

Inhoud

DEEL 1

Woord vooraf

Inleiding:	Van leren naar instructie: onderwijskunde als een ontwerpwetenschap	23
	Wat is onderwijskunde?	24
	Doel van dit handboek	28
	Opbouw van het handboek	29
	Organisatiestructuur van de thema's	31
	Advance organizer	31
	Uitwerking van de theoretische basis	31
	Reflectie op het thema vanuit het onderwijskundig referentiekader	32
	Leerdoelen	32
	Structuur van het thema	32
	Samenvatting	33
	Kernbegrippen	33
	Referenties	33
	Studeeraanwijzingen	34
	Tot slot	36
Thema 1:	Onderwijskunde: een gestructureerde kijk op actoren, processen en variabelen	39
	Leerdoelen	39
	Structuur van dit thema	40
	1.1 Advance organizer: oriënteer je op dit thema	41
	1.2 Aggregatieniveaus: een eerste organisatiedimensie in het onderwijskundig referentiekader	45
	1.3 Andere organisatiedimensies in het onderwijskundig referentiekader	48
	1.4 Het referentiekader	50
	1.5 Een evidence-based onderwijskundig referentiekader	51
	1.6 Effect sizes als onderzoeksindicatoren voor relevante actoren, processen en variabelen	54
	1.7 Het onderwijskundig referentiekader op het microniveau	57
	1.7.1 Bespreking van variabelen, processen en actoren	57
	1.7.2 Hoe hangen de componenten van het didactisch handelen samen?	85
	1.8 Het onderwijskundig referentiekader op het mesoniveau	86
	1.8.1 Context	87
	1.8.2 Organisatie	89
	1.8.3 Actoren	89
	1.8.4 Didactisch handelen	90

1.9	Het onderwijskundig referentiekader op het macroniveau	95
1.9.1	Context	95
1.9.2	Actoren	96
1.9.3	Didactisch handelen	98
1.9.4	Organisatie	100
1.9.5	Hoe hangen de componenten samen?	104
1.10	Hoe verhoudt onderwijskunde zich als wetenschap tot dit referentiekader?	105
1.11	De vele gezichten van onderwijskunde	108
1.12	Onderwijskunde als wetenschapsgebied	109
1.13	Leren en instructie als centrale objecten van onderwijskunde	111

Thema 2: Visies op kennis en visies op leren 115

	Leerdoelen	115
	Structuur van dit thema	116
2.1	Advance organizer	117
2.2	Een filosofische discussie: ontologie en epistemologie	118
2.2.1	Ontologie	119
2.2.2	Epistemologie	120
2.3	Twee fundamentele visies: objectivisme en empirisme	121
2.3.1	Objectivisme: the world as given	121
2.3.2	Empirisme: the world as constructed	127
2.4	Verdere stromingen: variaties op een thema	131
2.4.1	Rationalisme versus idealisme	131
2.4.2	Relativisme	132
2.4.3	Pragmatisme	137
2.5	Empirisme, rationalisme, idealisme, relativisme, pragmatisme: is dit hetzelfde als subjectivisme?	137
2.6	Visies op leren en instructie in relatie tot de epistemologische en ontologische discussie	137
2.7	Epistemologische en ontologische opvattingen van instructieverantwoordelijken en lerenden	140
2.8	Epistemologie, ontologie en het onderwijskundig referentiekader	145
2.8.1	Kenmerken van de instructieverantwoordelijke en lerende	145
2.8.2	Instructieactiviteiten – leeractiviteiten	145
2.8.3	Verhouding instructieverantwoordelijke – lerende	146
2.8.4	Context	147

Thema 3: Van een behavioristische visie op leren naar het ontwerpen van instructie 149

	Leerdoelen	149
	Structuur van dit thema	151
3.1	Advance organizer	152
3.2	Filosofische voorlopers van het behaviorisme	154

3.2.1	De associatieleer: het kernbegrip 'associaties'	154
3.2.2	Verdere uitwerkingen van de associatieleer	155
3.2.3	Maar werkt de associatieleer?	164
3.3	De basis voor het wetenschappelijke behaviorisme	166
3.3.1	Hermann Ebbinghaus (1850-1909)	166
3.3.2	Twitmeyer (1873-1943)	170
3.3.3	Pavlov (1849-1936)	170
3.3.4	Thorndike (1874-1949): het connectionisme	173
3.3.5	John Watson (1878-1958)	179
3.3.6	Het behaviorisme in de literatuur: een korte tussenopdracht	182
3.3.7	Skinