onderwerp. Een foto van een thematafel kan na afloop van het thema dienen als praatplaat. De leerlingen kunnen zelf een praatplaat tekenen. Tweetallen maken een praatplaat van één van de doelwoorden die de leerkracht heeft gegeven en vervolgens wisselen de tekeningen van groepje. Zo krijgen de leerlingen de tweede keer de kans om over een tekening te praten. Tijdens hoekenwerk kan een praatplaat systematisch en telkens in een andere kleur door een groepje worden aangevuld met nieuwe woorden en ervaringen. Geef als leerkracht af en toe een voorbeeld of bespreek goede voorbeelden van leerlingen wat het invullen van de praatplaat betreft.

De woordposter

De woordposter geeft houvast bij het uitdiepen van de woordbetekenis. Op de woordposter staat een bepaalde indeling die ontstaat doordat de leerlingen deelopdrachten, of een deel ervan, maken.

Opdrachten: zet het doelwoord duidelijk en centraal op de poster, maak een zin met het doelwoord, omschrijf de betekenis van het doelwoord, maak een woordentrap, maak een woordenwolk, bedenk een spreekwoord of een gezegde dat erbij hoort. Je kan de leerlingen in tweetallen of in groep een woordposter laten maken. Je kan het format van woordposter gebruiken als toetsvorm.

De woordenboeken

Het woordenboek is een boek dat de leerlingen zelf maken. De leerlingen “vangen” woorden, dit zijn woorden die ze tegenkomen in een leesboek, tijdens een gesprek, in de krant, op tv,... De gevangen woorden worden schriftelijk vastgelegd en de betekenis van de woorden worden dan verder verkend. Dit gebeurt op een vaste manier. De leerlingen leggen de betekenis van de woorden vast op verschillende manieren, bv in de vorm van een beschrijving, een tekening, door woorden te noteren die ermee te maken hebben of m.b.v. een voorbeeldzin. Er zijn 4 verschillende soorten woordenboeken: het persoonlijke woordenboek, een individueel boekje per leerling.

Het is belangrijk om geregeld individuele feedback te geven en om speels opdrachten te geven rond het woordenboek. Sommige leerlingen blijven soms hangen in eenzelfde manier van verwerken. Het groepswoordenboek, een gezamenlijk woordenboek voor de hele groep. Deze woordenboeken gaan door de jaren heen mee met de groep. Het thuistaalwoordenboek, een gezamenlijk woordenboek waarin leerlingen woorden vastleggen die ze thuis gebruiken. De leerkracht vraagt geregeld “Wat zeggen ze bij jou thuis?” Het gaat dan over dagelijkse handelingen en rituelen. Samen worden zoveel mogelijk woorden gezocht bij een bepaald gebruik zoals bvb slapen. Om de beurt maken de leerlingen als verwerkingsopdracht een bladzijde voor het thuistaalwoordenboek. Het spreekwoordenboek, een gezamenlijk boek waarin spreekwoorden en gezegdes staan.



Het woordenschatmonster

Het woordenschatmonster kan alleen overleven als de leerlingen hem regelmatig een kostelijke maaltijd geven, namelijk: lekkere woorden. Soms eet het alles wat hem gevoerd wordt, andere keren heeft hij alleen trek in bepaalde (thema)woorden. Hij kan ook moeilijke, grappige, mooie woorden,.. vragen. Gedurende de hele week verzamelen de leerlingen woorden die ze op kaartjes schrijven en aan het monster voeren. Aan het einde van de week worden alle woorden die aan het monster zijn gegeven bij elkaar gelegd. Samen met de leerkracht beslissen de leerlingen welke woorden verhuizen naar het monsterboek. Van de woorden wordt een woordposter gemaakt. Op www.woordenjacht.nl vind je een mogelijk introductieverhaal voor het woordenschatmonster. In de hogere klassen kan gewerkt worden met een postbus ipv een monster. Als je een voederbakje bij het monster legt, kunnen de leerlingen zien welke woorden er al gegeven zijn aan het monster.

Draai maar raak

Dit spel wordt door tweetallen gespeeld. De leerlingen maken kaartjes met woorden die gekend/gesemantiseerd zijn. Tijdens het spel zitten de twee groepjes tegenover elkaar. Eén van de leerlingen trekt een kaartje met een doelwoord erop en leest het woord voor zichzelf. De leerling draait aan de pijl en ziet dan op welke manier het woord moet duidelijk gemaakt worden. De opdrachten zijn: liplezen/ tekenen/ verboden woord/ uitbeelden. Binnen de afgesproken tijd probeert het maatje te raden over welk woord het gaat. Dan is het aan de volgende groep. Door te werken met geplastificeerde A4 vellen met een draaiwijzer kan je verschillende groepjes tegelijk laten werken. Op www.woordenjacht.nl kan je de sjablonen voor de verschillende opdrachten downloaden.

De woordenschatdoosjes

Een routine waarmee je woorden kan inoefenen, vooral goed voor leerlingen die extra herhaling nodig hebben. Je werkt met gekende woorden die op kaartjes zijn geschreven. Op de achterkant staat de betekenis van de woorden. De leerling heeft een groen doosje, waarin de gekende woorden komen, en een rood doosje voor de niet gekende woorden. De kaartjes liggen op een stapeltje en de leerlingen nemen één voor één een kaartje waar ze ofwel de betekenis ofwel het doelwoord moeten zoeken. De volgende keer hoeven enkel de woordjes uit het rode doosje inge oefend te worden. De leerlingen kunnen in tweetallen werken, zo controleren ze bij elkaar wat wel of niet gekend is. Controleer als leerkracht af en toe of de woorden in het groene doosje echt wel gekend zijn. Van woorden die echt moeilijk zijn, kunnen de leerlingen een woordenboekbladzijde maken.

Bron: Op Woordenjacht, Creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding; DUERINGS J.



Kijkwijzers taalcompetenties LO

Taalgebruik leraar

Gesprekken voeren

Aandacht voor transfer

Evenwichtig aanbod

Talig maken van opdrachten

Taalstrategieën

Taalgebruik leraar

LO- TA – taalgebruik leraar	
LO-TA-A-1	Hanteert de leraar Standaardnederlands?
LO-TA-A-2	Is de gebruikte taal helder en aangenaam (articulatie, tempo en klankkleur)?
LO-TA-A-3	Is het taalgebruik voldoende expressief (verbaal en non-verbaal)?
LO-TA-A-4	Is het taalgebruik aangepast aan het niveau van de kinderen? (geen onderschatting, geen overschatting, rekening houdend met voorkennis, ...)
LO-TA-A-5	Is het taalgebruik gelinkt aan de leefwereld van de kinderen?
LO-TA-A-6	Is de gesproken taal van de leraar voorbeeldig naar vorm en inhoud (correct woordgebruik, zinsconstructie...)
LO-TA-A-7	Is de geschreven taal van de leraar voorbeeldig naar vorm en inhoud (bordgebruik, schriftelijke feedback naar leerlingen, opdrachten, eigen werkbladen en toetsen, ...)?

Gesprekken voeren

LO- TA – De leraar in interactie met de groep leerlingen: gesprekken voeren - vragen stellen en mondelinge opdrachten geven.		Achtergrondtekst: <ul style="list-style-type: none"> Vragen stellen
LO-TA-C-1	Selecteert de leraar zinvolle onderwerpen die de leerlingen aanmoedigen in gesprek te gaan?	
LO-TA-C-2	Is er voldoende ruimte voor de bijdragen en initiatieven van de leerlingen?	
LO-TA-C-3	Streeft de leraar het naleven van gespreksconventies voldoende na?	
LO-TA-C-4	Kan de leraar tijdens gesprekken de aandacht over de hele groep spreiden en taalzwakke leerlingen ondersteunen?	
LO-TA-C-5	Krijgen persoonlijke meningen en gevoelens voldoende ruimte tijdens gesprekken?	
LO-TA-C-6	Wordt er tijdens gesprekken aangepast feedback gegeven (bevestigen, verbeterend herhalen, uitbreiden, ...)?	
LO-TA-C-7	Wordt vermeden complexe en meervoudige vragen te stellen?	
LO-TA-C-8	Wordt het stellen van suggestieve vragen vermeden?	
LO-TA-C-9	Krijgen alle kinderen de kans om vragen te beantwoorden (voldoende denktijd, mogelijkheid om antwoorden te noteren, niet op voorhand iemand aanduiden, ...)?	
LO-TA-C-10	Wordt er gepast gebruik gemaakt van open en gesloten vragen?	
LO-TA-C-11	Streeft de leraar er voldoende naar om in zijn antwoorden of reacties de leerlingen aan het denken te zetten?	
LO-TA-C-12	Worden mondelinge opdrachten helder geformuleerd en geherformuleerd en peilt de leraar voldoende naar het begrip ervan?	



Gesprekken voeren - Vragen stellen

Belang van vragen stellen

Het stellen van vragen kan vele functies hebben. We zetten er enkele op een rij.

- In de eerste plaats wil de leraar de denkactiviteit van de leerlingen stimuleren.
- We gaan ervan uit dat vragen stellen het middel bij uitstek is om leerlingen bij de les te houden. Een leerling is meer geneigd attent te blijven in een proces van vraag/antwoord/feedbacksequenties dan wanneer hij louter passief moet luisteren.
- Vragen kunnen daarenboven krachtige stimulerende tussenkomsten zijn die kinderen actief doen meedenken en aan het werk zetten. Door op deze manier de leerlingenactiviteit en het leerlingeninitiatief te verhogen, creëer je actief kansen tot betrokkenheid.
- Vragen zijn uiteraard ook een middel om te controleren in welke mate de leerlingen iets begrepen hebben. Ze nodigen uit tot het verwoorden en illustreren van opgedane kennis en inzicht.
- Door middel van vragen stellen kan de leraar op een indirecte manier informatie overbrengen en de leerlingen zelf tot een inzicht laten komen.
- Door vragen te stellen, stimuleert men de kinderen niet alleen tot denken maar ook tot het verwoorden van ervaringen, meningen, gevoelens en kritische bemerkingen. Kortom door het stellen van vragen vergroten we hun spreekvaardigheid.

Soorten vragen

Volgens de graad van informatieverwerking

- **Kennis-of geheugenvragen (reproductieve)**
 - In welk jaar werd België onafhankelijk?
 - Wat is de hoofdstad van de provincie Vlaams-Brabant?
- **Denkvragen (productieve)**
 - Hoe kan je vinden welk soort driehoek dit is?
 - Geef twee argumenten om vegetariër te worden.



Volgens de vorm van het verwachte antwoord

- **Gesloten vragen**
 - Welke dag was het gisteren?
 - Is deze figuur een rechthoekige driehoek?
- **Open vragen**
 - Waarom groeien planten naar het licht?
 - Hoe kan dit verhaal aflopen?

Volgens de graad van inhoud

- **Productgerichte vragen**
 - Hoeveel is 7x7 ?
 - Welke titel kan je bedenken bij dit schilderij?
- **Procesgerichte vragen**
 - Wat moet je hier doen? (analyseren van de opdracht)
 - Waarom heb je dat zo gedaan?
 - Hoe kan je dit controleren?
 - Wat heb je geleerd?

Volgens het lesverloop

- **Oriënteren en focussen**
 - Vragen die leiden naar probleemstelling
 - Herhalingsvragen
 - Informatieve vragen
- **Exploreren**
 - Informatieve vragen (voorkennis?)
 - Kernvragen (zetten leerlingen op weg naar nieuwe inzichten)



- **Toepassen**
 - Toepassingsvragen
 - Synthesevragen
- Evalueren
 - Evaluatieve vragen





Aandachtspunten bij het stellen van vragen

Het doel is om klassieke fouten te vermijden bij het stellen van vragen en bij de organisatie van het vragen stellen.

Fouten in de vraagstelling zelf

- De verkeerde soort vragen stellen. Een soort van vraag stellen die niet in verhouding staat tot de inhoud en/of de verwachting.
Voorbeeld: Een open vraag stellen, terwijl men een gericht antwoord verwacht (“Wat zie je?”, “Wat zijn dat?”). Een gesloten vraag stellen, zodat de kinderen niet kunnen nadenken (“Zie je die schaduw? Het zegt ons of er die dag zon was of niet. Was er zon?”)
- Taalkundig te moeilijke vragen. Voorbeeld: vragen die te omslachtig zijn, niet direct genoeg
bv: “Wie zou er misschien eens kunnen zeggen welke factoren meespelen bij de beslissing om in de buurt van een vulkaan te wonen” – beter: “Hoe komt het dat mensen in de buurt van een vulkaan gaan wonen?”
- Vragen waar veel overbodige informatie in zit.
- Vragen waarbij het niet duidelijk is wat gevraagd wordt.
- De leraar verwacht een bepaald antwoord, maar de vraag kan op verschillende manieren beantwoord worden
Voorbeeld : “Wanneer werd de zoon van de bankier ontvoerd?” (wat willen we weten : op welke dag? Op welk moment? In welk jaar? Voor of na een bepaalde gebeurtenis?...)
- Te complexe meervoudige vragen stellen. Het stellen van verschillende vragen achtereen. Het is voor de kinderen niet meer duidelijk op welke vraag een antwoord verwacht wordt. Ze antwoorden dan dikwijls enkel op laatste vraag.
Voorbeeld: “Hoeveel mensen zie je? Zijn die mensen blij of verdrietig? Waarom denk, je? Zou er iets gebeurd zijn?”
- Vragen stellen die boven het denkniveau van de kinderen staan. Klassiek zijn de vragen naar definities, omschrijvingen en bepaalde waaromvragen.
Voorbeeld: “Wat is ‘het klimaat’?” “Waarom eten zoveel mensen ongezond?”
- Te eenvoudige vragen. Vragen waarbij alleen ja of neen moet geantwoord worden. Vragen die uiteindelijk iedereen kan antwoorden.
Voorbeeld: “Is dit een vis?” “Is die vis geel?”
- Stellen van suggestieve vragen. Hier wordt dikwijls tegen gezondigd. Het antwoord wordt gesuggereerd, zeker als het antwoord bij een eerste vraagstelling niet meteen kwam. Soms worden alle mogelijke antwoorden opgesomd zodat denken onmogelijk wordt. Soms zit de suggestie in de toon van de vraag.
Voorbeeld: “De man op de foto heeft een dikke jas aan en draagt een muts. Zou het warm of koud zijn?”
- Erger nog : een deel van het antwoord geven (de pap in de mond)
Voorbeeld: “Ken je de hoofdstad van Frankrijk? De hoofdstad van Frankrijk is Pa....”



Fouten tegen de organisatie van het vragen stellen

- Altijd dezelfde kinderen aanduiden voor het antwoord (de snelle denkers, de sterkere leerlingen, de vlotte leerlingen)
- Op voorhand de vraag aan iemand richten ("Quinten, zijn dit nu gelijkbenige of gelijkzijdige driehoeken?"). De andere kinderen voelen zich niet meer aangesproken. Als men zich toch naar een bepaalde leerling wil richten, bijvoorbeeld omdat die een fout maakte of een fout antwoord gaf, dient men zich toch tot de groep te blijven richten (We gaan Quinten helpen. Zijn dit nu....)
- Te lang blijven hangen bij een leerling die fouten maakt. De rest van de klas is niet meer betrokken, want zij kennen het antwoord wel. Wanneer het probleem te diep ligt is het beter om uit te stellen en apart te helpen.
- De vraag stellen en te snel iemand aanduiden om het antwoord te geven. Een zeer frequent voorkomende fout. Men moet de hele klas tijd geven om het antwoord te zoeken, om na te denken(denkpauze). Niet iedereen denkt even snel.
- Te snel onderbreken. De kinderen moeten de kans krijgen zich uit te spreken.
- Pedagogische echo. De leraar herhaalt het antwoord. Is enkel nodig als het kind een foutje maakte (bijvoorbeeld in de uitspraak).
- Meteen reageren door te zeggen of het antwoord goed is of fout. De klas kan niet mee oordelen. Kansen gaan verloren om anderen aan het woord te laten of andere meningen te horen. Gebruik hiervoor de techniek van het doorspelen van vragen: andere kinderen uitnodigen te antwoorden of het antwoord aan te vullen.
- De vragensessie zo organiseren dat 'zwakke' of 'ongeïnteresseerde' leerlingen zich makkelijk kunnen wegstoppen. Men reageert bijvoorbeeld enkel op kinderen die hun vinger opsteken. Voorzie ook geregeld vragen waar alle leerlingen een antwoord op moeten formuleren (door op te schrijven, te overleggen met buur, ...)
- De leraar geeft zelf de denkfout aan. Soms is dat inderdaad aangewezen, maar in veel gevallen kunnen de andere leerlingen veel leren door mee te verbeteren. ("Is dat een goed antwoord?" "Hoe zie jij het?" "Wie denkt er anders over?" Enz.)
- Te veel focussen op leerlingen die fouten maken. ("Wie had dat nu allemaal fout?")

Gesprekken voeren - Gespreksconventies

LO-TA-C-3 Streeft de leraar het naleven van gespreksconventies voldoende na?

GESPREKSCONVENTIES (Leerplan Nederlands)											
1.1.4.20	LOET SV 2	In een gesprek voldoende hoorbaar spreken.			x	X	X	+	+	+	+
1.1.4.21	LOET SV 2	In een gesprek aangeven dat zij zelf aan het woord willen komen.			x	X	X	+	+	+	+
1.1.4.22	LOET SV 2	In een gesprek nagaan of de anderen hen begrijpen.				X	X	+	+	+	+
1.1.4.23	LOET SV 2	In een gesprek verbaal en non-verbaal op elkaar inspelen.						X	X	+	+
1.1.4.24	LOET SV 2	In een gesprek bij het onderwerp blijven.						X	X	+	+
1.1.4.25	LOET SV 2	In een gesprek de ander laten uitspreken en niet onnodig in de rede vallen.						X	X	+	+
1.1.4.26	LOET SV 2	In een gesprek actief luisteren en zelf spreken evenwichtig afwisselen.							x	X	X
1.1.4.27	LOET SV 2	In een gesprek aanvaarden dat een ander anders reageert dan verwacht.							x	X	X
1.1.4.28	LOET SV 2	Een gesprek (gepast) afronden.							x	X	X
1.1.4.29	LOET SV 2	In een gesprek nagaan of ze de ander wel goed begrepen hebben.								X	X
1.1.4.30	LOET SV 2	Bij het geven, vragen, gebieden ... de ander de vrijheid gunnen om het aan te nemen, te weigeren, te twijfelen.								X	X



Gesprekken voeren - Denken

LO-TA-C-11

Streeft de leraar er voldoende naar om in zijn antwoorden of reacties de leerlingen aan het denken te zetten?

In een onderwijsleergesprek wisselen vragen en antwoorden mekaar af. Bedoeling is dat het denken wordt aangescherpt en dat de sequenties van vragen en antwoorden tot leren van kinderen leiden. Slechte vragen en slechte reacties op antwoorden kunnen het denken teniet doen. Klassiek is dat de leraar een vraag stelt, dat één leerling antwoordt en dat de leraar het antwoord onmiddellijk bevestigt. Met een gepaste organisatie (denktijd inbouwen!) en een gepaste reactie kunnen alle leerlingen aan het denken en taal produceren gezet worden. In het reageren op antwoorden kan de leraar eventueel extra denktijd inbouwen, gesprekken stimuleren, vragen naar nuanceringen, andere meningen aan bod laten komen, enz.

Aandacht voor transfer

LO- TA – aandacht voor transfer	
LO-TA-E-1	Zorgt de leraar er voor dat taalvaardigheden die in de taallessen werden aangeleerd, in alle lessen worden gebruikt (bijvoorbeeld leesstrategieën in teksten WO, schrijfvaardigheden bij het maken van een groepsverslag, luisterstrategieën in de les Frans...)?
LO-TA-E-2	Krijgen de leerlingen voldoende kansen om woordenschat in verschillende omstandigheden te gebruiken? (in andere leergebieden, bij andere opdrachten, in andere contexten...)
LO-TA-E-3	Is er voldoende aandacht in alle lessen voor het vastleggen van woordenschat?
LO-TA-E-4	Wordt er voldoende voortgebouwd op ervaringen en voorkennis van de leerlingen (zowel eigen kennis en ervaringen als schoolkennis en -ervaringen?)



Aandacht voor transfer - Transfer

Een leraar dient permanent oog te hebben voor transfer: wat leerlingen geleerd hebben binnen bepaalde activiteiten, ook toepassen in andere contexten, soms zelfs andere domeinen of leergebieden. Kinderen doen binnen elk leergebied of domein kennis en vaardigheden op, die in andere contexten perfect bruikbaar zijn. Er wordt gewerkt aan attitudes maar die zijn meestal ruim transfereerbaar. De leraar die op transfer gericht is, neemt dit altijd mee. Hij zorgt er bijvoorbeeld voor dat goede attitudes die in de focus stonden bij activiteiten muzische vorming, ook in de lessen Nederlands worden aangehaald. Hij zorgt ervoor dat woordenschat in verschillende contexten wordt gebruikt en ook wordt vastgezet. Hij zorgt er voor dat ontwikkelde ICT vaardigheden in andere leergebieden gebruikt worden. Hij zorgt er voor dat wat we tijdens WO lessen leren in verband met informatie opzoeken en verwerken, ook gebruikt wordt in de lessen Nederlands. Hij zorgt er voor dat taalvaardigheden expliciet worden meegenomen in allerlei talige opdrachten binnen WO en muzische vorming bijvoorbeeld. De leraar die op transfer gericht is, neemt de tijd te refereren naar ervaringen en voorkennis van de leerlingen, zodat transfer ook soms expliciet wordt meegenomen.

Evenwichtig aanbod

LO- TA – Een evenwichtig taalaanbod garanderen	
TA-G-1	Is er voldoende aandacht voor leesbevordering?
TA-G-2	Is er voldoende aandacht voor leesplezier?
TA-G-3	Is er voldoende aandacht voor voorlezen en vertellen?
TA-G-5	Is er voldoende aandacht voor communicatief en creatief schrijven (nota's, verslagen, observaties, afspraken, verhalen ...)?
TA-G-6	Is er voldoende aandacht voor (begrijpend) luisteren?
TA-G-7	Is er voldoende aandacht voor 'spreken'?
TA-G-8	Is er voldoende aandacht voor gesprekken voeren?
TA-G-9	Is er voldoende aandacht voor het gebruiken van taalstrategieën bij de uitvoering van taaltaken?
TA-G-10	Is er voldoende aandacht voor het evenwichtig combineren van taalvaardigheden binnen één activiteit? (samen bespreken hoe een schrijftaak wordt aangepakt, notities nemen bij het lezen of luisteren, enz.)

Talig maken taken opdrachten

LO- TA – Talig(er) maken van taken en opdrachten	
LO-TA-B-1	Is de leraar voldoende kritisch voor de taken en opdrachten uit de onderwijsleerpakketten i.f.v. hun actieve en interactieve talige meerwaarde?
LO-TA-B-2	Past de leraar de taken en opdrachten uit de onderwijsleerpakketten daar waar nodig aan door er (betekenisvolle) spreek-, schrijf-, lees- en luisteropdrachten en/of interactieve taalopdrachten aan toe te voegen?
LO-TA-B-3	Ontwikkelt de leraar zelf goede (taal) taken en (taal) opdrachten?
LO-TA-B-4	Zijn de taken en opdrachten voldoende betekenisvol voor de leerlingen?
LO-TA-B-5	Is er voldoende aandacht voor de ervaringen en voorkennis van de leerlingen bij het geven van taken en opdrachten?
LO-TA-B-6	Staat de (interactieve) taalproductie voldoende voorop?
LO-TA-B-7	Maakt de leraar teksten toegankelijker, indien nodig?
LO-TA-B-8	Ondersteunt de leraar de leerlingen voldoende in hun taalontwikkeling?
LO-TA-B-9	Houdt de leraar voldoende rekening met verschillen tussen thuistaal en schooltaal door stil te staan bij moeilijke schooltaal en leerlingen de betekenis te laten onderzoeken?
LO-TA-B-10	Krijgen de kinderen voldoende kansen om voor, tijdens en na een taak mondeling en schriftelijk te reflecteren?

Talig maken taken opdrachten - Onderwijsleerpakket kritisch analyseren

LO-TA-B-1	Is de leraar voldoende kritisch voor de taken en opdrachten uit de onderwijsleerpakketten i.f.v. hun actieve en interactieve talige meerwaarde?
-----------	---

Omdat in de lagere school de leraren dikwijls voor hun taken en opdrachten (zeker voor de leergebieden taal, wiskunde en WO) beroep doen op onderwijsleerpakketten is het belangrijk dat ze deze voldoende kritisch benaderen. In het kader van de coaching van leraren in de ontwikkeling van hun taalcompetenties is de focus hier de kritische benadering van de TALIGE waarde van de opdrachten. Met andere woorden : neemt de leraar alle opdrachten uit het handboek klakkeloos over, of probeert hij deze te analyseren. De leraar stelt zich daarbij volgende vragen :

- Is de taak voldoende uitdagend (niet te gemakkelijk)?
- Is de taak in het verlengde van wat kinderen al kunnen (zone van naaste ontwikkeling)?
- Is de taak betekenisvol voor de leerlingen (m.a.w. nuttig, leuk, zinvol voor de kinderen, bv lezen om iets te weten te komen, of te ontspannen, praten om iemand te informeren, schrijven om een klacht neer te leggen, een nieuwe vriend te maken...)
- Nodigt de taak voldoende uit tot actief taalgebruik?
- Nodigt de taak voldoende uit tot interactief taalgebruik?
- Nodigt de taak uit tot taalreflectie (de leerlingen krijgen de tijd en de ruimte om, al dan niet samen met anderen, stil te staan bij het eigen en andermans taalgebruik)
- Krijgen de leerlingen voldoende kansen om taal te leren en het geleerde vast te leggen?

Talig maken taken opdrachten - Onderwijsleerpakket aanpassen

LO-TA-B-2	Past de leraar de taken en opdrachten uit de onderwijsleerpakketten daar waar nodig aan door er (betekenisvolle) spreek-, schrijf-, lees- en luisteropdrachten en/of interactieve taalopdrachten aan toe te voegen?
-----------	---

Vanuit een gezonde, kritische benadering van onderwijsleerpakketten is het natuurlijk ook de bedoeling dat leraren daar waar nodig concreet bijsturen. M.a.w. we verwachten dat de leraren bestaande taken en opdrachten via kleine en soms iets grotere ingrepen verrijken.

Dat kan door:

- een taak betekenisvoller te maken (aandacht hebben voor wat kinderen echt boeit en wat ze als taak zinvol zullen ervaren, bijvoorbeeld een taak anders kaderen, de taak een andere eindbestemming geven, de opdracht breder kaderen);
- in een taak interactie en samenwerkend leren toe te voegen (duo - leren, groepswork, altemnerend individueel en in duo leren, duo reflectie inbouwen...);
- in een taak het actief taalgebruik te stimuleren (bijvoorbeeld door te stimuleren notities te maken, luidop te denken, aan mekaar tussenoplossingen te verduidelijken, spreek- en schrijfoopdrachten toe te voegen aan taken die te eenzijdig passief taalgebruik stimuleren...);
- reflectie in te bouwen;
- het geleerde beter en krachtiger vast te leggen
- teksten toe te voegen bij een onevenwicht in soorten teksten (zowel informatieve, narratieve, artistiek-literaire, instructieve en argumentatieve teksten)



Talig maken taken opdrachten - Interactieve taalproductie

LO-TA-B-6

Staat de (interactieve) taalproductie voorop?

Via dit aandachtspunt focussen we op een deelaspect van goede taaltaken: de mate waarin de (interactieve) taalproductie voorop staat. In nog te veel activiteiten zien we leerlingen bijna uitsluitend vrij passieve taalactiviteiten verrichten (luisteren, lezen, invullen, aanduiden, verbinden...). Uiteraard zijn dit noodzakelijke en veelal ook rijke activiteiten, maar het is natuurlijk in de eerste plaats de bedoeling dat leerlingen leren taal te gebruiken. Een ijzeren wet bij taalverwerving is dat kwantiteit telt! Des te meer taalaanbod de leerlingen krijgen, des te beter. Hoe meer taaluitingen ze produceren, hoe beter. Het komt er dus voor de taalcompetente leraar op neer dat hij binnen de lessen en activiteiten de leerlingen, vanuit een stevig aanbod, maximaal aanzet tot actieve taalproductie (spreken, schrijven).

Het knelpunt is dat leraren er niet altijd in slagen dit voor alle leerlingen te realiseren. De 'taalproductieve' leerlingen komen meer aan bod, krijgen meer kansen, de minder productieve leerlingen krijgen geen of minder kansen, soms door gebrek aan tijd, soms door een gebrekkige (te klassikale) didactische aanpak. De taalcompetente leraar zal dus opdrachten bedenken die taalproductie stimuleren, maar ook zijn activiteiten zo plannen dat alle leerlingen aangezet worden tot samenwerken en actief taalgebruik (in duo's of kleine groepen spreken, aan mekaar uitleggen, met mekaar overleggen, reflecteren, praten, interactie met de leraar, geregeld notities maken, schema's maken, in het groepswork de kans voorzien dat iedereen schriftelijk en mondeling aan bod komt door een goede taakverdeling of door individuele voorbereidingstijd in te bouwen...).



Talig maken taken opdrachten - Toegankelijker maken teksten

LO-TA-B-7

Maakt de leraar teksten toegankelijker, indien nodig?

In alle lessen, maar in het bijzonder in de lessen Nederlands en WO wordt zeer veel gewerkt vanuit allerhande teksten. Met teksten bedoelen we zowel gesproken als geschreven communicatieve eenheden. De teksten zijn dikwijls de basis waarrond leerprocessen ontstaan of de bron van noodzakelijke informatie. Het kiezen van goede teksten is dan ook een essentiële taalcompetentie van de leraar basisonderwijs. Goede, zinvolle, boeiende teksten motiveren de leerlingen immers om te luisteren en te lezen. Dank zij internet kunnen we beschikken over een massa aan (gratis) teksten, sommige waardeloos, anderen to-the point. Het is daarom belangrijk dat leraren teksten leren beoordelen naar hun meerwaarde en bruikbaarheid voor hun specifieke groep leerlingen om dan gericht te kunnen kiezen. Maar dat is nog maar het startpunt. Een goede tekst moet ook voor alle kinderen bruikbaar en dus 'toegankelijk' zijn. Verschillen tussen kinderen inzake leesvaardigheid, leeservaring en woordenschatontwikkeling maken dat leraren soms ingrepen moeten doen op niveau van de teksten zelf om deze voor bepaalde (groepen) leerlingen toegankelijker te maken.

Teksten toegankelijk maken gebeurt op verschillende niveaus:

- Pré-instructie: tekst vooraf samen met enkele leerlingen lezen, een mondelinge samenvatting geven van de tekst, visualiseren van de tekst, woordenschat bespreken...
- Vooropdrachten geven: de opdracht geven een tekst op voorhand te lezen, opdracht in verband met voorkennis, ...
- Schriftelijke ingrepen: zelf aanduiden van kernwoorden, structuur brengen, tussentitels...
- Mondelinge ingrepen bij het lezen: relevante begrippen verduidelijken, betekenisonderhandeling, herformulering, expressief voorlezen...
- Didactische ingrepen voor, tijdens en na het lezen: voorkennis activeren, betekenisvolle contexten aanreiken, opdrachten formuleren, laten samenwerken, discussie, ...
- Strategieën aanreiken



Talige maken taken opdrachten - Ondersteuning

LO-TA-B-8

Ondersteunt de leraar de leerlingen voldoende in hun taalontwikkeling?

De beste manier waarop kinderen kunnen ondersteund worden is door interactie, feedback en reflectie (zie ook Kris Van den Branden, Handboek taalbeleid basisonderwijs p.92, 'Krachtige leeromgevingen voor alle taalleerders').

De taalcompetente leraar zorgt er voor dat hij bewust en gericht leerlingen ondersteunt door hen in interactieve settings te plaatsen waar ze van mekaar kunnen leren, mekaar kunnen ondersteunen, feedback kunnen krijgen op hun taalgebruik en samen kunnen reflecteren – een weldoordachte groepsindeling dus-.

Hij kan daarbij ook zelf rechtstreeks een ondersteunende rol te spelen : de leraar moedigt aan, denkt hardop mee, reflecteert over allerlei aspecten, gaat in gesprek, blikt terug, probeert mee problemen op te lossen, geeft nieuwe ideeën, doet voor, reageert op taalproductie, stimuleert het gebruik van taalstrategieën en oplossingsstrategieën...

Soms is het aangewezen kinderen te ondersteunen door hen gedifferentieerde taken en opdrachten te geven (zie ook de kijkwijzer omgaan met verschillen).

Bij lesobservaties is het kijken naar en feedback geven op de wijze waarop leraren bewust en gericht kinderen ondersteunen in hun taalontwikkeling bijzonder effectief.

Taalstrategieën

LO- TA – Gericht op het aanleren van taalstrategieën bij het uitvoeren van taaltaken		Nuttige links: <ul style="list-style-type: none"> de doelen luister-, spreek-, schrijf- en leesstrategieën in het leerplan Nederlands
LO-TA-F-1	Wordt in de lesvoorbereiding voldoende aandacht besteed aan de instructie over en/of ondersteuning bij het hanteren van taalstrategieën?	
LO-TA-F-2	Benut de leraar de kansen om, afhankelijk van de taak, spreek-, luister-, lees- en schrijfstrategieën in te laten zetten?	
LO-TA-F-3	Heeft de leraar voldoende aandacht voor het expliciet uitleggen (herhalen)/voordoen van taalstrategieën?	
LO-TA-F-4	Heeft de leraar voldoende aandacht voor het samen toepassen van strategieën?	
LO-TA-F-5	Heeft de leraar voldoende aandacht voor het ondersteunen van leerlingen bij het gebruik van strategieën (via schema's, stappenplannen die leerlingen zelfstandig hanteren of via rechtstreekse ondersteuning in de vorm van verlengde instructie)?	
LO-TA-F-6	Stimuleert de leraar voldoende de leerlingen om taalstrategieën in alledaagse situaties toe te passen?	
LO-TA-F-7	Reflecteert de leraar voldoende met de leerlingen over het toepassen van taalstrategieën?	



Organisatorische competenties KO

Vorbereitung

Klasinrichting

Klasmanagement



Voorbereiding

KO – OR - Organisatorische voorbereiding		Achtergrondtekst:
		<ul style="list-style-type: none">• Basisboek GO!ed kleuteronderwijs• Zie ook: kijkwijzer KO-DI-Algemene voorbereiding
KO-OR-A-1	Is het hoekenwerk goed voorbereid, zodat de kleuters weten wat waar te beleven valt?	
KO-OR-A-2	Zorgt de voorbereiding ervoor dat de gebruikte middelen snel en efficiënt ingezet worden?	
KO-OR-A-3	Zorgt de voorbereiding ervoor dat de leraar doelgericht kan gaan begeleiden in een hoek waar het ertoe doet, door te faciliteren dat de rest van de klas zelfstandig (en lang genoeg) aan de slag kan?	
KO-OR-A-4	Is er bij de voorbereiding aandacht voor de noden m.b.t. visualisatie: prenten, pictogrammen, schema's, stappenplannen, regels en afspraken die de kleuters ondersteunen bij het hoekenwerk?	
KO-OR-A-5	Is er bij de voorbereiding aandacht voor een optimale klasopstelling en inrichting?	
KO-OR-A-6	Is er in de voorbereiding aandacht voor het werken in kleine groepen?	
KO-OR-A-7	Zijn er mogelijkheden benut om de kleuters te betrekken bij de organisatorische voorbereiding?	

Voorbereiding - Voorbereiding hoekenwerk

KO-OR-A-1

Is het hoekenwerk goed voorbereid, zodat de kleuters weten wat waar te beleven valt?

Het is de taak van de leraar kinderen te stimuleren in hun ontwikkeling. Bij de planning wordt hiervoor het leerplan als referentiekader gebruikt. Er wordt nagedacht over de vraag hoe, tijdens het 'spelen' in de hoeken, de vooropgestelde doelen bereikt kunnen worden. Bijkomende vraag is hoe de leraar er voor kan zorgen dat ALLE kinderen in de klas tot leren komen.

De leraar moet in eerste instantie een zicht krijgen op zijn kleuters, door naar hen te kijken en te luisteren. Waar en op welke manier gaat ieder individueel kind actief en constructief aan de slag? Waar, hoe en op welke manier kan de leraar elk kind stimuleren?

Invulling van hoeken

De verschillende hoeken in de klas dienen uitgerust te zijn met uitdagende materialen aangepast aan de leeftijdsgroep. Hiervoor moeten op schoolniveau afspraken gemaakt worden.

Naast het voorzien van de basisuitrusting, zal de leraar vanuit zijn thematische planning enkele hoeken op een zinvolle manier verrijken. Hij denkt na over welke extra materialen er toegevoegd kunnen worden om de geselecteerde leerplandoelstellingen te activeren. Deze verrijking bouwt hij deels samen met de kinderen op. Op deze manier weten de kinderen wat er te beleven valt in deze hoeken. De kinderen kunnen dus een grote rol spelen bij de opbouw van een hoek.

Naast nadenken over materialen kan de leraar ook nadenken over 'stimulerende tussenkomsten'. Welke interactie kan de kinderen verder brengen in hun ontwikkeling?

Organisatie van hoeken

Bij kinderen bij wie ontwikkeling niet vanzelf tot stand komt moeten we niet wachten tot ze aangeven dat ze er klaar voor zijn omdat ze anders in een achterstandspositie geraken. Sommige kinderen hebben nood aan het werken in kleine groepjes of zelfs in een één-één-relatie. Hoekenwerk is een ideale werkvorm voor dergelijke differentiatie. Kinderen gaan zelfstandig aan de slag in de hoeken én de leraar kan daardoor tijd maken om met kleine groepen kinderen te werken.

De organisatie van hoekenwerk kan variëren per leeftijdsgroep en per klas. Jonge kinderen vragen veel afwisseling en 'vlinderen' nog van de ene hoek naar de andere. Oudere kinderen leren al een keuze maken, gaan gericht spelen en zullen langer in een hoek vertoeven.



De leraar kan variëren in de mate van keuzeaanbod tijdens het hoekenwerk: een afwisseling van aanbod van activiteiten waaruit kinderen vrij kunnen kiezen en momenten waarbij de leraar beslist welke activiteiten gedaan moeten worden. Bij de oudste kleuters kan dit d.m.v. contractwerk of via hoekenwerk met beperkte keuze.

Klasdoorbrekend hoekenwerk kan dan weer leraren met specifieke talenten de tijd en ruimte geven om aan de slag te gaan met hun favoriete talenten.

Wat valt er waar te beleven?

Leren kiezen en plannen is een vaardigheid die kinderen moeten leren. Hoekenwerk is hiervoor de ideale leerschool. Maar alvorens kinderen kunnen kiezen, moeten ze weten waaruit ze kunnen kiezen; wat er te beleven valt in de hoeken. Dit vraagt overlegtijd. Voor kinderen die moeilijk kunnen kiezen vraagt dit extra tijd.

Hoe kan men dit doen? (zie ook: KO – DI – aanpak keuzeactiviteiten)

Met jonge kinderen kan men samen gaan kijken naar de verschillende hoeken of concrete voorwerpen uit de hoeken kunnen in de kring besproken worden.

Oudere kinderen kunnen werken met een hoeken- of contractbord. Op deze manier leren ze ook opeenvolgende activiteiten plannen.

Klasinrichting

KO- De kleuterklas inrichten en aankleden		Achtergrondtekst: <ul style="list-style-type: none"> Klasbeeld kleuteronderwijs
KO-OR-C-1	Is de klas uitnodigend, knus en gezellig?	
KO-OR-C-2	Als er met een thema wordt gewerkt, is het thema duidelijk zichtbaar en sluit dit aan bij de leef- en belevingswereld van de kleuters?	
KO-OR-C-3	Zijn er voldoende hoeken, zijn ze goed gelegen ten opzichte van mekaar en hun functie en zijn ze voldoende afgebakend?	
KO-OR-C-4	Is de onthaalhoek voldoende ruim? Hebben alle kleuters een gelijkwaardige zitplaats?	
KO-OR-C-5	Zijn de hoeken geïdentificeerd en worden afspraken gevisualiseerd?	
KO-OR-C-6	Vindt men in elke hoek de bijbehorende materialen terug en zijn deze aangepast aan het ontwikkelingsniveau van de leeftijdsgroep?	
KO-OR-C-7	Zijn er levensechte en werkelijkheidsnabije materialen in de hoeken die bij het thema aansluiten?	
KO-OR-C-8	Wordt het materiaal geordend en is het vlot bereikbaar voor de kleuters?	
KO-OR-C-9	Is de klas niet 'overladen'? Zijn de materialen aanwezig die dagelijks gebruikt worden?	
KO-OR-C-10	Is er geen overdaad aan tafels en stoelen?	
KO-OR-C-11	Is er voldoende aandacht in het klasbeeld voor ontluikende geletterdheid?	
KO-OR-C-12	Is de leeshoek voldoende uitnodigend?	
KO-OR-C-13	Is de ICT infrastructuur adequaat?	



Klasinrichting - Klasbeeld

Klas/leefgroep:

Leerkracht:

Datum:

Algemene indruk

- De klas oogt ordelijk, aantrekkelijk, overzichtelijk en net.
- De looproutes in de klas zijn oordeelkundig bepaald.
- Er is een rijkdom aan materialen en kansen, maar niet overdadig.
- De materialen en aankleding laten toe dat elk kind aansluiting vindt bij zijn leefwereld (diversiteit).
- Je kan goed zien wat er momenteel leeft bij de kinderen.

Opmerkingen

Ontluikende en beginnende geletterdheid

- In de klas zijn allerlei geschreven, gedrukte en digitale letters, symbolen, woorden en teksten terug te vinden.
- Er is een hoek voorzien waar kinderen (samen) zelfstandig aan de slag kunnen met lezen en schrijven.
- In de klas is er een rijk aanbod aan kijk- en leesboeken (zowel verhalen als informatieve kleuterboeken, niet enkel de 'afdankertjes' van de bib), luisterboeken, tekeningen, foto's, prenten, praatplaten, posters, folders, terug te vinden.
- Er is een thematafel/ontdektafel waarop boeken en ook foto's, voorwerpen... liggen die te maken hebben met het thema. De kinderen kunnen er zelfstandig of in groep mee aan de slag gaan.

Opmerkingen



Opbergen

- Het principe 'voor alles een plaats, alles op zijn plaats' wordt gerespecteerd (opbergplekken zijn gelabeld, alles oogt opgeruimd).
- De kinderen kunnen het materiaal zelfstandig nemen en opruimen.

Opmerkingen

De kring/'Het nest'

- De kring oogt aantrekkelijk en straalt rust en gezelligheid uit.
- In de kring kan iedereen elkaar zien en zit iedereen op gelijke hoogte.
- Kalenders en keuze/planbord zijn zichtbaar voor alle kinderen.
- Er is een takenbord.
- Er is aandacht voor de (kleine) actualiteit.
- Er is een (digi)bord of whiteboard of flap of een andere mogelijkheid om ideeën van kleuters te noteren, eigen illustraties te tonen

Opmerkingen

Tijdsadders ('kalenders')

- Er is een daglijn.
- Er is een weeklijn (vanaf K2).
- Er is een aanwezigheidskalender.
- Er is een verjaardagskalender.

Opmerkingen



Ruimtekaders

- De hoeken zijn aangeduid (foto/tekening/grondplan).
- Er zijn foto's en 'verkleinde ruimtes (bv houten kasteel, poppenhuis, legobrandweerkazerne, automat...) waarop kinderen moeten lokaliseren en mentaal een standpunt innemen (K3).

Opmerkingen

Media

- In de klas zijn minimum drie computers (tablets/laptops) aanwezig, waarvan één met internet aansluiting.
- Er is een geluidsinstallatie aanwezig (kan ook bv. zijn: boxen aan computer aangesloten).
- Er is een toestel waarmee foto's kunnen gemaakt worden (bv tablet, smartphone, digitaal fototoestel)

Opmerkingen

Speelwerktijd

Beweging

- Er is voldoende open ruimte.
- Er is bewegingsmateriaal (kleine ballen, knikkers, ringen, kegels, bewegingselastieken, danslinten...).
- De gang wordt functioneel gebruikt als extra bewegingsruimte (indien de school dit toestaat).

Muziek

- In de klas zijn enkele muziekinstrumenten aanwezig (bv. zelfgemaakte instrumenten, tamboerijn, boomwhackers, xylofoon, metalofoon,...)
- Er is een liedjesboek/ liedjeskaft/ liedjesmuur.
- Er zijn CD's (of andere digitale muziekbestanden) met (kleuter)muziek.
- Er zijn hoofdtelefoons.



Water- en zandspel
<input type="checkbox"/> Er is een zand/waterbak. <input type="checkbox"/> Er is zand/water speelgoed.
Constructiespel
<input type="checkbox"/> Er is groot constructiemateriaal. <input type="checkbox"/> Er is klein constructiemateriaal. <input type="checkbox"/> Er is kosteloos materiaal. <input type="checkbox"/> Er is ruimte en materiaal om te construeren en fantaseren.
Gezelschapsspel en puzzels
<input type="checkbox"/> Er zijn voldoende gezelschapsspellen en puzzels. <input type="checkbox"/> De gezelschapsspellen/puzzels zijn gevarieerd en gegradeerd. <input type="checkbox"/> Het aanbod is overzichtelijk en toegankelijk. <input type="checkbox"/> Het is voor kinderen duidelijk welke ze vrij mogen nemen en welke niet.
Techniek
<input type="checkbox"/> Er is een timmerbank. <input type="checkbox"/> Er is voldoende en aangepast 'timmermateriaal'. <input type="checkbox"/> Er is hechtingsmateriaal. <input type="checkbox"/> Er is materiaal voor fijn handwerk (rijgen, prikken, naaien,...). <input type="checkbox"/> Er zijn ontdekdozen. <input type="checkbox"/> Er zijn stappenplannen.
Beeldende expressie
<input type="checkbox"/> Er is voldoende gevarieerd beeldend materiaal (tekenen, boetseren, schilderen, drukken...). <input type="checkbox"/> Er is kosteloos materiaal. <input type="checkbox"/> Kinderen kunnen zelfstandig aan de slag. <input type="checkbox"/> Het materiaal wordt overzichtelijk en geordend aangeboden. <input type="checkbox"/> Er is water in de buurt. <input type="checkbox"/> Er zijn schorten aanwezig. <input type="checkbox"/> Er is voldoende daglicht. <input type="checkbox"/> Er is een tentoonstellingsplek.



Dramatische expressie
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Er is een ruimte voor rollenspel.<input type="checkbox"/> Er zijn voldoende rekvisieten : kook- en eetgerei, poetsgerei, verzorg-, slaap- en doktersgerei, winkelgerei,....<input type="checkbox"/> Er zijn verkleedspullen.<input type="checkbox"/> Er is een spiegel.<input type="checkbox"/> Er zijn poppen en knuffels.<input type="checkbox"/> Er is poppenspeelgoed (kleren, bedje, verzorging,).<input type="checkbox"/> Er zijn opdrachtenkaarten.
Opzoeken en ontdekken
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Er zijn informatieve boeken in de boekenhoek.<input type="checkbox"/> Kleuters kunnen op internet (met begeleiding en toezicht) weetjes opzoeken.<input type="checkbox"/> Er is een ontdektafel/thematafel.
Vastleggen van ontdekkingen
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Er zijn onthoudflappen/schriften/posters/digitale mappen... beschikbaar waar kinderen te onthouden leerinhouden kunnen terugvinden.
Opmerkingen

Klasinrichting - Leeshoek

KO-OR-C-12

Is de leeshoek voldoende uitdagend?

De leeshoek/boekenhoek is een van de basishoeken in het kleuteronderwijs. Al van in de onthaalklas zijn peuters/kleuters gefascineerd door boeken, prenten, woorden en letters. Het belang van een geletterde omgeving kan niet genoeg benadrukt worden. Door het aanbieden van verschillende soorten boeken gaat een nieuwe wereld open voor kleuters, een wereld waarin ze zich kunnen verdiepen. Maar het belangrijkste is misschien wel dat een aantrekkelijke en rijke boekenhoek/leeshoek kinderen plezier geeft in het lezen.

De belangrijkste aspecten van een goed uitgebouwde boekenhoek:



1. Een gezellige, functionele inrichting

Een gezellige, aantrekkelijke, ruime en rustige hoek (knusse zetel, kussens, leeslampje, affiches van populaire prentenboeken of boekenhelden), best goed afgescheiden van de andere hoeken maar niet in een uithoek van de klas, anders loopt men het gevaar dat de boekenhoek in het verdomhoekje verzeilt.

Een overzichtelijk boekenrek waarbij de boeken met de voorkant zichtbaar zijn. Dit helpt kleuters zicht krijgen op het aanbod. Dit systeem kan ook voor slechts enkele boeken. De rest van de boeken wordt dan 'bibliotheekgewijs' in een rek geplaatst.

Meubilair: creëer de mogelijkheid met een tafeltje en max 2 stoeltjes om opdrachten uit te voeren of om te lezen aan een tafeltje.

De 'boekenworm' of klaspop kan ingezet worden als helper in de boekenhoek of als boekpromotor in de kring.

2. Variatie in het boekenaanbod

- boeken die aansluiten bij het thema
- boeken die aansluiten bij de belangstelling van de kleuters, zeker voor de kleuters die nog weinig interesse voor boeken hebben
- gevarieerde prentenboeken (variatie in tekeningen, onderwerpen, verhalen,...), meestalige prentenboeken



- informatieve boeken
- liedjesboeken en dichtbundels voor kleuters
- kleutertijdschriften, schoolkrant
- stripverhalen
- zoekboeken
- voelboeken
- zelfgemaakte boeken (vb fotoboek van een uitstap, ik-boekjes, boeken met eigen tekeningen, zelfgemaakte abc-boekjes,...)
- luisterboeken
- ...

3. Opdrachten en voorwerpen die interactie en spel stimuleren

opdrachten per twee zoals zelf een vervolgverhaal tekenen, de prenten in de juiste volgorde leggen, aan de hand van een stappenplan rond het thema dingen laten opzoeken, geblinddoekt voelen in voelboekjes en raden wat het is, fundels, spelletjes rond de boeken,...

de 'boekenworm' of de klaspop als begeleider in de hoek: met hen worden de afspraken rond boeken en het ermee omgaan besproken
pictogrammen om het opruimen en het omgaan met boeken te vergemakkelijken
een verteltafel

...



Klasinrichting - ICT

KO-OR-C-13

Is de ICT infrastructuur adequaat?



Het is belangrijk om in de kleuterschool goede aanzetten te geven voor het bereiken van de eindtermen ICT van de basisschool. De computer of tablet dient **geïntegreerd** te worden in de klaspraktijk en zal dus vooral ingezet worden als middel, zowel voor de leraar als voor de kleuters. De kleuters kunnen iets opzoeken, een verhaaltje beluisteren (bv fundels), een tekening maken, een taal- of rekenspelletje spelen... De leraar kan een mindmap maken van het thema met haar kleuters, een inhoud visualiseren, samen iets opzoeken, het geleerde vastleggen, met de kleuters een stopmotionfilmpje maken, foto's op de klasblog plaatsen...

Het **samenwerken** aan een computer of tablet heeft als belangrijk bijkomend voordeel dat kleuters in interactie gaan met klasgenootjes wat de sociale vaardigheden bevordert. Zo leren ze ook hulpvragen stellen, zich concentreren en oplossingsgericht denken.

Het scherm oefent een enorme aantrekkingskracht uit op kleuters. Automatisch ontstaat de drang om te kijken wat zich hierop afspeelt. Wanneer hier adequaat op ingespeeld wordt kan de computer bijdragen tot een stimulerend leerklimaat in de kleuterklas.

Veel aandacht moet dan ook besteed worden aan een **positieve en veilige houding** van de kleuter ten opzichte van ICT.

Kleuterkennis start met **imiterend gedrag**. Ze gaan nadoen wat ze volwassenen zien doen. Zowel de ouders als anderen. Kleuters groeien op in een multimediale wereld. Ze komen dagelijks in contact met digitale apparatuur. Het technische aspect van afstandsbedieningen, smartphone, laptop, tablet en andere is hen niet onbekend. Ze weten waar het in essentie voor dient en kunnen er mits ondersteuning op hun niveau gebruik van maken. Louter inzetten op de technische vaardigheden is dus zinloos.

Infrastructuur

Via het leerplan Nederlands (en 'Media') werd de minimale ICT infrastructuur in de kleuterklas bepaald als volgt: minstens drie computers per klas , waarvan één met internetaansluiting.

Een computer kan een pc zijn, een laptop of een tablet. Een pc moet correct geïnstalleerd worden. Enerzijds voor het zitcomfort van de kleuter, anderzijds mogen veiligheidsaspecten niet uit het oog verloren worden. Externe USB apparaten (vb kaartlezer of netwerkontvanger...) of de pc zelf kunnen beschadiging oplopen als de kleuter ertegen loopt of erachter blijft hangen. Ook voor het afschermen van bekabeling moet men maatregelen treffen.



De regel die geldt voor de plaatsing van het scherm is dat men het midden van het scherm moet raken wanneer men de arm voorwaarts strekt. Op deze manier komt de bovenrand van het scherm normaal op ooghoogte.

De onderarm moet in een rechte hoek kunnen rusten op de muismat.

De zithouding zou dezelfde moeten zijn als deze bij een correcte schrijfhouding.

Tenslotte moet men er rekening mee houden dat het scherm zo opgesteld wordt dat de leraar het overzicht kan bewaren en dat er voldoende plaats rond de computer is om ruimte te bieden aan nieuwsgierige klasgenootjes.

De aankoop van steeds veranderende software kan vermeden worden door online toepassingen. Hiervoor is een goed werkend internet noodzakelijk!

Indien er in de klas een digibord is, biedt dit mogelijkheden om interactief te vertellen, met kleuters te mindmappen over nieuwe thema's, samen naar een filmpje te kijken, te videobellen met iemand die de kleuters iets kan tonen of vertellen over het thema...

Klasmanagement

KO- Algemeen klasmanagement	
KO-OR-B-1	Organiseert de leraar de activiteit over het algemeen goed? (geen nutteloos tijdsverlies, materiële organisatie, tijdsbewaking, duidelijkheid, vlotheid, ...)
KO-OR-B-2	Handelt de leraar in functie van het genereren van ontwikkeling bij kleuters (handen vrijmaken om doelgericht te begeleiden, mee te spelen, ...)?
KO-OR-B-3	Speelt de leraar adequaat in op versturende elementen?
KO-OR-B-4	Wendt de leraar de onderwijstijd efficiënt aan?
KO-OR-B-5	Begeleidt de leraar doelgericht de routine-activiteiten?
KO-OR-B-6	Wordt het aanbod (in de hoeken) overzichtelijk voorgesteld? (daglijn, weeklijn, keuzebord, plan/contractbord...)?
KO-OR-B-7	Worden klasafspraken gepast en consequent gehanteerd (voor en tijdens de activiteit) om alles zo vlot mogelijk te laten verlopen?
KO-OR-B-8	Zorgen tekeningen, pictogrammen, schema's, stappenplannen, kijkwijzers, opdrachtenkaarten voor een goede ondersteuning van de activiteit?
KO-OR-B-9	Hebben de kleuters waar mogelijk een actieve inbreng in de organisatie van de activiteit?
KO-OR-B-10	Handelt de leraar als voorbeeld op vlak van organisatie?



Klasmanagement - Kleine groepen

KO-OR-A-6

Is er in de voorbereiding aandacht voor het werken in kleine groepen?

Een dag in een kleuterklas bestaat uit een afwisseling van gezamenlijke activiteiten (waar kinderen elkaar ontmoeten, samen praten over dingen) en keuzeactiviteiten (individueel of in groepjes aan de slag gaan). Vaak zien we echter dat deze dagindeling naar tijdsinvestering weinig doordacht is. Denk maar aan de soms lange tijd die kinderen spenderen in de grote kring tijdens gezamenlijke activiteiten (GA), waar dikwijls maar een deel van de klasgroep echt kan van profiteren.

Tijdens de gezamenlijke activiteiten ligt het accent op het samen zijn, op verbondenheid, sfeer, op 'de dag die ons te wachten staat' (voortuitblikken) en later op het vastleggen van het geleerde (terugblikken). Vaak rendeert het werken in een grote groep niet en is het zinvoller om de groep op te splitsen. Denk maar aan het vertellen van een verhaal, het geven van een instructie...

Er moet voldoende tijd genomen worden om te werken met kleine groepen. We weten immers allemaal dat het geven van inhoudelijke input en het voeren van gesprekken in grote groepen, niet tot zijn recht komt bij de kinderen die dit juist het hardst nodig hebben.

Uit ervaring en onderzoek weten we dat kinderen **meer leren in een kleine groep** dan in een klas van gemiddeld 25 kleuters. De ideale plaats tot leren zouden dan de hoeken kunnen zijn... Toch zien we dat ook hier heel wat kinderen niet tot 'leren' komen. Zeker niet in klassen met veel taalarme kinderen. De leraar is hier dé persoon om processen op gang te brengen, door al spelend met de kinderen taal te activeren. We opteren daarom voor korte momenten (niet noodzakelijk het volledig hoekenmoment) waarbij de leraar bewust en strategisch aan de slag gaat met een kleine groep kinderen. De leraar kan kiezen om 'mee te spelen' met een heterogeen samengesteld groepje kleuters. Soms kan hij er ook bewust voor kiezen om een pre-instructie of een verlengde instructie te geven aan een homogeen samengestelde groep.

De leraar hoeft niet elk hoekenwerkmoment doelbewust in een bepaalde hoek te begeleiden. Er is ook tijd nodig om te observeren, zowel globaal (de voortgang van de activiteiten) als doelgericht (bepaalde ontwikkelingsaspecten bij bepaalde kleuters).



Klasmanagement - Onderwijstijd

KO-OR-B-4	Wendt de leraar de onderwijstijd efficiënt aan?
-----------	---

De onderwijstijd van het kleuteronderwijs bedraagt 28 lestijden van 50 minuten. Om kleuters zoveel mogelijk kansen te bieden om de leerplandoelen te bereiken is het optimaal en efficiënt gebruiken van de onderwijstijd een cruciaal aandachtspunt. In de praktijk zien we immers talrijke minuten tot uren verloren gaan!

Alle kleuters, maar zeker de kansarme, hebben voordeel bij het efficiënt aanwenden van onderwijstijd: meer taalrijke situaties, meer ontwikkelkansen, meer ervaringskansen. Via kleine ingrepen kan de onderwijstijd aanzienlijk verhoogd worden. Het is daarom belangrijk dat het maximaal aanwenden van de onderwijstijd een permanent aandachtspunt is van het schoolbeleid en van de individuele leraar.

We sommen hieronder enkele elementen op waar leerkrachten winst kunnen boeken bij het efficiënt aanwenden van de onderwijstijd:

Het **onthaalmoment** kan dikwijls veel korter, efficiënter en taalrijker. We moeten vermijden dat kinderen te lang moeten “wachten” voor ze effectief aan de slag gaan. Bovendien zijn onthaalmomenten al te dikwijls ‘taalarme’ momenten doordat men zich beperkt tot het omdraaien van de symbolen van de aanwezige kleuters, het ophangen van de weerkaartjes, het overlopen wie al dan niet een drankje moet hebben, enz.. Het is aangewezen om zowel na te denken over de doelgerichtheid van de routines als over de organisatie ervan. Het is beslist niet nodig dat alle kleuters, op hetzelfde moment en elke dag al deze routines doorlopen. Ze kunnen perfect geïntegreerd worden in het hoekenwerk of in het georganiseerd verrichten van klastaakjes. De onthaalkring kan dan een andere, meer talige en zinvollere invulling krijgen. Men kan die kring dan gebruiken om het thema in te leiden, om kort en krachtig te oriënteren op het aanbod, op het helpen maken van keuzes, om met een boek aan de slag te gaan, ...

Zorg voor een goede organisatie van de zorgrouines en overgangsroutines. Deze routines vragen veel tijd, zeker bij de jongste kleuters. Door het toepassen van eenvoudige methodieken (knabbelhoek, jassenlied, opruimspel...) kan er ook veel tijd uitgespaard worden. Inzetten op het aanleren van zelfstandigheid bij verzorgingsmomenten is uiteraard de tip bij uitstek! (jas leren aandoen, neus leren snuiten, koek leren opendoen...). Specifiek voor het koek- en fruitmoment: Naargelang de leeftijd van de kinderen zullen ‘koekmomenten’ al dan niet tijdens de lestijden plaatsvinden. Oudste kleuters hebben meestal geen vast koek- of fruitmoment binnen de lestijden nodig. Dit kan op de speelplaats. Organisatorische afspraken hieromtrent zijn dan ook zeker nodig en kunnen in samenwerking met ouders en oudere kinderen genomen worden (fruit op voorhand schillen, koekjes in een doosje, schilouders, oudere kinderen die helpen op de speelplaats...). Vaak wordt er in de namiddag nog een ‘koekmoment’ voorzien. Dat is eigenlijk niet nodig.

Maak van zorgrouines en overgangsroutines leermomenten. Deze routines zijn heel geschikt om kinderen zelfstandigheid aan te leren. Het zijn bovendien ook momenten bij uitstek om taal te activeren (goed luisteren, woordenschat verwerven, eenvoudige behoeftes leren uitdrukken,...). Tal van mogelijkheden



zullen zich ook aanbieden om wiskundige doelen te activeren. (ordenen, tellen,...) Ook leerplandoelen lichamelijke opvoeding (motoriek, psychomotoriek, zelfconcept,...), muzische vorming (dramatiseren, liedjes zingen,...) en wereldoriëntatie (tijd meten, oriënteren in werkelijke ruimte,...) kunnen hier geactiveerd worden. Dit vraagt wel dat de leraar bewust inzet op deze doelen in plaats van enkel een faciliterende rol aan te nemen

Wanneer leraren beslissen om de kinderen na de **speeltijd** verder buiten te laten spelen, dan mag dit niet louter ingevuld worden als een verlenging van de speeltijd. De kleuterleraren hebben de taak deze activiteiten, net zoals het hoekenwerk binnen, te begeleiden.

Wanneer sommige kleuters in de namiddag behoefte hebben om te **slapen**, moet dat zeker kunnen. Het kan evenwel niet zijn dat omwille van organisatorisch gemak alle kinderen *moeten* slapen. Kleuters die geen behoefte hebben aan slaap, moeten kunnen participeren aan het voorziene aanbod.

Het is aangewezen om een **zindelijkheidsbeleid** te voeren, waarbij sterk op zelfredzaamheid van kleuters wordt ingezet. Een goed zindelijkheidsbeleid houdt in dat er planmatig wordt gewerkt om vorderingen te boeken in het zindelijkheidsproces en dat een constructieve samenwerking met de ouders wordt opgezet. Op die manier kunnen we ervoor zorgen dat toiletmomenten bij de jongste kleuters niet overdreven veel tijd innemen.

Kleuters krijgen buiten de schooluren meer dan voldoende, soms zelfs te veel mogelijkheden om naar een **scherm** te kijken (televisie, tablet, laptop...). Een filmpje, kleuterprogramma of educatief online spel kan geïntegreerd worden in een thema en als dit gebeurt moet dit zinvol gekaderd en begeleid worden (bijvoorbeeld bij het illustreren van een thema, het zoeken naar antwoorden op vragen van kleuters, enz.).

We vermelden ook nog twee elementen die zich eerder op het schoolniveau situeren maar waar de individuele leerkrachten zeker ook hun steentje toe bijdragen:

- Het probleem van laatkomers vraagt om permanente aandacht en beleid (sensibiliseren van ouders, afspraken maken...).
- Het middageten is geen pedagogische activiteit die binnen de onderwijstijd past. Alle mogelijkheden moeten onderzocht worden om het middageten binnen de vaste pauzemomenten te organiseren.



Organisatorische competenties LO

Vorbereiding

Klasinrichting

Klasmanagement

Vorbereitung

LO – OR - Organisatorische voorbereiding		Achtergrondtekst:
		<ul style="list-style-type: none"> Zie ook: kijkwijzer LO-DI-Algemene voorbereiding
LO-OR-A-1	Is het individueel werk goed voorbereid, zodat de leerlingen snel en efficiënt aan hun opdracht kunnen beginnen?	
LO-OR-A-2	Is het groepswork goed voorbereid, zodat de groepsleden snel en efficiënt aan hun opdrachten kunnen beginnen?	
LO-OR-A-3	Zorgt de voorbereiding ervoor dat de gebruikte middelen snel en efficiënt ingezet worden?	
LO-OR-A-4	Is er bij de voorbereiding voldoende nagedacht over tijdsgebruik?	
LO-OR-A-5	Is er bij de voorbereiding aandacht voor schema's, stappenplannen, regels en afspraken die de kinderen ondersteunen bij hun zelfstandig- en groepswork?	
LO-OR-A-6	Is er bij de voorbereiding aandacht voor het snel en efficiënt aanpassen van klasinrichting?	
LO-OR-A-7	Zijn er mogelijkheden benut om de leerlingen te betrekken bij de organisatorische voorbereiding?	

Klasinrichting

LO- De klas inrichten en aankleden		Achtergrondtekst: <ul style="list-style-type: none"> Klasbeeld lager onderwijs
LO-OR-C-1	Zorgt de leraar voor een leerrijke en zelfsturing-bevorderende sfeer (voldoende hulpmateriaal voor het oplossen van oefeningen, verschillende informatiebronnen, duidelijke en functionele wandplaten, experimenteermateriaal, hoeken, ...)?	
LO-OR-C-2	Zorgt de leraar voor een gezellige en kind-eigen sfeer (werken van de kinderen, 'info hoek', planten, een 'levend hoekje', verjaardagskalenders, speelhoeken, vertelhoek, muziek,...)?	
LO-OR-C-3	Zijn de wandplaten verzorgd? (leesbaar, in goede staat, duidelijk, goed opgesteld, ...) en zijn ze functioneel bedoeld (met andere woorden een echt hulpmiddel voor de leerlingen in functie van hun leren en zijn)?	
LO-OR-C-4	Houdt de leraar rekening met het tijdstip waarop wandplaten in gebruik worden genomen/verwijderd worden en geeft hij voldoende toelichting?	
LO-OR-C-5	Visualiseert de leraar oplossingsstrategieën op functionele wijze (zoveel mogelijk aansluitend bij de gebruikte onderwijsleerpakketten en geïndividualiseerd waar nodig)?	
LO-OR-C-6	Zijn de klasafspraken, planning, taakverdelingen, enz. zichtbaar in de klasinrichting?	
LO-OR-C-7	Komt de indeling en de inrichting van de klas overeen met de schoolvisie op leren en de afspraken die binnen het team over klasschikking, klasaankleding, enz. zijn gemaakt?	
LO-OR-C-8	Zijn er duidelijke sporen van het actuele thema of project?	
LO-OR-C-9	Zijn er voldoende elementen (wandplaten, hulpmiddelen, ...) die refereren naar 'tijd' en 'ruimte' (kalenders, levenslijnen, tijdslijnen, plattegronden, plannen, kaarten, ...)?	
LO-OR-C-10	Is de klasbibliotheek voldoende uitnodigend? Is leesbevordering merkbaar?	
LO-OR-C-11	Is de ICT infrastructuur adequaat? Is de organisatie van ICT gerelateerde activiteiten adequaat?	



Klasinrichting - Klasbeeld

Klas/leefgroep:

Leerkracht:

Datum:

Algemene indruk

- De klas oogt ordelijk, aantrekkelijk, overzichtelijk en net.
- De schikking van stoelen en banken is flexibel in functie van:
 - groepswerk/contractwerk
 - klasgesprek in kring
 - bewegingstussendoortjes
- De kinderen kunnen zelfstandig materiaal nemen en opruimen.
- De didactische wandplaten zijn esthetisch verantwoord, functioneel (nodig voor de meeste kinderen gedurende een periode) en voor alle kinderen leesbaar.
- Er is een takenbord/lijst.
- De klasregels zijn gevisualiseerd.
- Er zijn hulpkaarten of posters die het leren leren en probleem oplossen ondersteunen (stappenplannen, heuristieken, afspraken...).
- Er is een plek waar weerwaarnemingen geregistreerd kunnen worden (weerkalender, zelfgemaakte weerkalender, weergrafieken).
- Er is een verjaardagskalender.
- Er is een planbord (contractwerk, thema, project...).
- Er is een actualiteitshoekje/bord/flap...
- Er is een klasbibliotheek met een gevarieerd en aantrekkelijk aanbod (zij kijkwijzer rijke leesomgeving).
- Er is een syntheseschrift/map... van het behandelde WO-thema of voorbije project en een (tijdelijke) flap/hoek/... met visualisering/voorwerpen/... van het huidige WO-thema of project (dit kan ook een digitale map zijn).
- Er zijn minimum 3 computers (pc, laptops, chromebooks...) met internetaansluiting, een geluidsinstallatie (bv. boxen bij computer), de mogelijkheid om multimediaal te kunnen presenteren, mogelijkheid om digitaal beeld en geluid op te nemen, hoofdtelefoon(s).
- Op het bureaublad van de computers zijn snelkoppelingen van momenteel gebruikte toepassingen aanklikbaar (bijv. interessante sites voor onderzoekwerk).
- Afval wordt gedeponneerd in daarvoor bestemde opslagmogelijkheden (papier, glas, GFT, PMD, inktpatronen, batterijen...).



- Er zijn enkele muzische creaties van kinderen tentoongesteld (kan ook in de gang).
- Er zijn planten (die in beurtrol verzorgd worden).
- Er is een analoge klok en een digitale klok.
- Er zijn andere instrumenten om tijd te meten in de klas (keukenwekker/zandloper/timer/...).

1^e leerjaar: zie algemene indruk +

- Didactische platen taal en wiskunde, afhankelijk van de noodzaak als ondersteuning, van de gebruikte methodes en van de vordering in de leerlijn.
- Daglijn – dagklok (grote indeling dag).
- Zonneventjes met dagindeling.
- Weekkalender: dagen van de week met specifieke kenmerken.
- ‘Maand als structuur’ : Lege maandstructuur (4, 5 weken van 7 dagen). Elke dag verder aanduiden met aandacht voor : week van 7 dagen – ongeveer 4 weken is een maand – niet alle maanden even lang
- ‘Maand als betekenis’: werken met maandplaten: vanuit lege platen (‘september’) aanvullen (opvallende activiteiten en gebeurtenissen, zowel klaseigen, omgevingseigen als seizoenseigen). Begin oktober: overlopen (wat was september voor ons?) en ophangen. Enzovoort.
- Jaarband/seizoenkalender, opgebouwd vanuit de maandplaten
- Schooleigen levenslijn van een kind van L1 (nadat deze met de kinderen opgebouwd is)
- Maquette en plattegrond van de klas
- Verkeerstekens voor voetgangers waar te nemen in de schoolomgeving en in vertrouwde omgeving
- Werktafel(s) of dozen met materiaal voor proefjes (vb. kiemproef, smeltproef,...) eenvoudige constructies, experimenten, ...
- Dieren- en plantenboek/schrift/blog... met de waargenomen planten en dieren gedurende het hele jaar (kan ook een digitale map zijn)
- Plek waar waarnemingen i.v.m. eigen groei en groei van plant en dier kunnen genoteerd worden



2^e leerjaar: zie algemene indruk +

- Didactische platen taal en wiskunde, afhankelijk van de noodzaak als ondersteuning, van de gebruikte methodes en van de vordering in de leerlijn.
- Daglijn
- Maandplaten + maandkalender
- Jaarband/seizoenkalender, opgebouwd vanuit de maandplaten
- Zonneventjes met dagindeling en hoofdwindstreken
- Schooleigen levenslijn van ouders/grootouders/eventueel overgrootouder van een kind uit L2 (nadat deze met de kinderen opgebouwd is)
- Maquette (en plattegrond) van de school en de straten waaraan de school grenst
- Plattegrond van de onmiddellijke schoolomgeving
- Verkeerstekens voor voetgangers waar te nemen in de schoolomgeving en in vertrouwde omgeving
- Werktafel(s) of dozen met materiaal voor proefjes, eenvoudige constructies, experimenten...
- Dieren- en plantenboek/schrift/blog... met de waargenomen planten en dieren gedurende het hele jaar (kan ook een digitale map zijn)
- Plek waar waarnemingen i.v.m. eigen groei en groei van plant en dier kunnen genoteerd worden

3^e leerjaar: zie algemene indruk +

- Didactische platen taal en wiskunde, afhankelijk van de noodzaak als ondersteuning, van de gebruikte methodes en van de vordering in de leerlijn.
- Maandkalender
- Jaarkalender
- Schooleigen tijdsband (19de , 20ste en 21ste eeuw) – begin en einddatum weergeven- verdeling in tijdvakken van 10 jaar; opgebouwd vanuit schooleigen levenslijn L2
- ‘Lege’ kaart van de gemeente die geleidelijk gestoffeerd wordt (bv. stadspark, museum, zwembad, bibliotheek...)
- Gedrukte kaart van de gemeente en buurgemeenten (= grootste kaart)
- Kaart van België
- Hoofdwindstreken
- Globe
- Verkeersborden voor fietsers
- Werktafel(s) of dozen met materiaal voor proefjes, eenvoudige constructies, experimenten...
- Dieren- en plantenboek/schrift/blog... met de waargenomen planten en dieren gedurende het hele jaar (kan ook een digitale map zijn)



4^e leerjaar: zie algemene indruk +

- Didactische platen taal en wiskunde, afhankelijk van de noodzaak als ondersteuning, van de gebruikte methodes en van de vordering in de leerlijn.
- Kalenders
- Schooleigen eeuwband L3, daaronder tijdsband vertrekkend van het jaar 1- verdeling in tijdvakken van 100 jaar- eeuw weergeven, daaronder tijdsband met de historische periodes – geen begin of einddatum
- Kaart provincie
- Kaart België (= grootste kaart)
- Hoofd- en tussenwindstreken
- Globe
- Verkeersborden voor fietsers
- Voorrangsborden in de nabije schoolomgeving (foto's)
- Aanwijzingsborden die voor de kinderen van toepassing zijn in de nabije schoolomgeving (foto's)
- Werktafel(s) of dozen met materiaal voor proefjes, eenvoudige constructies, experimenten...
- Dieren- en plantenboek/schrift/blog... met de waargenomen planten en dieren gedurende het hele jaar (kan ook een digitale map zijn).

5^e leerjaar: zie algemene indruk +

- Didactische platen taal en wiskunde, afhankelijk van de noodzaak als ondersteuning, van de gebruikte methodes en van de vordering in de leerlijn.
- Didactische platen Frans (woordenschat in de focus, basiswerkwoorden, communicatief functionele didactische platen)
- kalenders
- Eeuwenband L4, daaronder tijdsband met de historische periodes : de periodes verhoudingsgetrouw weergeven- onderaan kunnen flappen gehangen worden om goed te stofferen- begin – en einddatum van elke periode aangeven - minimaal essentiële begrippen aanbrengen (zie bijlage in leerplan 'historische tijd')
- Kaart België
- Kaart Europa (= grootste kaart)
- Kaart wereld
- Globe
- Kompas
- Voorrangsborden in de nabije schoolomgeving (foto's)
- Aanwijzingsborden die voor de kinderen van toepassing zijn in de nabije schoolomgeving (foto's)
- Werktafel(s) of dozen met materiaal voor proefjes, eenvoudige constructies, experimenten...
- Dieren- en plantenboek/schrift/blog... met de waargenomen planten en dieren gedurende het hele jaar (kan ook een digitale map zijn).



6^e leerjaar: zie algemene indruk +

- Didactische platen taal en wiskunde, afhankelijk van de noodzaak als ondersteuning, van de gebruikte methodes en van de vordering in de leerlijn.
- Didactische platen Frans (woordenschat in de focus, basiswerkwoorden, communicatief functionele didactische platen)
- kalenders
- Tijdsband met de historische periodes : de periodes verhoudingsgetrouw weergeven- onderaan kunnen flappen gehangen worden om goed te stofferen- begin – en einddatum van elke periode aangeven - minimaal essentiële begrippen aanbrengen (zie bijlage leerplan ‘historische tijd’)
- Kaart België
- Kaart Europa
- Kaart wereld(= grootste kaart)
- Globe
- Kompas
- Verkeersborden: voorrangs- en aanwijzingsborden die voor de kinderen van toepassing zijn
- Werktafel(s) of dozen met materiaal voor proefjes, eenvoudige constructies, experimenten...
- Dieren- en plantenboek/schrift/blog... met de waargenomen planten en dieren gedurende het hele jaar (kan ook een digitale map zijn).



Klasinrichting - Wandplaten

LO-OR-C-4

Wordt er rekening gehouden met het tijdstip waarop wandplaten in gebruik worden genomen/verwijderd worden en wordt er voldoende toelichting gegeven?

Met het begrip 'wandplaten' bedoelen we alle didactische hulpmiddelen die aan de wand bevestigd worden en dus gedurende een langere periode in de klas zichtbaar blijven: daglijn, weeklijn, kalender, letters op de lettermuur, structuurwoorden, tijdsband, didactische posters, stappenplan...

Het is belangrijk dat wanneer leraren beslissen om wandplaten aan te brengen, ze goed nadenken over het geschikte tijdstip en de manier waarop ze deze gaan toelichten. Wandplaten die al aangebracht zijn nog voor de leerstof behandeld wordt zijn uit den boze (men laat soms platen jaar in, jaar uit hangen...). Wandplaten die leerstof ondersteunen die door de grote meerderheid van de leerlingen wordt beheerst hebben geen zin. Die mogen verwijderd worden. Wandplaten moeten goed toegelicht worden. De leerlingen moeten ze correct kunnen lezen en interpreteren en weten wanneer ze moeten geraadpleegd worden. Tijdsbanden verdienen een herhaalde toelichting.

Sommige wandplaten moeten 'groeien'. Zo is een vooraf ingevulde historische tijdsband zinloos (tenzij enkele elementen die eerder, bijvoorbeeld een vorig schooljaar, werden onderzocht). Een historische tijdsband met na enkele maanden nauwelijks historische elementen op, werd niet goed gebruikt.

Wandplaten die de leerlingen nooit raadplegen zijn ofwel voorbijgestreefd, ofwel onvoldoende in de aandacht gebracht.



Klasinrichting - Klasindeling schoolvisie

LO-OR-C-7	Komt de indeling en de inrichting van de klas overeen met de schoolvisie op leren en de afspraken die binnen het team over klasschikking, klasaankleding, enz. zijn gemaakt?
-----------	--

Wanneer er op schoolniveau afspraken gemaakt worden over visie op leren, invulling van het begrip 'krachtige leeromgeving', flexibel hanteren van werkvormen e.d. heeft dit implicaties voor de manier waarop de klasschikking en –aankleding gebeurt. Wanneer je op de inrichting en aankleding focust kijkt je of die in verhouding is tot de schoolkeuzes. Zo zullen klassen waarbij nooit wordt afgeweken van de traditionele frontale opstelling, niet stroken met een visie waarbij leerlingen instructief en constructief (onderzoekend) leren afwisselen. In klassen zonder instructietafel zal de 'verlengde instructie' dikwijls niet efficiënt verlopen. De directeur volgt de concretisering van de gemaakte schoolafspraken op.



Klasinrichting - Klasbibliotheek

LO-OR-C-10

Is de klasbibliotheek voldoende uitnodigend? Is leesbevordering merkbaar?

Bij dit aandachtspunt zetten we tegelijk in op taal- en organisatorische competenties. De aandacht die de leraar voor leesbevordering geeft is essentieel. Het is immers die aandacht die voor heel wat leerlingen het verschil zal maken, of ze al dan niet door boeken geboeid zullen worden. Leesbevordering is uiteraard veel meer dan boeken ter beschikking stellen: een goede keuze van boeken, het voorbeeldgedrag van de leraar, de tijd die voor boekpromotie wordt uitgetrokken....

Een goede organisatie van de leesbevordering legt evenwel een goede basis. Is de klasbib uitnodigend? Worden er (telkens verschillende) boeken in de kijker gezet? Worden boeken vernieuwd, is er een recent aanbod (en bestaat de collectie bv. niet enkel uit 'Pietje Puk' en 'de leesuiltjes')? Is er een systeem om boeken te kunnen kiezen? Krijgen kinderen een rol in de organisatie? Zijn er andere sporen van leespromotie in de klas? Kunnen kinderen hun mening kwijt over boeken? ...

Klasmanagement

LO- Algemeen klasmanagement		Achtergrondtekst:
		<ul style="list-style-type: none"> • Verbeter je klasmanagement, 10 tips (Klasse) • Klasmanagement in de praktijk
LO-OR-B-1	Organiseert de leraar de activiteit over het algemeen goed? (geen nutteloos tijdsverlies, materiële organisatie, tijdsbewaking, duidelijkheid, vlotheid, ...)	
LO-OR-B-2	Wendt de leraar de onderwijstijd efficiënt aan?	
LO-OR-B-3	Betrekt de leraar alle leerlingen (spreiden van de aandacht, alert zijn, de groep erbij houden, ...)?	
LO-OR-B-4	Houdt de leraar de vinger aan de pols door klasrondes te voorzien en in te spelen op de behoeftes aan ondersteuning?	
LO-OR-B-5	Speelt de leraar adequaat in op verstorende elementen?	
LO-OR-B-6	Hanteert de leraar groepeeringsvormen flexibel en gebeurt de afwisseling vlot?	
LO-OR-B-7	Worden klasafspraken gepast en consequent gehanteerd (voor en tijdens de activiteit) om alles zo vlot mogelijk te laten verlopen?	
LO-OR-B-8	Zorgen schema's, stappenplannen, kijkwijzers, opdrachtenkaarten, ..., voor een goede ondersteuning van het werk?	
LO-OR-B-9	Hebben de kinderen een actieve inbreng in de organisatie van de les of activiteit?	
LO-OR-B-10	Is de manier waarop de leraar de organisatie aanpakt een voorbeeld voor de leerlingen?	
LO-OR-B-11	Kunnen leerlingen reflecteren op algemene en eigen organisatorische aspecten?	



Klasmanagement - Klasmanagement in de praktijk

1. Didactische vaardigheden

1.1. Duidelijk zijn

- Formuleer aanwijzingen en opdrachten concreet en expliciet.
- Ga na of de leerlingen de aanwijzingen en opdrachten hebben begrepen.
- Schrijf de aanwijzingen en opdrachten op het bord.
- Formuleer opdrachten en aanwijzingen vanuit positieve verwachtingen.
- Laat in je houding en woorden blijken dat je de leerlingen ziet en hen zult helpen als dat nodig is.

1.2. Alert zijn en aandacht spreiden

- Houd in de gaten wat er in de groep gebeurt, ook als je met een individuele leerling of een groepje leerlingen bezig bent.
- Reageer direct als je iets opmerkt.
- Houd (oog)contact met de leerlingen.
- Loop rond en kies regelmatig een andere plaats in het lokaal.

1.3. Betrokkenheid versterken

- Geef zelf blijk van betrokkenheid, enthousiasme en interesse
- Ga bewust en gevarieerd om met beurten geven en vragen stellen
- Pas regelmatig activerende/coöperatieve werkvormen toe
- Prijs gericht, gemeend en niet overdadig
- Zorg voor passende, uitdagende opdrachten (differentiatie, zone van naaste ontwikkeling)
- Houd rekening met de taakbeleving van de leerling



1.4. Verantwoordelijkheid geven (= loslaten, maar structuur blijven bieden)

- Durf leerlingen autonomie en verantwoordelijkheid te geven voor hun eigen (groeps-)werk
- Geef leerlingen stap voor stap meer autonomie en verantwoordelijkheid

2. Regels en routines

2.1. Algemene gedragsregels

- Welke afspraken zijn er binnen de school (overleg + leerlijn)?
- Welke afspraken vind ik zelf belangrijk om een positief klimaat voor mezelf te waarborgen?
- Welke afspraken zijn nodig voor deze groep van leerlingen om tot ontwikkeling te komen?

2.2. Het begin en het einde van de dag

- Waar laten de leerlingen hun jassen en tassen?
- Waar laten zij meegebrachte spullen (speelgoed, smartphone, themamaterialen, ...)?
- Wat doen de leerlingen als ze de ruimte binnenkomen?
- Wanneer moeten de leerlingen stil zijn? Hoe geef ik dit aan? (realistisch blijven!)
- Op welke wijze verlaten de leerlingen de ruimte?

2.3. Overgangen en onderbrekingen

- Wat zijn de afspraken voor toiletbezoek?
- Wanneer en hoe mogen de leerlingen een lokaal verlaten (bijvoorbeeld om naar het openleercentrum, het secretariaat, de garderobe, ... te gaan)?
- Hoe gedragen de leerlingen zich op de gang? (realistisch blijven!)
- Wat gaan leerlingen doen als ze klaar zijn met hun werk?



2.4. Gebruik van het lokaal, materialen en apparatuur

- Hoe gaan de leerlingen om met hun tafel, stoel, opbergkastje/vakje?
- Hoe gebruiken zij de hoeken en werkplekken?
- Hoe gebruiken zij de kasten en andere opbergruimten?
- Hoe worden materialen uitgedeeld? (geef voldoende autonomie en verantwoordelijkheid)
- Welke taken hebben leerlingen bij het netjes houden van het lokaal en de verzorging van planten en dieren?
- Hoe gaan leerlingen om met ICT (laptop, tablets, digitaal bord, fototoestel, smartphone, ...)?
- Hoe werken de leerlingen met het planningsbord (of individuele planner)?

2.5. Activiteiten die door de leerkracht worden geleid

- Op welke manier vraagt de leerkracht tijdens de lesactiviteit de aandacht van de leerlingen?
- Welk stiltesignaal is er afgesproken?
- Op welke manier vragen de leerlingen tijdens de lesactiviteit de aandacht van de leerkracht?
- Welke regels gelden er tijdens de algemene instructiemomenten? (= eerste 15 min van de les)

2.6. Zelfstandig werken

- Wanneer mogen de leerlingen met elkaar praten?
- Hoe mogen leerlingen elkaar helpen?
- Wanneer en waarvoor mogen de leerlingen opstaan van hun plaats?
- Wanneer en hoe vragen de groepjes de hulp van de leerkracht?
- Wanneer mogen de leerlingen naar de leerkracht toelopen (storen in een andere groep)?
- Waar laten de leerlingen hun werk als ze klaar zijn?
- Wat doen de leerlingen als ze klaar zijn met hun taak?



2.7. Werken in groepen

- Hoe worden de groepjes gevormd en de tafels verschoven?
- Hoe zorgen de groepjes ervoor dat ze elkaar niet storen?
- Hoe gedragen de kinderen zich in hun groepje?
- Hoe komen de groepen aan het materiaal dat ze nodig hebben?
- Hoe vragen ze de ondersteuning van de leerkracht?
- Welke rollen dienen de leerlingen op te nemen binnen de groepjes?
 - Leider
 - Woordvoerder
 - Penningmeester
 - Tijdsbewaker
 - Volumebewaker
 - Materiaalmeester

3. Regels en routines invoeren en handhaven

- Maak tijd vrij om regels en routines met de leerlingen te bespreken. Doe dit op speelse wijze!
- Omschrijf zo concreet mogelijk welk gedrag van de leerlingen verwacht wordt.
- Geef zelf het goede voorbeeld.
- Handhaaf de regels en routines vanuit een positieve houding: ik weet dat jullie het kunnen.
- Prijs leerlingen regelmatig als ze zich goed aan de regels/routines houden.
- Reageer direct en consequent op overtredingen.
- Ga flexibel om met de regels en routines (differentiatie in tijd, ruimte en persoon).
- Evalueer regels en routines regelmatig: zijn ze nog wel functioneel?



4. Orde houden

4.1. Omgaan met storend gedrag

- Reageer onmiddellijk en beslist op storend gedrag. Laat voelen dat je overzicht hebt en de leiding neemt in de leerruimte.
- Reageer zo onopvallend mogelijk, trek niet de aandacht van de hele groep. Een blik, een gebaar, een korte stilte, een andere plek in de ruimte is vaak voldoende.
- Reageer met respect: redelijk (bedoeling en omstandigheden van de leerling in acht nemen) en consequent (steeds het zelfde, transparant en begrijpelijk).
- Zorg voor een duurzaam effect, bij herhaling van storend gedrag is een volgende reactie krachtiger (geen herhaling).

4.2. Straffen en belonen

- Wees zuinig met straffen, beloon in de eerste plaats het gewenste gedrag van leerlingen.
- Wees consequent met straffen.
- Geef de leerlingen inzicht in het waarom van de straf.
- Maar duidelijk dat je niet de leerling, maar enkel en alleen het gedrag afkeurt.
- Zorg ervoor dat de straf in verhouding is met de overtreding.
- Zorg ervoor dat de straf logisch is, gekoppeld aan het gedrag.
- Maak duidelijk dat de leerling na de straf weer met een schone lei begint.
- Doe de volgende dingen niet:
 - De leerling vernederen of lichamelijk straffen
 - De hele groep straffen voor iets wat enkelen hebben gedaan
 - De leerling vergelijken met anderen
 - Dreigen met straf (geef wel een laatste waarschuwing)



5. Omgaan met de ruimte

5.1. Inrichten van de ruimte

- De leerlingen voelen zich veilig en prettig in de leerruimte(s) / de school.
- De ruimte is zo ingericht dat de leerlingen worden uitgedaagd zich te ontwikkelen en te leren.
- De ruimte is opgeruimd en overzichtelijk (clean en gestructureerd).
- Er zijn vrije looproutes en druk bezochte plaatsen zijn goed toegankelijk.
- De leerkracht kan alle leerlingen goed zien.
- Er is een instructietafel waar de leerkracht met een klein groepje kan werken.
- Materialen zijn gemakkelijk beschikbaar.
- Alle leerlingen kunnen het (digitale) bord of andere presentatiemiddelen goed zien wanneer deze nodig zijn.
- De opstelling van de meubels is snel te veranderen of de inrichting voorziet in voldoende afwisselende opstellingen voor iedere werkvorm.

5.2. Werken in hoeken

- De hoeken lokken activiteit en samenwerking uit.
- De hoeken bevorderen het zelfstandig werken.
- De hoeken komen tegemoet aan verschillen tussen leerlingen.
- De hoeken lokken interactie uit (taalontwikkeling).

6. Timemanagement — taakgerichte leertijd

6.1. Kwantiteit

De leerkracht maximaliseert de taakgerichte leertijd door...

- ... te zorgen voor een goede voortgang van de activiteiten
- ... te voorkomen dat de leerlingen tijd verspillen aan wachten
- ... te voorkomen dat kinderen worden afgeleid
- ... leerlingen die dat nodig hebben individuele instructie en ondersteuning te geven





6.2. Kwaliteit

De leerkracht zorgt voor een zinvolle invulling van de tijd door...

- ... doelgericht te werken (vanuit het leerplan – leerlijn – vertrekken)
- ... effectieve methoden en materialen te gebruiken (kritisch gebruik)
- ... goede instructie en begeleiding te geven (ADI – EDI – opdrachtenkaarten – ICT inzetten)
- ... activiteiten aan te bieden die aansluiten bij de mogelijkheid van de leerling (differentiatie)

Bron: Klassenmanagement in de basisschool: Fundament voor effectief onderwijs (2009)



Klasmanagement - Onderwijstijd

LO-OR-B-2

Wendt de leraar de onderwijstijd efficiënt aan?

Het efficiënt aanwenden van de onderwijstijd is een van de belangrijkste middelen om de onderwijsdoelen te bereiken. De beschikbare onderwijstijd is, zeker bekeken vanuit leerlingen die moeilijk of gewoon trager leren, krap en moet dus heel efficiënt besteed worden.

Hoe uit zich het efficiënt aanwenden van onderwijstijd in de lagere school?

- De leraar vermijdt in zijn algemene planning dat te veel verloren gaat aan zaken die er minder toe doen (doordachte keuzes maken wanneer ingegaan wordt op het ruime activiteiten aanbod binnen en buiten de school, te lange toetsperiodes, festiviteiten...)
- De leraar begint de les op tijd (en stimuleert de leerlingen om op tijd te beginnen)
- De leraar besteedt de geplande lestijd daadwerkelijk aan het lesdoel (laat geen tijd verloren gaan, laat zich niet afleiden, laat de leerlingen niet wachten, houdt zelf de tijd in de gaten, vermijdt 'dode momenten'...)
- De leraar laat de les vlot en volgens planning verlopen (stimuleert om door te werken, zorgt ervoor dat de leerlingen weten wat ze moeten doen en hoeveel tijd ze hiervoor hebben, vermijdt dat praktische organisatorische zaken te veel tijd vragen...)



Klasmanagement - Groeperingsvormen

LO-OR-B-6

Hanteert de leraar groeperingsvormen flexibel en gebeurt de afwisseling vlot?

Met flexibel hanteren van groeperingsvormen bedoelen we dat de leraar kiest voor groeperingen in verhouding tot beoogde doelen. Er zijn opdrachten die een meer individuele aanpak vereisen, anderen die in partnerwerk een meerwaarde zien, anderen geven mogelijkheden voor (coöperatief) groepswork. Een goede didactische aanpak houdt in dat de leraar flexibel met groeperingsvormen omgaat, soms ook binnen een les (vlot schakelen van individueel, naar duo, naar groep, naar individueel...) Dit heeft uiteraard organisatorische gevolgen: leerlingen moeten goed weten wat van hen verlangd wordt, ze moeten snel en ordelijk van de ene groeperingsvorm in de andere kunnen schakelen; ze moeten duidelijke richtlijnen en soms hulpmiddelen (fiches, schema's...) krijgen, soms moeten ze eerst vertrouwd raken met een (nieuwe) groeperingsvorm en hiervoor ook getraind worden.



Klasmanagement - Inbreng

LO-OR-B-9

Hebben de kinderen een actieve inbreng in de organisatie van de les of activiteit?

In een krachtige leeromgeving is het leren van leerlingen zowel instructief als constructief. Kinderen nemen een deel van hun leren in eigen handen. Dit kan ook gaan over organisatorische aspecten. Leerlingen betrekken bij de organisatie heeft zowel effect op het leren zelf als op de ontwikkeling van hun organisatietalent. Dit kan gebeuren door (onderdelen van) de organisatie aan (groepjes) leerlingen over te laten, hen te betrekken bij de voorbereiding, hen taken te geven.... Heeft de leraar hier aan gedacht? Heeft hij alle kansen benut om de kinderen te betrekken? Indien ja, wordt hier ook achteraf met hen over gereflecteerd?



Klasmanagement - Reflectie

LO-OR-B-11

Kunnen leerlingen reflecteren op algemene en eigen organisatorische aspecten?

Een sterke didactische aanpak houdt in dat de leraar tijd uittrekt om met de leerlingen te reflecteren op alle aspecten van hun eigen leren. Ook organisatieaspecten mogen niet ontbreken. Hebben we dit goed georganiseerd? Was het goed voorbereid? Wist iedereen wat hij moest doen? Was het materiaal op de juiste plaats? Hebben we hulpmiddelen gebruikt (stappenplannen, memo's, afsprakennota's...)? Hebben we niet nutteloos tijd verloren? Verliep de taakverdeling goed...?



Andere kijkwijzers

Nederlands

Frans

LO Didactische aanpak

Methodescholen



Nederlands

- [Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs](#)
- [Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - Rijke leesomgeving](#)
- [Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - SPREEK-kijkwijzer kleuter](#)
- [Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - LUISTER-kijkwijzer kleuter](#)
- [Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - SPREEK-kijkwijzer Lager](#)
- [Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - LUISTER-kijkwijzer Lager](#)
- [Interculturele gerichtheid](#)
- [Woordenschatonderwijs](#)
- [Ontluikende beginnende geletterdheid](#)
- [Inductieve aanpak taalbeschouwing](#)
- [Communicatief schrijven](#)

Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs &

(gebaseerd op het [model 'krachtige taalleeromgeving'](#) van CT&O: A veilig klasklimaat B betekenisvolle taken C ondersteuning door interactie)

NI-Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs	
NI-TV-A-1	Bevordert de leraar in de klas warme relaties en een sterk teamgevoel?
NI-TV-A-2	Kleedt de leraar de klas en de inrichting van de hoeken zodanig aan dat die kinderen uitnodigt en stimuleert om te lezen, schrijven en praten met elkaar?
NI-TV-A-3	Gaat de leraar positief om met het gebruik van de thuistaal?
NI-TV-A-4	Geeft de leraar voldoende ruimte aan de kinderen om te spreken, door: <ul style="list-style-type: none"> • beurtinitiatief bij taalzwakke en stille leerlingen te stimuleren • meteen na de inbreng van het kind nog even te wachten (zodat het kind, desgewenst, nog kan doorgaan); • als leraar zelf minder te praten; • de kinderen non-verbaal duidelijk te maken dat hij luistert en hun inbreng boeiend vindt
NI-TV-B-1	Kiest de leraar taken die aan een vooropgesteld leerplandoel werken?
NI-TV-B-2	Zorgt de leraar voor taken die de leerlingen als betekenisvol ervaren (aansluitend bij interesses, behoeften, leefwereld; bruikbaar) ?
NI-TV-B-3	Zorgt de leraar voor taken die veel taalproductie uitlokken (ervaringen uitwisselen, elkaar uitleg geven, vragen stellen, samen creatief schrijven, duolezen, ...)
NI-TV-B-4	Zorgt de leraar voor uitdagende taken (niet te gemakkelijk en niet te moeilijk)?
NI-TV-B-5	Zorgt de leraar voor taken, gericht op taalvaardigheid en niet (enkel) op taalkennis?
NI-TV-B-6	Hanteert de leraar regelmatig coöperatieve/activerende werkvormen en krijgt iedereen de kans om een waardevolle bijdrage te leveren?
NI-TV-B-7	Geeft de leraar de kinderen regelmatig open taken?



NI-TV-C-1	Als kinderen een probleem signaleren met de taak of de leraar merkt op dat er een probleem is, geef hij de kinderen de kans om zelf naar een oplossing voor hun problemen te zoeken? (de leraar stimuleert het denken van de kinderen door middel van vragen en hints of door hardop te reflecteren)
NI-TV-C-2	Geeft de leraar op ontwikkeling gerichte feedback op het leerproces en de doelstellingen van de taak en niet enkel op het afgewerkte eindproduct?
NI-TV-C-3	Als de leerling bij het (spontaan) spreken taalfouten maakt, verbetert de leraar de fouten impliciet (door bv. het juiste woord of de juiste zin te herhalen)?
NI-TV-C-4	Tracht de leraar te achterhalen of de kinderen het taalaanbod goed begrijpen (= betekenisonderhandeling)?
NI-TV-C-5	Tracht de leraar te achterhalen of hij zelf de kinderen juist heeft begrepen (= betekenisonderhandeling)?
NI-TV-C-6	Maakt de leraar indien nodig het eigen taalaanbod begrijpelijker door bv visueel te ondersteunen of het taalaanbod in andere woorden (breder en uitvoeriger of eenvoudiger,...) te herhalen (parafraseren);?
NI-TV-C-7	Verbindt de leraar nieuwe begrippen met reeds gekende begrippen uit vroegere ervaringen van de kinderen?
NI-TV-C-8	Stelt de leraar veel open vragen, denkvragen en opinievragen?

Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - Rijke leesomgeving

Deze lijst bevat geen uitputtende opsomming, maar wel de kernaspecten van een motiverende en stimulerende leesomgeving op school

Rijke leesomgeving - school	Ruim voldoende	Voldoende	Nog aan werken
Er is een schoolbibliotheek die gemakkelijk toegankelijk is.			
De schoolbibliotheek is gezellig ingericht en heeft minstens één leeshoekje.			
In de schoolbibliotheek kunnen de kinderen zelfstandig de boeken uit de rekken nemen (de kasten zijn bv niet hoger dan 1m60).			
Er is een duidelijk classificatiesysteem in de schoolbibliotheek (zowel qua inhoud als leesniveau).			
In de schoolbibliotheek staan regelmatig boeken in de kijker (op basis van actualiteit, klas of schoolprojecten, jeugdboekenmaand, voorleesweek, auteur op school, be kroonde boeken, ...)			
Het boekenaanbod in de schoolbibliotheek bevat boeken uit de kinder- en jeugdliteratuur, informatieve boeken, gedichtenbundels, tijdschriften, luisterboeken... Er is ook aandacht voor anderstalige en meertalige boeken.			
In het boekenaanbod van de schoolbibliotheek zijn ook boeken terug te vinden die de diversiteit in onze samenleving weerspiegelen			



In de schoolbibliotheek bevinden zich geen beschadigde en/of verouderde boeken (publicatiejaar < 2006).			
De schoolbibliotheek werkt met een uitleensysteem, waarvoor de kinderen (eventueel) verantwoordelijk zijn.			
Iemand van het schoolteam (eventueel in beurtrol) is verantwoordelijk voor de goede werking van de schoolbibliotheek (aankoop, uitleensysteem, boek in de kijker...)			
Er is tijdens het schooljaar minstens één boekenproject met de ganse school (bv tijdens de voorleesweek, jeugdboekenmaand...)			
In het schoolgebouw komen boeken tot leven: in de inkomhal, in de gangen, ... zie je dat de school lezen belangrijk vindt.			

Deze lijst bevat geen uitputtende opsomming, maar wel de kernaspecten van een motiverende en stimulerende leesomgeving in de kleuterklas.

Rijke leesomgeving - kleuterklas	Ruim voldoende	Voldoende	Nog aan werken
In de klas is een uitnodigende, knusse en rustige boekenhoek aanwezig (afgeschermd, mat, kussens, ...).			
In de boekenhoek zijn de afspraken (gedrag in de hoek en hanteren van de boeken) duidelijk en visueel gemaakt.			
De boeken zijn in bakken/kast/... makkelijk toegankelijk voor de kinderen.			



Er is een thematafel waarop boeken en ook foto's, voorwerpen... liggen die te maken hebben met het thema. De kinderen kunnen er zelfstandig of in groep mee aan de slag gaan.			
Het boek dat interactief voorgelezen wordt, is te vinden op de thematafel, vergezeld van bijhorende voorwerpen, prenten...			
In de klas is veel leesmateriaal aanwezig (folders, posters, tijdschriften, informatieve boeken, strips, prentenboeken, luisterboeken, gedichtenbundels, fotoboeken van (school)ervaringen van de kinderen, schrijfsels van de leerlingen, een computer...). Er is ook aandacht voor anderstalige en meertalige boeken.			
In het boekenaanbod zijn ook boeken terug te vinden die de diversiteit in onze samenleving weerspiegelen.			
De kinderen kunnen zelf boeken van thuis meebrengen (aanvullend op thematafel, boek van de week, ...)			
In de boekenhoek bevinden zich geen beschadigde en/of verouderde boeken (publicatiejaar < 2006).			
De boekenhoek is dagelijks open.			
Nieuwe materialen in de boekenhoek worden tijdens de keuzeronde voorgesteld.			
In de boekenhoek (of in andere hoeken) zijn verwerkingsactiviteiten bij boeken terug te vinden.			



Ik lees minstens twee maal per week mee in de boekenhoek.			
Ik hou minstens twee maal per week in de boekenhoek een 'leesgesprekje' (nagaan of het kind het verhaal begrijpt, denkvragen stellen...)			

Deze lijst bevat geen uitputtende opsomming, maar wel de kernaspecten van een motiverende en stimulerende leesomgeving in de klas (lagere school)

Rijke leesomgeving – lagere school	Ruim voldoende	Voldoende	Nog aan werken
In de klas is er veel leesmateriaal aanwezig (folders, posters, kranten, tijdschriften, informatieve boeken, leesboeken, strips, prentenboeken, gedichtenbundels, luisterboeken, diverse woordenboeken, fotoboeken van (school)ervaringen van de leerlingen, schrijfwerken van de leerlingen, een computer...). Er is ook aandacht voor anderstalige en meertalige boeken.			
Als ik met een thema werk dan is er een thematafel waarop voorwerpen, boeken en foto's liggen, waar kinderen mee aan de slag kunnen/mogen gaan.			
Er is aandacht voor actuele leeszaken (bekroonde boeken, boekverfilmingen, boek van de week, auteurs in het nieuws, ...). Deze boeken worden op een aantrekkelijke manier uitgestald.			
In het boekenaanbod zijn ook boeken terug te vinden die de diversiteit in onze samenleving weerspiegelen.			
De kinderen kunnen zelf boeken van thuis meebrengen (aanvullend op thematafel, boek van de week, ...)			



Er wordt dagelijks een moment vast ingeroosterd waarbij kinderen in een eigen boek kunnen lezen.			
Ik lees tijdens het vrij lezen minstens één keer per week zelf ook een boek.			
Ik hou tijdens het vrij lezen leesgesprekjes met leerlingen (begrijpt de leerling het boek, is er ondersteuning nodig, sluit het boek aan bij de interesse van de leerling...)			
Ik zorg voor (een) gezellige leesplek(jes)			
Mijn leerlingen noteren wat ze lezen, wanneer en hoeveel.			



Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - SPREEK-kijkwijzer kleuter

ODET / Leerplandoelen	Leerlinggedrag	Leraargedrag
Overkoepelende attitudes spreken <ul style="list-style-type: none"> - Zorgt de leraar ervoor dat de leerlingen plezier hebben aan spreken? - Daagt de leraar de leerlingen uit om te reflecteren op hun spreekgedrag? - Besteedt de leraar aandacht aan het ontwikkelen van respect en waardering voor anderen in communicatie? - Leert de leraar zijn leerlingen de spreekconventies na te leven (kijken naar luisteraars, beurt afwachten,...) 		
Op beschrijvend niveau en communicatieve wijze vragen beantwoorden . <i>(LP: Communicatief spreken: praatsoorten)</i>	Nederlandse klanken kunnen herkennen en uitspreken. Kan vertellen over eigen leefwereld in: <ul style="list-style-type: none"> - Korte zinnen met herkenbare structuur. - Eenvoudige werkwoordsvervoegingen kennen en kunnen toepassen. - Verschil in enkelvoud en meervoud kennen. - Voornaamwoorden en voegwoorden gebruiken. - Negatie uit kunnen drukken. Steeds grotere actieve woordenschat die te maken heeft met directe leefomgeving	Leraar creëert concrete situaties (ondersteund met beelden) en laat kinderen beschrijven wat ze zien, horen, voelen. <u>Vragen stellen:</u> De kinderen uitnodigen te vertellen wat ze zien, horen en voelen. Leraar observeert het taalgebruik van de kinderen gericht en geeft feedback die kinderen in staat stelt de taal verder te ontwikkelen zone van de naaste ontwikkeling). Leraar werkt gericht werken aan productieve woordenschatuitbreiding. (VAT, 4 takt)
Op communicatieve wijze vertellen over onderwerpen uit eigen leefwereld. <i>(LP: Communicatief spreken: praatsoorten)</i>	In eigen woorden voorwerpen kunnen beschrijven, over gevoelens kunnen praten, over gebeurtenissen in verleden, heden en toekomst kunnen vertellen.	Leraar werkt in kleine groepen om taalproductie te stimuleren. Leraar laat kinderen in tweetallen verhalen aan elkaar vertellen en/of 'voorlezen'. Leraar laat in verschillende hoeken elementen en kernwoorden uit verhalen terugkomen.
Een verhaal bestemd voor hun leeftijdsgroep begrijpelijk kunnen navertellen . <i>(LP: Communicatief spreken: praatsoorten: vertellen)</i>	Verhaal in eigen woorden kunnen navertellen. Rollen uit verhalen kunnen aannemen en uitspelen.	Leraar werkt in kleine groepen om taalproductie te stimuleren. Leraar laat kinderen in tweetallen verhalen aan elkaar vertellen en/of 'voorlezen'. Leraar laat in verschillende hoeken elementen en kernwoorden uit verhalen terugkomen.



<p>Een gesprek voeren. (LP: Gesprekken voeren: overleggen)</p>	<p>Overlegt in duo of in kleine groep over een plan van aanpak. Verwoordt eigen mening of standpunt in duo of in kleine groep Reageren op meningen van anderen.</p>	<p>Leraar voorziet overlegmomenten tussen de kleuters die een opdracht moeten uitvoeren. Leraar maakt tijd om in groep feedback te geven op de plannen van aanpak. Leraar vraagt naar de mening van leerlingen over een bepaald onderwerp, idee, plan. Leraar stimuleert andere leerlingen om te reageren op de mening van anderen.</p>
<p>Hulp kunnen inroepen van anderen (LP: Communicatiefspreken: praatsoorten: beraden)</p>	<p>Zelfstandig en in eigen woorden informatie kunnen vragen. Zelfstandig en in eigen woorden om hulp kunnen vragen</p>	<p>Leraar geeft het voorbeeld hoe je vragen kunt stellen om meer te weten te komen of om hulp te krijgen. Leraar geeft (spreek)ruimte aan kinderen om hun vragen te kunnen stellen. Leraar durft stiltes te laten vallen.</p>

+ Leraar werkt gericht aan productieve woordenschatuitbreiding

Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - SPREEK-kijkwijzer lager

ODET / Leerplandoelen	Leerlinggedrag	Leraargedrag
Overkoepelende attitudes spreken <ul style="list-style-type: none"> - Zorgt de leraar ervoor dat de leerlingen plezier hebben aan spreken? - Daagt de leraar de leerlingen uit om te reflecteren op hun spreekgedrag? - Besteedt de leraar aandacht aan het ontwikkelen van respect en waardering voor anderen in communicatie? - Leert de leraar zijn leerlingen de spreekconventies na te leven (kijken naar luisteraars, beurt afwachten,...) - Let de leraar op een kritische en weerbare houding? - - Stimuleert de leraar de leerlingen om hun taalgebruik aan te passen aan de situatie? 		
Beraden (vragen stellen)	Verschillende soorten vragen kunnen stellen: <ul style="list-style-type: none"> - Gesloten, open en - keuzevragen (L1+L2) - Hypothetische en reflectieve - vragen - Kritische en controlevragen Kunnen doorvragen	Leraar bedenkt functionele activiteiten en contexten die uitdagen om vragen te stellen. Leraar geeft zelf voorbeelden door (talig) modelgedrag. Leraar geeft (spreek)ruimte aan kinderen om hun vragen te kunnen stellen. Leraar observeert het taalgebruik van de kinderen gericht en geeft feedback die kinderen in staat stelt de taal verder te ontwikkelen
Instructies geven	Instructies kunnen geven: <ul style="list-style-type: none"> - Eenvoudige instructies met eigen woorden - Eenvoudige instructies met verschillende stappen - Complexe instructies met verschillende stappen 	Leraar bedenkt functionele activiteiten en contexten die uitdagen om vragen te stellen. Leraar geeft zelf voorbeelden door (talig) modelgedrag. Leraar observeert het taalgebruik van de kinderen gericht en geeft feedback die kinderen in staat stelt de taal verder te ontwikkelen (zone van de naaste ontwikkeling).



<p>Op communicatieve wijze vertellen over onderwerpen uit eigen leefwereld.</p>	<p>Spontaan vertellen over zichzelf, interesses, intenties Kan navertellen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Zinnen met herkenbare structuur.- Werkwoordsvervoegingen kennen en kunnen toepassen.- Verschil in enkelvoud en meervoud kennen.- Voornaamwoorden en voegwoorden gebruiken.- Negatie kunnen uitdrukken. <p>Steeds grotere actieve woordenschat</p>	<p>Leraar bedenkt functionele activiteiten en contexten die uitdagen om te vertellen. Leraar geeft zelf voorbeelden door (talig) modelgedrag. Leraar creëert concrete situaties (ondersteund met beelden) en laat kinderen beschrijven wat ze zien, horen, voelen.</p> <p><u>Vragen stellen:</u> De kinderen uitnodigen te vertellen wat ze zien, horen en voelen. Leraar observeert het taalgebruik van de kinderen gericht en geeft feedback die kinderen in staat stelt de taal verder te ontwikkelen (zone van de naaste ontwikkeling). Leraar maakt tijd om feedback te geven op wat verteld wordt.</p>
<p>Een verhaal bestemd voor hun leeftijdsgroep begrijpelijk kunnen navertellen.</p>	<p>Met eigen woorden een verhaal (gelezen, beluisterd of bekeken) navertellen, dramatiseren, samenvatten of er een appreciatie aan geven Kan vertellen over eigen leefwereld in:</p> <ul style="list-style-type: none">- Zinnen met herkenbare structuur.- Werkwoordsvervoegingen kennen en kunnen toepassen- Verschil in enkelvoud en meervoud kennen- Voornaamwoorden en voegwoorden gebruiken- Negatie kunnen uitdrukken. <p>Steeds grotere actieve woordenschat</p>	<p>Leraar werkt in kleine groepen om taalproductie te stimuleren. Leraar laat kinderen in tweetallen verhalen aan elkaar vertellen en/of 'voorlezen'. Leraar laat in verschillende groepen elementen en kernwoorden uit verhalen terugkomen. Leraar maakt tijd om feedback te geven op het navertellen.</p>



<p>Verslag uitbrengen van een gelezen boek, een onderzoek, een uitstap, ...</p>	<p>De essentie vertellen. Een logische opbouw gebruiken (vanaf L3). Vragen beantwoorden Kan verslag uitbrengen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zinnen met herkenbare structuur. - Werkwoordsvervoegingen kennen en kunnen toepassen. - Verschil in enkelvoud en meervoud kennen. - Voornaamwoorden en voegwoorden gebruiken. - Negatie kunnen uitdrukken <p>Steeds grotere actieve woordenschat</p>	<p>Leraar geeft zelf voorbeelden door (talig) modelgedrag. Leraar stelt vragen over een behandeld onderwerp: in functie van betekenissen, eigenschappen, gebeurtenissen, overeenkomsten, verschillen, verbanden, kerngedachten. Leraar maakt tijd om feedback te geven op het uitgebrachte verslag (verbeteren, helpen verhelderen, hertalen en bevestigen)</p>
<p>Telefoneren naar bekenden en onbekenden (vanaf L3)</p>	<p>Eenvoudige mededelingen doen Vragen stellen om informatie in te winnen Kan bij het telefoneren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zinnen met herkenbare structuur. - Werkwoordsvervoegingen kennen en kunnen toepassen. - Verschil in enkelvoud en meervoud kennen. - Voornaamwoorden en voegwoorden gebruiken. - Negatie kunnen uitdrukken. <p>Steeds grotere actieve woordenschat</p>	<p>Leraar geeft zelf voorbeelden door (talig) modelgedrag. Leraar laat leerlingen in tweetallen telefoneren. Leraar maakt tijd om feedback te geven op de telefoongesprekken.</p>
<p>Een presentatie geven over een gelezen boek, een opdracht, ...</p>	<p>De essentie vertellen Passende visuele en auditieve ondersteuning gebruiken Een logische opbouw gebruiken (vanaf L3) Vragen beantwoorden</p>	<p>Leraar bedenkt functionele activiteiten en contexten die uitdagen om er een presentatie over te geven. Leraar geeft zelf voorbeelden door (talig) modelgedrag. Leraar maakt tijd om feedback te geven.</p>



	<p>Kan bij het presenteren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zinnen met herkenbare structuur. - Werkwoordsvervoegingen kennen en kunnen toepassen. - Verschil in enkelvoud en meervoud kennen. - Voornaamwoorden en voegwoorden gebruiken. - Negatie kunnen uitdrukken 	
Een gesprek voeren.	<p>Overleggen in duo of in kleine groep over een plan van aanpak.</p> <p>Eigen mening of standpunt in duo of in kleine groep verwoorden.</p> <p>De kern van de mening van anderen verwoorden, erop reageren en vergelijken met de eigen mening</p> <p>Vragen, meningen en argumenten uitwisselen (vanaf L5 er ook over discussiëren)</p> <p>Kan bij het voeren van een gesprek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zinnen met herkenbare structuur. - Werkwoordsvervoegingen kennen en kunnen toepassen. - Verschil in enkelvoud en meervoud kennen. - Voornaamwoorden en voegwoorden gebruiken. - Negatie kunnen uitdrukken. 	<p>Leraar bedenkt functionele activiteiten en contexten die uitdagen om een gesprek te voeren.</p> <p>Leraar geeft zelf voorbeelden door (talig) modelgedrag.</p> <p>Leraar maakt tijd om feedback te geven. (verbeteren, helpen verhelderen, hertalen en bevestigen)</p> <p>Leraar modereert het gesprek.</p> <p>Leraar creëert beurttruimte door initiatief te stimuleren/honoreren, spreekbeurten te bewaken, spreekbeurten te ondersteunen en het eigen initiatief te beperken.</p>

+ Leraar past de viertakt-strategie toe in functie van productieve woordenschatuitbreiding



Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - LUISTER-kijkwijzer kleuter

ODET / Leerplandoelen	Leerlinggedrag	Leraargedrag
Overkoepelende attitudes luisteren <ul style="list-style-type: none"> - Zorgt de leraar ervoor dat de leerlingen plezier aan luisteren - Daagt de leraar de leerlingen uit om te reflecteren op hun luistergedrag? - Besteedt de leraar aandacht aan het ontwikkelen van respect en waardering voor anderen in communicatie? - Leert de leraar zijn leerlingen de luisterconventies na te leven (kijken naar spreker, beurt afwachten, verduidelijkende vragen stellen,....) 		
Begrijpen van opdrachten en dat laten zien door adequaat te reageren. (prescriptieve teksten) LPD 1.1.1. 20/ 21/ 22/ 23	Communiceert non- verbaal. Concrete dingen en eenvoudige handelingen kunnen begrijpen en uitvoeren.	<u>Vragen stellen</u> Leraar past de vragen aan ifv de situatie (van tweekeuzevragen tot open vragen) <u>Modelgedrag:</u> Leraar zegt hardop wat ze denkt Leraar verwoordt hardop eigen handelingen in: <ul style="list-style-type: none"> - korte, enkelvoudige zinnen - ovedreven intonatie (Child Directed Speech) - adequaat herhalen van doelwoorden
Vragen over intenties, interesses en voorkeuren begrijpen en er blijk van geven. LPD 1.1.2.28	Kind laat in handelen zien dat vragen begrepen worden. Eigen gevoelens, belevingen en ervaringen kunnen tonen als non- verbaal antwoord op vragen. Begrijpt (receptief) inhoudswoorden uit directe thuis/school omgeving en functiewoorden als voorzetsels en bijwoorden.	Leraar geeft opdrachten voor het uitvoeren van handelingen Leraar laat 'terugverwoorden' (om erachter te komen of er goed geluisterd is). Leraar heeft aangepast beeldmateriaal geselecteerd. Leraar parafraseert op basis van uitingen van leerlingen. Leraar geeft opdrachten waarin zij terug laat verwoorden. Leraar gebruikt klankspelletjes die het fonemisch bewustzijn stimuleren (correcte uitspraak beheersen).



<p>Gesproken verhalen begrijpen die voor leeftijdsgroep bestemd zijn.</p> <p>(narratieve en artistiek-literaire teksten) LPD 1.1.2.27</p>	<p>Actieve luisterhouding hebben. Meeleven met het verhaal en dat verbaal en/of non-verbaal kunnen tonen. Laten zien dat verhaal begrepen is.</p>	<p>Leraar selecteerde een geschikt (prenten)boek. (zie kijkwijzer) Leraar leest voor en vertelt aangepast aan de leeftijdsgroep en het niveau van taalbeheersing. Leraar selecteerde ondersteunende materialen die passen bij het verhaal. Leraar haalt kernwoorden uit het verhaal halen en kunnen uitleggen, uitbeelden. Leraar daagt leerlingen uit om het verhaal mee te beleven. (vb. In kleine groepen kunnen werken: kunnen managen)</p>
<p>Informatieve mededelingen bestemd voor de eigen leeftijdsgroep begrijpen.</p> <p>LPD 1.1.2.32/ 33</p>	<p>Mededelingen kunnen opvolgen door adequaat te reageren. Regels kunnen naleven en in gedrag laten zien.</p>	<p>Leraar geeft in begrijpelijke taal informatie bestemd voor leeftijd. Leraar stelde regels op bestemd voor leeftijdsgroep in begrijpelijke taal. Leraar werkt gericht aan (receptieve) uitbreiding van de woordenschat. (VAT, 4 takt)</p>

Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs - LUISTER-kijkwijzer lager

ODET / Leerplandoelen	Leerlinggedrag	Leraargedrag
Overkoepelende attitudes luisteren <ul style="list-style-type: none"> - Zorgt de leraar ervoor dat de leerlingen plezier aan luisteren - Daagt de leraar de leerlingen uit om te reflecteren op hun luistergedrag? - Besteedt de leraar aandacht aan het ontwikkelen van respect en waardering voor anderen in communicatie? - Leert de leraar zijn leerlingen de luisterconventies na te leven (kijken naar spreker, beurt afwachten, verduidelijkende vragen stellen,.... - Let de leraar op een kritische en weerbare opstelling? 		
Begrijpen van opdrachten en dat laten zien door adequaat te reageren. (prescriptieve teksten) LPD 1.1.1. 22-25	Communiqueert non- verbaal. Eenvoudige instructies (gericht op mondeling handelen of opdrachten met 2, 3 of 4 stappen) kunnen begrijpen en uitvoeren.	Modelgedrag: Leraar zegt hardop wat ze denkt. Leraar verwoordt hardop eigen handelingen in: <ul style="list-style-type: none"> - korte, enkelvoudige zinnen - overdreven intonatie (Child Directed Speech) - adequaat herhalen van doelwoorden
Vragen over intenties, interesses en voorkeuren begrijpen en er blijk van geven.	Kind laat in handelen zien dat vragen begrepen worden. Eigen gevoelens, belevingen en ervaringen kunnen tonen als non- verbaal antwoord op vragen. Begrijpt (receptief) inhoudswoorden uit directe thuis/school omgeving en functiewoorden als voorzetsels en bijwoorden.	Leraar past de vragen aan ifv de situatie (van gesloten tot open vragen – geen suggestieve vragen) Leraar stelt heldere vragen (niet te complex of te moeilijk) Leraar geeft opdrachten voor het uitvoeren van handelingen Leraar laat 'terugverwoorden' (om erachter te komen of er goed geluisterd is). Leraar heeft aangepast beeldmateriaal geselecteerd.



<p>Gesproken verhalen begrijpen die voor leeftijdsgroep bestemd zijn.</p> <p>(narratieve en artistiek-literaire teksten)</p> <p>LPD 1.1.2.29</p>	<p>Actieve luisterhouding hebben.</p> <p>Meeleven met het verhaal en dat verbaal en/of non-verbaal kunnen tonen.</p> <p>Laten zien dat verhaal begrepen is.</p>	<p>Leraar selecteerde een geschikte narratieve of artistiek-literaire tekst</p> <p>Leraar leest voor of vertelt aangepast aan de leeftijdsgroep en het niveau van taalbeheersing.</p> <p>Leraar selecteerde ondersteunende materialen die passen bij het verhaal.</p> <p>Leraar haalt kernwoorden uit het verhaal legt uit, beeldt uit en breidt uit.</p> <p>Leraar daagt leerlingen uit om het verhaal mee te beleven. (vb. In kleine groepen kunnen werken: kunnen managen)</p>
<p>Informatieve teksten bestemd voor de eigen Leeftijdsgroep begrijpen.</p> <p>LPD 1.1.2.32/ 33</p>	<p>Mededelingen kunnen opvolgen door adequaat te reageren.</p> <p>Opbouw en relaties van een uiteenzetting herkennen Info selecteren, reconstrueren en/of beoordelen uit (multi)mediale bronnen.</p>	<p>Leraar geeft in begrijpelijke taal informatie bestemd voor leeftijd.</p> <p>Leraar geeft een gestructureerde uiteenzetting.</p> <p>Leraar biedt geschikte info uit (multi)mediale bronnen aan.</p>
<p>Argumentatieve teksten bestemd voor de eigen Leeftijdsgroep begrijpen.</p> <p>LPD 1.1.2.42-46</p>	<p>Reclameboodschappen begrijpen en reconstrueren (L1-L2) objectiveren en beoordelen (L3-L6)</p> <p>Aan hen gerichte oproepen begrijpen</p>	<p>Leraar biedt aangepaste reclameboodschappen aan.</p> <p>Leraar formuleert duidelijke oproepen.</p>

+ Leraar past de viertakt-strategie toe in functie van receptieve woordenschatuitbreiding

NI-Interculturele gerichtheid

NI-interculturele gerichtheid	
NI-IC-1	Zorgt de leraar ervoor dat de thuiscultuur en thuistaal zichtbaar aanwezig zijn in de klas (opschriften, posters, foto's, meertalige boeken, gebruiksvoorwerpen, elementen uit of verwijzingen naar de leefwereld van de kinderen,...)?
NI-IC-2	Zorgt de leraar ervoor dat er in de klas meertalig en anderstalig materiaal (boekjes, cd's, liedjes, spelletjes, ...) aanwezig is?
NI-IC-3	Zorgt de leraar dat er ook af en toe liedjes in de thuistaal van de kinderen en in andere talen gezongen en beluisterd worden?
NI-IC-4	Staat de leraar positief t.a.v. wat de kinderen meebrengen vanuit hun thuiscultuur?
NI-IC-5	Opent de leraar de blik van de kinderen op de wereld met boeken, foto's, muziek... die een niet-stereotiep beeld tonen van het dagelijks leven van kinderen van over heel de wereld?
NI-IC-6	Screent de leraar de prentenboeken, leesboeken, handboeken, leerlingenmateriaal... op interculturele beeldvorming (komt de diversiteit in de samenleving als vanzelfsprekend aan bod/in beeld, zijn er positieve rolmodellen zoals mama's met hoofddoeken die dokter zijn bv., wordt er niet in wij-zij termen gesproken, worden stereotypen vermeden, worden onderwerpen vanuit meerdere perspectieven belicht...)
NI-IC-7	Toont de respect voor de thuistaal van de kinderen?
NI-IC-8	Stimuleert de leraar waardering en verwondering voor de (meer)talige capaciteit van alle kinderen? (talensensibilisering)
NI-IC-9	Laat de leraar toe dat kinderen hun (meer)talige capaciteit kunnen gebruiken in functie van het begrijpen van het Nederlands? (bv een voorwerp in de thuistaal laten benoemen en daar het Nederlandse woord aan koppelen)

NI-Woordenschatonderwijs

NI-woordenschatonderwijs	
NI-WO-1	Hanteert de leraar een rijk taalgebruik?
NI-WO-2	Selecteert de leraar in de planning woorden die voor de kinderen belangrijk en zinvol zijn met het oog op hun ontwikkeling en hun verdere schoolloopbaan, bv. door gebruik te maken van de WOK lijst (KS), van de geselecteerde school- en instructietaal, ...
NI-WO-3	Introduceert de leraar de nieuwe woordenschat op een concrete manier? (bv. via beeldfragment, met concrete materialen, ...) = fase 1 viertakt
NI-WO-4	Geeft de leraar betekenis aan de woorden op verschillende manieren? (uitleggen, uitbeelden, uitbreiden van bestaande netwerken van woorden) = fase 2 viertakt
NI-WO-5	Biedt de leraar de woorden herhaald aan in verschillende contexten? (verschillende hoeken, verschillende leergebieden) = fase 3 viertakt
NI-WO-6	Evalueert de leraar functioneel of de leerlingen de nieuwe woorden beheersen? (op niveau van doelstellingen) = fase 4 viertakt
NI-WO-7	In de kleuterschool: voegt de leraar woordenschat toe tijdens het spel van de kinderen? (volgens de VAT-principes – kinderen volgen/aanpassen/woorden toevoegen)
NI-WO-8	In de lagere school: zet de leraar systematisch woordbetekenisstrategieën in? (zie <i>leerplan Nederlands: strategieën luisteren en lezen</i>)
NI-WO-9	Gebruikt de leraar woordenschatroutines (bv. woord van de dag, thematafel, praatplaat, woordposter, ...) en/of grafische modellen? (bv. beeldwoordenweg, woordweb, woordenparaplu, ...)
NI-WO-10	Gebruikt de leraar coöperatieve werkvormen om de woordenschat te verrijken? (bv. via binnen-buitenkring, waar/niet waar, ...)
NI-WO-11	Worden er ook woorden 'gevangen'? (nieuwe woorden die 'ineens' opduiken en waaraan betekenis wordt gegeven)

NI-Ontluikende en beginnende geletterdheid

Doe de G-scan! (Uit: G-start, Centrum voor Taal en Onderwijs)

<p>Modelgedrag vertonen</p> <p>Vertoon ik modelgedrag en verwoord ik daarbij ook wat ik lees en schrijf.</p>
<p>Visuele boodschappen aanbrenen</p> <p>Is in mijn klas een rijke geletterde omgeving met visuele boodschappen zoals pictogrammen (hoekaanduiding, klasafspraken, kalenders, ...) en materialen met letters op (opbergdozen met benaming, kapstokken voorzien van naam, ...)</p>
<p>Lees en schrijfmateriaal ter beschikking stellen</p> <p>Hebben mijn kinderen toegang tot lees- en schrijfmateriaal in de verschillende hoeken? (bv bouwhoek: potlood en grote papieren om bouwschema's te maken, opdrachtkaarten, ... bv winkel: papier en pen voor boodschappenlijst, voor het prijzen van artikelen, ...)</p> <p>Hebben mijn kinderen toegang tot lees- en schrijfmateriaal bij verschillende activiteiten? (bv kijkt in de kring om iets te tekenen op het bord, bv prent in de turnzaal om iets te 'lezen' en na te bootsen, ...)</p>
<p>Interactie</p> <p>Heb ik stimulerende en duidelijke interacties met kinderen over alles wat te maken heeft met lezen en schrijven? (tekst, pictogrammen, letters, ...)</p>
<p style="text-align: center;">Gevarieerd activiteiten aanbod</p> <p>Werken met boeken Doe ik activiteiten met (prenten)boeken en verhalen? – Vertel ik op een interactieve manier? – Doe ik verwerkingsactiviteiten bij boeken?</p> <p>Geletterd aanbod doorheen de dag Grijp ik kansen om 'lezen' en 'schrijven' doorheen de dag aan bod te laten komen en dit tijdens routines, gezamenlijke activiteiten en keuzeactiviteiten?</p> <p>Functioneel lezen en schrijven Bied ik activiteiten aan waarin schrijven/lezen/prentlezen zinvol, nuttig en functioneel is voor de kinderen? (bv: lezen van een werkwijze om pannenkoeken te bakken, schrijven van ingrediënten om mee te brengen voor de pannenkoeken, ... bv: 'opschrijven' van wat hebben we geleerd, ... lezen van hoe werk ik ook alweer met een lijmstift, ...)</p> <p>Spelen met technische aspecten Doe ik, wanneer de kinderen eraan toe zijn*, activiteiten waarin technische aspecten van 'lezen' en 'schrijven', op een speelse manier aan bod komen? bv spelen met klanken, letterherkenning, ... via methodieken: lettervlieg, rijmaap, ...)</p>

NI-Inductieve aanpak taalbeschouwing

NI-Inductieve aanpak taalbeschouwing	
BaO-Ind-1	<i>Fase 1: Introductie</i> Is er een betekenisvolle startactiviteit uit de leefwereld van de kinderen?
BaO-Ind-2	<i>Fase 1: Introductie</i> Vertrekt de activiteit vanuit talige producten van de kinderen of taakgerichte teksten?
BaO-Ind-3	<i>Fase 2: Probleemstelling</i> Worden de kinderen voor een probleem gesteld via een uitdagende taak, een concrete situatie of realistische opdracht? Zijn ze hierdoor gemotiveerd om op onderzoek te gaan?
BaO-Ind-4	- <i>Fase 3: Onderzoek en ordenen</i> Onderzoeken de kinderen eerst ZELF vele voorbeelden?
BaO-Ind-5	<i>Fase 3: Onderzoek en ordenen</i> Is er een variatie aan werkvormen en groeperingsvormen? (individueel, in groepjes,...)?
BaO-Ind-6	<i>Fase 3: Onderzoek en ordenen</i> Is er gedifferentieerde ondersteuning voorzien?
BaO-Ind-7	<i>Fase 3: Onderzoek en ordenen</i> Heeft de leraar tijd en ruimte voor interactie en feedback door denkstimulerende vragen (reflectievragen) te stellen ?
BaO-Ind-8	<i>Fase 4: Hypothesen voorstellen en aftoetsten</i> Krijgen de kinderen de kans hun bevindingen, ervaring, hypothesen aan de grote groep voor te stellen en af te toetsen ?
BaO-Ind-9	<i>Fase 4: Hypothesen voorstellen en aftoetsten</i> Gaat de leraar in deze klassikale bespreking in interactie met zijn leerlingen? Door vraagstelling, nieuwe opdrachten formuleren? Geeft hij alle kinderen voldoende tijd om hierop te reflecteren?
BaO-Ind-10	<i>Fase 4: Hypothesen voorstellen en aftoetsten</i> Komen besluiten, inzichten, afspraken SAMEN tot stand en worden ze SAMEN vastgelegd, na bevraging van de groepen?
BaO-Ind-11	<i>Fase 4: Hypothesen voorstellen en aftoetsten</i> Krijgen de leerlingen voldoende kansen om te reflecteren over hun bevindingen?
BaO-Ind-12	<i>Fase 5: Besluiten trekken en vastleggen</i> Krijgen de leerlingen de kans en de tijd om nieuwe inzichten vast te leggen? Evt. op gevarieerde manieren? (individueel, groepsgewijs, klassikaal,...)



BaO-Ind-13	<i>Fase 5: Besluiten trekken en vastleggen</i> Koppelt de leraar deze nieuwe inzichten aan reeds verworden inzichten?
BaO-Ind-14	<i>Fase 5: Besluiten trekken en vastleggen</i> Zorgt de leraar voor een duidelijke synthese? (verwoording, vastleggen, afficheren,...)
BaO-Ind-15	<i>Fase 5: Besluiten trekken en vastleggen</i> Komen de nieuwe inzichten BEWUST in andere activiteiten terug? (transfer) Voorziet de leraar deze transfer?

NI-Communicatief schrijven

NI-communicatief schrijven	
NI-CO-1	Is er een betekenisvolle taak voorzien? (met het oog op 'communicatie')
NI-CO-2	Vertrekt de taak vanuit een bespreking van concrete materialen (bv. foto's, prenten, krant, ...) zodat de leerlingen geïnspireerd worden om te gaan schrijven?
NI-CO-3	Worden er schrijfstrategieën ingezet om tot een beter schrijfproduct te komen?
NI-CO-4	Krijgen de leerlingen tijdens de introductie input in functie van de schrijffase? (hoe ze de taak concreet kunnen aanpakken)
NI-CO-5	Worden er interactieve werkvormen ingezet tijdens de schrijffase?
NI-CO-6	Zijn de werkvormen zodanig georganiseerd dat de leerlingen voldoende participeren aan de opdracht? (bv. om de beurt zin bedenken/schrijven, ...)
NI-CO-7	Voorziet de leerkracht een nadenkfase over wat ze gaan schrijven? (bv. via woordweb)
NI-CO-8	Ondersteunt de leraar de nadenkfase over wat ze gaan schrijven tijdens de schrijftaak via gerichte vraagstelling? (wat wil je schrijven, hoe ga je dit opschrijven, ...)
NI-CO-9	Is er differentiatie voorzien voor leerlingen die moeite hebben met communicatief schrijven?
NI-CO-10	Voorziet de leerkracht voldoende ruimte om te reflecteren over de schrijfproducten (in functie van gegeven opdracht, gebruikte schrijfstrategieën, tevredenheid over het schrijfproduct, wat gelukt is, ...)
NI-CO-11	Zet de leerkracht aan tot het nalezen van de schrijfproducten door de leerlingen nagelezen met het oog op schrijffouten tegen bepaalde regels en woorden die ze al kennen?
NI-CO-12	Worden de schrijfproducten nagekeken door de leraar en besproken met de leerlingen vooraleer de leerlingen de definitieve versie schrijven?
NI-CO-13	Is er een klassikale evaluatiefase voorzien waarbij de schrijfproducten klassikaal worden besproken? (in functie van gegeven opdracht, gebruikte schrijfstrategieën, foutloos schrijven van gekende woorden en regels, tevredenheid over het schrijfproduct, wat gelukt is, wat ze volgende keer anders gaan aanpakken, ...)

FR-Didactische aanpak

Frans – Didactische aanpak algemeen	
LO-Fr-DI-1	Heeft de leraar voldoende aandacht voor de inleiding: in de sfeer brengen, doelen meegeven, contexten creëren?
LO-Fr-DI-2	Heeft de leraar voldoende aandacht om de motivatie van de leerlingen de hele les op peil te houden?
LO-Fr-DI-3	Wanneer nieuwe teksten worden aangeboden (luisteren of lezen), krijgen kinderen voldoende tijd en ondersteuning om zoveel mogelijk zelf betekenis te geven? <i>Bijvoorbeeld: betekenissen niet op voorhand geven, vertalen zoveel mogelijk vermijden, aanzetten om strategieën te hanteren om betekenis te geven (context, analogie, transparantie...)</i>
LO-Fr-DI-4	Last de leraar voldoende luistermomenten in opdat leerlingen vanuit de correcte uitspraak van teksten kunnen vertrekken? <i>Bijvoorbeeld: goede uitspraak van de leraar zelf als model, audiovisuele middelen inzetten, leerlingen met goede uitspraak als voorbeeld nemen...</i>
LO-Fr-DI-5	Last de leraar ook korte momenten in waarbij de nadruk op correcte uitspraak ligt (zonder de spreekdurf te bedreigen)?
LO-Fr-DI-6	Krijgen leerlingen als opstap naar een meer creatief taalgebruik voldoende kansen om communicatieve structuren vrij letterlijk in te oefenen? <i>Bijvoorbeeld: naspelen van tekstdialogen, werken vanuit vaste communicatieve mogelijkheden, mini-dialogen naspelen...</i>
LO-Fr-DI-7	Krijgen leerlingen (al dan niet gedifferentieerd) ook kansen om vaste communicatieve structuren creatiever te hanteren? <i>Bijvoorbeeld: in gesprekjes of vaste dialogen structuren combineren, creatief uitbreiden, de eigen kennis aanspreken,...</i>
LO-Fr-DI-8	Zorgt de leraar ervoor dat wanneer leerlingen uitgedaagd worden in het Frans te communiceren (in open of meer gesloten oefensessies) ze voldoende ondersteund worden? <i>Bijvoorbeeld: geschreven communicatieve structuren waarop men mag terugvallen, duo's zo samenstellen dat leerlingen mekaar kunnen ondersteunen, zelf als leraar daar ondersteuning bieden waar het nodig is...</i>
LO-Fr-DI-9	Maakt de leraar positief gebruik van de aanwezigheid van leerlingen die zelf Franstalig zijn of verder staan in hun taalbeheersing?
LO-Fr-DI-10	Heeft de leraar, wanneer relevant, voldoende aandacht voor het gebruik van verschillende soorten teksten, waaronder ook authentieke en semi-authentieke teksten? <i>Bijvoorbeeld: afwisseling van informatieve, narratieve, prescriptieve en artistiek-literaire teksten; documenten in het Frans die ze kunnen tegenkomen op straat, in restaurants, in kranten, in openbare gebouwen, op het internet Om het lezen aangenamer te maken en het begrijpend lezen te stimuleren, kan de leraar enkele oefeningen in begrijpend lezen voorzien of deze gebruiken als ze in de methode voorzien zijn.</i>
LO-Fr-DI-11	Is er in de les voldoende evenwicht tussen de verschillende vaardigheden (luisteren, spreken, gesprekken voeren, lezen, schrijven)? <i>Bijvoorbeeld: vermijden van te lange schrijf- en invulsessies, voldoende kansen om zelf te spreken, voldoende kansen om gericht te luisteren en te lezen.</i>
LO-Fr-DI-12	Wanneer grammaticale thema's aan bod komen, is er voldoende aandacht voor beleving?



	<i>Belangrijk is dat de leerlingen de grammaticale items 'beleven'. Door ze in levendige situaties te brengen waarbij ze gebruik moeten maken van grammaticale regels (al dan niet bewust) gaan leerlingen gaandeweg die regels ontdekken en leren gebruiken. Zich beperken tot het schriftelijk oefenen van grammaticale regels heeft geen enkele zin.</i>
LO-Fr-DI-13	Speelt de leraar voldoende in op verschillen in de klas? <i>Bijvoorbeeld in de samenstelling van duo's of groepjes, in de manier waarop leerlingen worden ondersteund of mogen gebruik maken van hulpmiddelen, in de opdrachten (ook verdiepingsopdrachten voor sterke leerlingen)...</i>
LO-Fr-DI-14	Zijn de schrijfp opdrachten zinvol en worden ze goed ingeleid? <i>In de lagere school is het niet de bedoeling dat kinderen 'uit het hoofd' foutloos kunnen schrijven (dit is wel als differentiatie mogelijk). De kopieeroefeningen moeten wel goed ingeleid worden (goed focussen op schrijfmoeilijkheden). Leerlingen moeten ook regelmatig schrijfp opdrachten uitvoeren waarbij ze gebruik dienen te maken van woordenlijsten, woordenboek, grammaticale modellen...</i>
LO-Fr-DI-15	Is de evaluatie voldoende evenwichtig en in relatie tot de visie op communicatief taalonderwijs? <i>Bijvoorbeeld : voldoende aandacht voor het evalueren van luisteren, spreken en gesprekken voeren, vermijden van het evalueren van zaken die niet in het leerplan staan, vermijden om zich in de evaluatie te beperken tot schriftelijke evaluatie, vermijden van het evalueren van parate kennis van de spelling...</i>

FR Didactische aanpak - Specifiek

Situering van de bijgewoonde lesactiviteit

Binnen welke fase(n) wordt de bijgewoonde lesactiviteit gesitueerd?	Waar ligt de focus binnen de bijgewoonde lesactiviteit?	Algemene aspecten
<p>Fase 1: de inleiding: in de sfeer brengen - doelen meegeven – contexten creëren</p> <p>Fase 2: het begrijpen van de tekst/dialogen: “luisteren - begrijpen”, “lezen -begrijpen”</p> <p>Fase 3: spreken en lezen met de nadruk op uitspraak</p> <p>Fase 4: naspelen van de tekst/dialogen</p> <p>Fase 5: uitbreiden, verdiepen, integreren van de basistekst/basisdialogen</p> <p>Fase 6: andere soorten teksten lezen (beschrijvend, authentieke teksten ...)</p> <p>Fase 7: observeren van wetmatigheden en eigenaardigheden</p> <p>Fase 8: schrijven/oefenen</p> <p>Fase 9: onthouden/evalueren/reflecteren</p>	<p>Luistervaardigheid</p> <p>Leesvaardigheid</p> <p>Spreekvaardigheid/mondelijke interactie</p> <p>Schrijfvaardigheid</p> <p>Woordenschat</p> <p>Grammatica</p>	<p>de leraar besteedt veel aandacht aan het creëren van een ‘veilige leersituatie’</p> <p>de leraar heeft aandacht voor het gebruik van de doeltaal</p> <p>de leraar heeft oog voor de activiteitsgraad van de leerlingen (hoeveel leerlingen zijn er aan de slag – zijn de leerlingen altijd individueel aan de slag)</p> <p>de leraar heeft oog voor differentiatie</p> <p>de leraar heeft oog voor verschillende werkvormen (hoekenwerk, integratie van ICT,...)</p>



Luistervaardigheid

Wat zie ik tijdens de bijgewoonde activiteit?

Welke tips zou ik mijn collega willen geven?

<p>Hoe worden de leerlingen voorbereid op de luisteroefening?</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar stelt hen gerust: niemand begrijpt meteen alles in een vreemde taal;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar zorgt ervoor dat het rustig is in de klas;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar vertelt wat de bedoeling is van het luisteren (informatie zoeken, weten waarover het gaat..);</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar geeft duidelijke opdrachten (hoe vaak mogen ze luisteren, mogen ze nota nemen, alleen/samen...);</p> <p><input type="checkbox"/> de opdracht is vaak levensecht;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar benoemt de doelen op leerlingenniveau (we gaan vandaag leren hoe je de weg vraagt,...);</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar legt de link met de vorige les en herhaalt de doelen;</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen kennen de opdracht die ze zullen moeten uitvoeren.</p>	
<p>Hoe worden de leerlingen geoefend in luisteren?</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar spreekt zoveel mogelijk Frans in de les (alle lessen zijn dus luisteroefeningen);</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar laat de basistekst/-dialoog beluisteren via CD en koppelt daar een opdracht aan;</p>	



<p><input type="checkbox"/> de leraar leest de basistekst/-dialoog zelf voor en koppelt daar een opdracht aan;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar leest de basistekst/-dialoog voor terwijl de leerlingen mee lezen in het handboek en koppelt daar een opdracht aan.</p>	
<p>Hoe wordt het luisteren aangepakt?</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar laat de tekst 1 keer volledig beluisteren, dan maken de leerlingen de opdracht;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar laat de tekst meerdere keren beluisteren, tot de meerderheid van de leerlingen de tekst begrepen heeft;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar laat de tekst eerst volledig beluisteren, dan in kortere stukjes met ook andere deelopdrachten;</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen werken steeds individueel.;</p>	
<p>Hoe wordt er nagegaan of de leerlingen de boodschap begrepen hebben?</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar gaat na of de boodschap in het algemeen begrepen werd;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar controleert of meer gedetailleerde informatie begrepen werd;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar doet dit aan de hand van gesloten antwoordmogelijkheden (meerkeuzevragen, juist/fout, verbinden met foto's, tekeningen...);</p> <p><input type="checkbox"/> de opdracht wordt in het Nederlands gegeven;</p> <p><input type="checkbox"/> de opdracht wordt in het Frans gegeven;</p>	



<p><input type="checkbox"/> de antwoorden worden in het Nederlands aangeboden;</p> <p><input type="checkbox"/> de antwoorden worden in het Frans geformuleerd;</p> <p><input type="checkbox"/> de luisteroefening vormt de aanleiding tot een andere opdracht(nazeggen, lezen,spreken, schrijven..).</p>	
<p>Hoe wordt er geëvalueerd/ worden de oefeningen besproken met de leerlingen?</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar bespreekt klassikaal de oplossingen;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar observeert de leerlingen tijdens de luisteropdracht en bespreekt met hen achteraf hun aanpak (wat lukt/wat niet en waarom?).</p>	

Leesvaardigheid

Wat zie ik tijdens de bijgewoonde activiteit?

Welke tips zou ik mijn collega willen geven?

<p>Lezen betekent in deze klas</p> <p><input type="checkbox"/> luidop lezen om correcte uitspraak, intonatie,... in te oefenen;</p> <p><input type="checkbox"/> begrijpend lezen;</p> <p><input type="checkbox"/> lezen voor het plezier;</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>	
--	--



<p>Wat lezen de leerlingen?</p> <p>O de leraar gebruikt volgende tekstsoort:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Een informatieve tekst○ Een prescriptieve tekst○ Een narratieve tekst○ Een artistiek- literaire tekst○ Een argumentatieve tekst (niet van toepassing voor BaO) <p>O leerlingen hebben zelf tekstmateriaal aangebracht:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Een informatieve tekst○ Een prescriptieve tekst○ Een narratieve tekst○ Een artistiek- literaire tekst○ Een argumentatieve tekst (niet van toepassing voor BaO)	
<p>Hoe worden de leerlingen voorbereid op de leesoefening?</p> <p>O ze kijken samen naar foto's, prenten, lay-out, tussentitels om al een idee te krijgen van de inhoud;</p> <p>O ze bespreken het thema om na te gaan wat we al over het onderwerp weten;</p> <p>O ze proberen samen te achterhalen over welk soort tekst het gaat</p> <p>O de leraar geeft een duidelijke opdracht (de vragen, de beschikbare tijd, alleen, samen...).</p>	



<p>Hoe wordt het lezen aangepakt?</p> <p><input type="checkbox"/> O de leraar leest de tekst voor en de leerlingen volgen in stilte mee;</p> <p><input type="checkbox"/> O één van de leerlingen leest luidop voor, de anderen volgen in stilte</p> <p><input type="checkbox"/> O alle leerlingen lezen in stilte;</p> <p><input type="checkbox"/> O de leraar laat de leerlingen eerst de volledige tekst lezen en nadien de vragen beantwoorden;</p> <p><input type="checkbox"/> O de leraar laat de leerlingen meteen de opdracht oplossen/de vragen beantwoorden;</p> <p><input type="checkbox"/> O de leraar leert de leerlingen tegelijkertijd hoe ze de betekenis van moeilijke woorden kunnen achterhalen;</p> <p><input type="checkbox"/> O de leraar geeft zelf meteen de vertaling van de woorden die ze niet begrijpen;</p> <p><input type="checkbox"/> O de leerlingen moeten de woorden die ze niet begrijpen zelf in de woordenlijst opzoeken;</p> <p><input type="checkbox"/> O de leerlingen lossen de oefeningen steeds individueel op.</p>	
<p>Hoe wordt er nagegaan of de leerlingen de boodschap begrepen hebben?</p> <p><input type="checkbox"/> O de leraar gaat na of de boodschap in het algemeen begrepen werd;</p> <p><input type="checkbox"/> O de leraar controleert of meer gedetailleerde informatie begrepen werd;</p>	



<p>O de leraar doet dit aan de hand van gesloten antwoordmogelijkheden (meerkeuzevragen, juist/fout, verbinden met foto's, tekeningen...);</p> <p>O de opdracht wordt in het Nederlands gegeven;</p> <p>O de opdracht wordt in het Frans gegeven;</p> <p>O de antwoorden worden in het Nederlands aangeboden;</p> <p>O de antwoorden worden in het Frans geformuleerd;</p> <p>O de leesoefening vormt de aanleiding tot een andere opdracht (nazeggen, spreken, schrijven,...).</p>	
<p>Hoe wordt er geëvalueerd/ worden de oefeningen besproken met de leerlingen?</p> <p>O de leraar bespreekt klassikaal de oplossingen;</p> <p>O de leraar observeert de leerlingen tijdens de leesopdracht en bespreekt met hen achteraf hun aanpak (wat lukt/wat niet en waarom?).</p>	



Spreekvaardigheid/mondelijke interactie

Wat zie ik tijdens de bijgewoonde activiteit?

Welke tips zou ik mijn collega willen geven?

<p>Hoe worden de leerlingen voorbereid op het spreken/op de mondelinge interactie?</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar stelt hen gerust: niemand spreekt foutloos; je moet vooral zorgen dat de boodschap begrepen wordt;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar geeft zelf het goede voorbeeld door zoveel mogelijk Frans te spreken;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar zorgt regelmatig voor uitspraak- en intonatieoefeningen.</p>	
<p>Hoe oefenen de leerlingen het spreken/mondelijke interactie in?</p> <p><input type="checkbox"/> de communicatie in de klas verloopt zo veel mogelijk in het Frans (met behulp van een klastaallijst);</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen leren de basisdialogjes uit het hoofd en spelen ze daarna;</p> <p><input type="checkbox"/> aan de hand van leuke oefeningen/spelletjes tracht de leraar de spreekdurf en de spreekvaardigheid te verhogen;</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen spreken spontaan Frans;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar stimuleert de leerlingen om Frans te spreken.</p>	



<p>Hoe wordt het spreken/de mondelinge interactie aangepakt?</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen luisteren/lezen eerst een dialoogje;</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen zeggen het dialoogje na (in koor, alleen, in duo, trio,...);</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen nemen elk een rol op en spelen na;</p> <p><input type="checkbox"/> aan de hand van modellen, vaste structuren leren leerlingen wijzigingen aanbrengen in de dialoog;</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen oefenen de dialoogjes/spreekoefeningen in kleine groepjes ;</p> <p><input type="checkbox"/> een spreekoefening wordt schriftelijk voorbereid en dan gelezen;</p> <p><input type="checkbox"/> een spreekoefening wordt uit het hoofd geleerd en dan voorgedragen;</p> <p><input type="checkbox"/> leerlingen mogen gebruik maken van een spiekbrief, visuele ondersteuning, lichaamstaal, ... bij de spreekoefening;</p> <p><input type="checkbox"/> elke fout wordt onmiddellijk verbeterd;</p> <p><input type="checkbox"/> fouten die het begrijpen belemmeren worden nadien klassikaal besproken.</p>	
<p>Hoe wordt de spreek/gesprekstaak beoordeeld en hoe gebeurt de feedback?</p> <p><input type="checkbox"/> de leerling vertelt zelf wat wel en niet lukte;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar beoordeelt op 'buikgevoel' of de opdracht goed werd uitgevoerd;</p>	



<p><input type="checkbox"/> de leraar beoordeelt de opdracht aan de hand van een evaluatiefiche met enkele vooraf bepaalde criteria;</p> <p><input type="checkbox"/> de medeleerlingen beoordelen elkaar, aan de hand van een aantal criteria.</p>	
--	--

Schrijfvaardigheid

Wat zie ik tijdens de bijgewoonde activiteit?

Welke tips zou ik mijn collega willen geven?

<p>Hoe worden de leerlingen voorbereid op het schrijven?</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar zorgt voor een voorbereidende opdracht, waarbij de leerlingen kennis maken met een model van de schrijfttekst;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar geeft vooraf het doel mee en de criteria die bij de schrijftaak van belang zijn.</p>	
<p>Hoe wordt het schrijven inge oefend?</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen maken gebruik van modellen, woordenlijst/woordenboek;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar geeft de leerlingen functionele schrijftopdrachten (een kaartje, mailtje, uitnodiging schrijven/aanvullen, een formulier invullen);</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen schrijven vooral door het maken van oefeningen op woordenschat en grammatica.</p>	



<p>Hoe wordt het schrijven aangepakt?</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen begrijpen de modeltekst en we bekijken samen de eigenheid van deze tekst (bv. de stijl, schrijfwijze, lay-out, inhoud, structuur, de nodige woorden, de grammaticale structuren,...);</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen oefenen in duo's en kijken elkaars teksten na aan de hand van het model;</p> <p><input type="checkbox"/> de schrijfoefeningen worden voornamelijk als huistaak meegegeven;</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen studeren eerst de woordenschat, grammatica en spelling in en maken dan een toets;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar geeft de leerlingen een stappenplan/checklist die ze bij de schrijftaak moeten gebruiken (nalezen op spelfouten, model gebruikt, duidelijk geschreven, lay-out verzorgd...).</p>	
<p>Hoe wordt schrijftaak beoordeeld en hoe gebeurt de verbetering?</p> <p><input type="checkbox"/> de leerling vertelt zelf wat wel en niet lukte;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar trek punten af voor elke spelfout;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar beoordeelt de opdracht aan de hand van een evaluatiefiche met enkele vooraf bepaalde criteria;</p> <p><input type="checkbox"/> de medeleerlingen beoordelen elkaar, aan de hand van een aantal criteria;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar verbetert zelf alle fouten;</p> <p><input type="checkbox"/> de leerlingen verbeteren zelf hun fouten aan de hand van een model en maken indien nodig remediëringsoefeningen.</p>	



Woordenschat/grammatica

Wat zie ik tijdens de bijgewoonde activiteit?

Welke tips zou ik mijn collega willen geven?

<p>Wanneer wordt nieuwe woordenschat aangebracht?</p> <p><input type="checkbox"/> na het lezen/beluisteren van een dialoog;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar geeft de woordjes voor de 1^e kennismaking met de tekst;</p> <p><input type="checkbox"/> wanneer de leerlingen stikken tijdens de klascommunicatie;</p> <p><input type="checkbox"/> wanneer de leerlingen er zelf om vragen;</p> <p><input type="checkbox"/> als de leraar in andere leerdomeinen de kans ziet, legt de leraar een link naar het Frans;</p> <p><input type="checkbox"/> de leraar brengt zelf, via leuke oefeningen/spelletjes nieuwe woordenschat aan.</p>	
<p>Wanneer wordt nieuwe grammatica aangebracht?</p> <p><input type="checkbox"/> wanneer het in het handboek aan bod komt;</p> <p><input type="checkbox"/> op het ogenblik dat de leerlingen er zelf nood aan hebben.</p>	



<p>Hoe wordt nieuwe woordenschat aangebracht?</p> <p><input type="checkbox"/> door de woordjes/zinnen te vertalen;</p> <p><input type="checkbox"/> vanuit een zinvolle context;</p> <p><input type="checkbox"/> met visuele ondersteuning (prenten, uitbeelden,...);</p> <p><input type="checkbox"/> binnen woordvelden/thematische velden.</p>	
<p>Hoe wordt nieuwe grammatica aangebracht?</p> <p><input type="checkbox"/> vanuit de theoretische regels, met de correcte terminologie;</p> <p><input type="checkbox"/> vanuit de concrete gebruikssituaties, laat de leraar de leerlingen stelselmatig structuren, schema's ontdekken.</p>	
<p>Hoe wordt woordenschat ingeoeffend?</p> <p><input type="checkbox"/> via de oefeningen in het handboek;</p> <p><input type="checkbox"/> via woordenlijstjes;</p> <p><input type="checkbox"/> via overhoorprogramma's;</p> <p><input type="checkbox"/> door woorden in de klas een tijd te visualiseren;</p> <p><input type="checkbox"/> via oefeningen binnen de verschillende vaardigheden: luisteren, lezen, spreken, schrijven...;</p> <p><input type="checkbox"/> via woordspelletjes;</p> <p><input type="checkbox"/> via levensechte opdrachten (bvb: jezelf voorstellen: kleuren, lengte, kleren...).</p>	



<p>Hoe wordt grammatica ingeoeffend?</p> <p><input type="checkbox"/> via de oefeningen uit het handboek;</p> <p><input type="checkbox"/> via extra driloefeningen (op werkwoorden bvb);</p> <p><input type="checkbox"/> door structuren in de klas een tijd te visualiseren;</p> <p><input type="checkbox"/> via oefeningen binnen de verschillende vaardigheden;</p> <p><input type="checkbox"/> via spelletjes;</p> <p><input type="checkbox"/> via levensechte opdrachten (bvb: jezelf voorstellen: gebruik van lidwoord, bezittelijk voornaamwoord,...).</p>	
---	--

FR Didactische aanpak - Lesvoorbereiding

FR-lesvoorbereiding	
LO-Fr-Vb-1	Heeft de leraar bij de voorbereiding rekening gehouden met de beginsituatie van de leerlingen? Met beginsituatie bedoelen we wat reeds aangeboden is in de lessen Frans, wat leerlingen reeds kennen en kunnen, wie de leerlingen zijn met hun talenten en werkpunten, de verschillen tussen leerlingen...
LO-Fr- Vb-2	Is het planningsdocument (klasboek, agenda, ...) helder en volgens de afspraken ingevuld?
LO-Fr-Vb-3	Hanteert de leraar voldoende het leerplan als instrument om lessen voor te bereiden? Beheerst de leraar het leerplan? Worden de didactische aanbevelingen meegenomen? Wordt het leerplan geregeld gebruikt? Wordt de taalmethode aan het leerplan gelinkt? Is de leraar voldoende kritisch t.o.v. de gebruikte onderwijsleermiddelen?
LO-Fr-Vb-4	Is de keuze van de doelen adequaat en helder geformuleerd? Bijvoorbeeld : het is duidelijk wat de kerndoelen van de les zijn, er zijn niet te veel doelen opgesomd, zijn de doelen relevant voor deze les...?
LO-Fr-Vb-5	Is de keuze van de inhoud adequaat en is de les/activiteit voldoende inhoudelijk voorbereid? Bijvoorbeeld : Is de inhoud aan de leeftijd aangepast, kunnen de leerlingen dit aan (te moeilijk, te gemakkelijk), beheersen de leraren voldoende zelf de inhoud...?)
LO-Fr-Vb-6	Is de keuze van werkvormen adequaat en is de organisatie ervan voldoende voorbereid? Is er voldoende afwisseling in de keuze van werkvormen, wordt geen tijd verloren door gebrekkige voorbereiding, zijn de werkvormen wel aangepast aan de doelen, zijn er voldoende werkvormen voorzien die maximale communicatie van ELKE leerling voorzien,...?
LO-Fr-Vb-7	Heeft de leraar de ondersteuning van de leerlingen bij de oefeningen mondelinge taalvaardigheid (luisteren, spreken, gesprekken voeren) voldoende voorbereid? Bijvoorbeeld: communicatieve structuren aanbieden, voorbeeldzinnen en woorden, spreekkaartjes, 'pistes' , duo-of groepssamenstelling voorzien zodat leerlingen mekaar kunnen ondersteunen, de eigen ondersteuning van leerlingen voorzien ...)
LO-Fr-Vb-8	Is de keuze van onderwijsmiddelen adequaat en is het praktisch inzetten ervan voldoende voorbereid? Bijvoorbeeld : adequaat gebruik van onderwijsleerpakket, keuze van geluidsfragmenten, keuze van (semi) authentieke teksten, rekwisieten voor het naspelen van dialogen...
LO-Fr-Vb-9	Is de keuze van evaluatievormen adequaat en is de concretisering ervan voldoende voorbereid? Bijvoorbeeld: evenwicht voorzien tussen schriftelijke en mondelinge vormen van evaluatie, vermijden van schriftelijke toetsen waarbij de leerlingen parate kennis van spelling moeten bezitten, effectief mondeling evalueren van mondelinge taalvaardigheid, voldoende luisterevaluaties...



LO-Fr-Vb-10	Voorziet de leraar, indien relevant, differentiatie? Dit kan zijn: differentiatie in opdrachten, differentiatie in mate van ondersteuning (met leraar, zonder leraar, met fiches, zonder fiches,...), differentiatie in rollen en taken bij groepswerk, verdiepingsopdrachten voor sterkere leerlingen...
-------------	---

LO didactische aanpak

Lichamelijke Opvoeding – Didactische aanpak	
Lo-DI-1	Heeft de leraar de materialen klaar gezet?
Lo-DI-2	Heeft de leraar nagedacht over hoe de materialen geplaatst kunnen worden door de leerlingen? (naar organisatie, naar opdrachten; tools)?
Lo-DI-3	Heeft de leraar nagedacht over een goede lesopbouw? (opwarming, kern, slot)
Lo-DI-4	Is het hoofddoel 'motorische competenties' gelinkt aan de doelen van 'gezonde & veilige levensstijl' en 'zelfconcept & sociaal functioneren' (zie leerplan)?
Lo-DI-5	Verduidelijkt de leraar het hoofddoel van de les aan de kinderen?
Lo-DI-6	Maakt de leraar een koppeling met wat de kinderen reeds geleerd hebben?
Lo-DI-7	Zijn de werkvormen goed gekozen in functie van het vooropgestelde doel?
Lo-DI-8	Zijn de gebruikte materialen goed gekozen in functie van het vooropgestelde doel?
Lo-DI-9	Zijn de gebruikte materialen aangepast aan de leeftijd van de doelgroep?
Lo-DI-10	Heeft de leraar in functie van veiligheid voldoende nagedacht over waar begeleid dient te worden, wie dit kan doen, hoe dit dient te gebeuren? Werden er voldoende afspraken gemaakt?
Lo-DI-11	Zorgt de leraar voor risicobeheersing bij het gebruik van de materialen?
Lo-DI-12	Zorgt de leraar er voor dat elk kind de specifieke woordenschat begrijpt?
Lo-DI-13	Geeft de leraar duidelijke instructies?
Lo-DI-14	Maakt de leraar gebruik van visuele ondersteuning bij het geven van opdrachten (voordoen, opdrachtkaarten, noteren op bord,...)
Lo-DI-15	Houdt de leraar rekening met motorische diversiteit door gebruik te maken van bv verschillende niveaus, groepswork binnen heterogene groepen, glijdende opdrachten, ...



Lo-DI-16	Voorziet de leraar compenserende maatregelen voor motorisch minder sterke leerlingen?
Lo-DI-17	Durven de leerlingen hulp vragen aan de leraar?
Lo-DI-18	Biedt de leraar voldoende structuur waarbinnen leerlingen zich veilig voelen?
Lo-DI-19	Reflecteert de leraar samen met de leerlingen over het proces en het resultaat?

Kijkwijzer fysieke leeromgevingen op onze methodescholen

Klas / groep	
Verantwoordelijke	
Leerkrachtenteam	
Datum	

Algemene indruk structuur en begrenzing

- De klas oogt ordelijk, aantrekkelijk, overzichtelijk en net.
- Het principe 'voor alles een plaats, alles op zijn plaats' wordt gerespecteerd (opbergplekken zijn gelabeld, alles oogt opgeruimd).
- De kinderen kunnen het materiaal zelfstandig nemen en opruimen.
- De looproutes in de klas zijn duidelijk zodat het bewegen, in- en uitgaan ruimtes en overgangsmomenten gestructureerd/ordelijk kunnen verlopen.
- De afspraken en regels zijn zichtbaar voor elke ruimte en worden toegepast.

Observaties

--

Planning

- Er is een planning (zie ook tijdsadders).
- Er hangt een klok (digitaal en analoog met cijfers).
- Er is een projectplanningsbord (als men met projecten werkt).
- Er is een systeem voor de planning van de ateliers/het hoekenwerk.
- Er is een bord voor de klastaken.
- Er is een bord waarop de sprekers voor de kring zich inschrijven.
- Er is een muurkrant of een klasraadboekje voor de klasraad.
- Er is een bord om plannetjes van kinderen te bespreken.



Observaties

Vastleggen van leerinhouden (kan digitaal)

- Er zijn onthoudflappen of onthoudschriften beschikbaar waar kinderen te onthouden leerinhouden (leerontdekkingen, 'kapstokken') kunnen terugvinden.
- De (flappen met) leerstofsyntheses (die aan de wanden komen) zijn opgebouwd met de kinderen.
- Er zijn artefacten in de klas van voorbije projecten (zichtbaar).
- Op tijdsband en kaartmateriaal zijn sporen terug te vinden van projecten.
- Er wordt een functioneel projectplanningsbord gebruikt.
- Er is een projecthoek waar het bronnenmateriaal van het lopende project verzameld wordt (als er een project loopt).

Observaties



Over ICT...

- De ruimte/klas heeft ICT-infrastructuur passend bij de visie (computer, tablet, laptop, beeldscherm, randapparatuur, ...).
- De leerlingen hebben toegang tot de ICT-infrastructuur (computer, tablet, laptop, ..).
- Er is internetverbinding met voldoende snelheid.
- Er is ruimte voorzien om te werken met technologie (flexibele ruimte met stopcontacten, geschikte ergonomische banken en stoelen, ...).
- Op het bureaublad van de computers zijn snelkoppelingen van momenteel gebruikte toepassingen aanklikbaar (bijv. interessante sites voor opzoekwerk)
- Er zijn afspraken over het gebruik van de ICT-infrastructuur

Observaties

--

Tijdschedulers kleuteronderwijs

- Er is een daglijn (halve daglijn).
- Er is een weekplanningsbord (oudste kleuters).
- Er is een aanwezigheidskalender.
- Er is een weerkalender.
- Er is een verjaardagskalender.
- Er hangt een speelklok met daarnaast een digitale klok (tot 12) en een cijferklok (= oudste kleuters).
- Er is keuzesysteem.



Tijdskaders eerste graad

Dagelijkse tijd

- Daglijn (L1) nadat deze met de kinderen opgebouwd werd, kan tegelijk de dagplanning bevatten.
- Weekfries (L1) nadat deze met de kinderen opgebouwd werd, kan tegelijk de (project)planning bevatten
- Maandkalender (L1-L2) van bij het begin van het schooljaar
- Tweejaarse maandkalender (L2) van bij het begin van het schooljaar met klaseigen invulling
- Werkende analoge cijferklok
- Analoge klok een 12-cijferige digitale klok
- Instrumenten om tijd te meten in de klas (keukenwekker/zandloper/time-timer/...)

Historische tijd

- Schooleigen levenslijn van een kind van L1 (nadat deze met de kinderen opgebouwd is).
- Schooleigen levenslijn van ouders/grootouders/overgrootouder van een kind uit L2 (nadat deze met de kinderen opgebouwd is).

Tijdskaders tweede graad

Dagelijkse tijd

- Werkende analoge cijferklok
- Analoge klok een 12-cijferige digitale klok
- Maandkalender bij de kring
- Instrumenten om tijd te meten in de klas (keukenwekker/zandloper/time-timer/...)

Historische tijd

- Schooleigen tijdsband 19de, 20ste en 21ste eeuw (nadat deze met de kinderen opgebouwd is) aangevuld met de levenslijnen uit de 1ste graad (voor kinderen L3).
- Schooleigen tijdsband met de historische periodes (Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijden, Onze Tijd) en een verdeling in eeuwen vanaf het jaar 1.



Tijdskaders derde graad

Dagelijkse tijd

- Werkende analoge cijferklok
- Analoge klok een 24-cijferige digitale klok
- Maandkalender bij de kring
- Instrumenten om tijd te meten in de klas (keukenwekker/zandloper/time-timer/...)

Historische tijd

- Schooleigen verhoudingsgetrouwe tijdsband met de historische periodes (Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijden, Onze Tijd) met een verdeling in eeuwen.
- Deze tijdsband is aangevuld met flappen (één voor elke periode waarop de inhoud groeien)

Observaties

Ruimtekaders kleuters

- Aanduiding doelgerichte activiteiten (foto/tekening/grondplan)
- Uitdagende bewegingsmaterialen beschikbaar (fietsjes, ...)

Ruimtekaders 1^{ste} graad

- De laatst gebouwde maquette(L1) en plattegrond (L2) zijn zichtbaar aanwezig
- Zonneventjes (nadat deze geïntroduceerd werden)



Ruimtekaders 2^{de} graad

- Stratenplan van de gemeente
- Kaart van België
- Kaart van Europa
- Wereldkaart
- Wereldbol
- Windstreken

Ruimtekaders 3^{de} graad

- Stratenplan van de gemeente
- Kaart van België
- Kaart van Europa
- Wereldkaart
- Wereldbol

Observaties

--

Voor welke functies moet je ruimte voorzien?

Tip! Het is steeds mogelijk om de opgesomde functies te combineren en flexibel in te zetten.



Er is ruimte voor instructie

- Instructieruimte (frontale opstelling met instructiebord met (plaats voor) leerontdekkingen)
- Kind- en coaching gesprekken kunnen doorgaan
- Terugtrekplekjes die kinderen zelf kunnen inrichten
- ...

Observaties

--

Er is ruimte voor individueel zelfstandig werk = ruimte voor...

- Een informatiecentrum voor de hele school (met boeken, computers/tablets, themaboxen met teksten en aangepaste opzoekmaterialen, atlanten, woordenboeken, ...) waar iedereen informatie kan opzoeken.
- Stille werkruimte (prikkelvrij, met individuele werkplekken en individuele hulpmaterialen als stappenplannen, time timers, ...)
- Zelfcorrectie (met verbeterleutels, afspraken over het gebruik ervan, een rekenmachine (3de graad), ...)
- Lees- en luisterruimte (met vrije teksten, post-its waarmee kinderen feedback kunnen geven, klaskranten, ...)
- Schrijfruimte (met gedifferentieerde hulpmaterialen, computer/tablet, voorbeeld met te gebruiken handschrift voor hoofdletters en kleine letters en cijfers (1ste en 2de graad), alternatief schrijfmateriaal als letterstempels, plakletters voor 1ste graad, ...)
- Galerij of ruimte om producten te presenteren (verzorgd en goed zichtbaar, beeldend werk, 2D en 3D, technische producten, post-its notes waarmee kinderen feedback kunnen geven)
- Reflectie en zelfevaluatie (portfolio, brevetten en talenten)
- ...



Observaties

Er is ruimte voor samenwerken en overleg = ruimte voor...

- Kringen (vlot bereikbaar, iedereen kan iedereen zien, gelijkwaardige zitplaatsen, tijds- en ruimtekaders zichtbaar en hanteerbaar, (project)planningsborden zichtbaar en hanteerbaar, een toontafel in het midden, een flappenbord waarop leerontdekkingen kunnen genoteerd/getekend worden)
- Leerplein/ruimte voor coöperatief werk (met duo, viertal en groepswerkplekken)
- Beeldend werk (voldoende basismaterialen, water in de buurt, aflegplaats voor drogen schilder- en boetseerwerkjes, inspiratiebronnen beschikbaar (kunstboeken, techniekmap, ...), het principe voor alles op zijn plaats wordt gerespecteerd, er zijn afspraken over het gebruik van de ruimte)
- Frans (boeken en strips, affiches, flyers, magazines voor kinderen, spreek- en luisteropdrachtenkaarten, spelmateriaal, audiovisueel materiaal om te herhalen of de uitspraak te oefenen, liedjes, clips, landkaart van Frankrijk, ...)
- ...

Observaties



Er is ruimte om elkaar te ontmoeten = ruimte voor...

- Ontmoetingsruimte waar de hele school kan samen komen (forum)
- Er zijn plaatsen waar we elkaar informeel ontmoeten (trap, gang, eetzaal, speelplaats, forum, ontmoetingsplekjes...)
- ...

Observaties

Er is ruimte om hands-on te werken = ruimte voor...

- Onderzoek/atelier/labo (met materiaal)
- Creatie (met expressie-, imitatie-, bewegings-, verkleed-, bouw-, licht- en verduistermateriaal, muziekinstrumenten, grote bladen /stiften/scharen/lijm/kleefband/..., tablets/computers/..., kopieermachine,...)
- Outdoor beleving (moestuin, loose parts, gevoelshoekjes, paden, zit-/lees-/praathoekjes, talentenhoek,,...)
- ...

Observaties



Er is ruimte om te bewegen tijdens het werk (zitten, staan, liggen, wandelen, ...)

Observaties

--



273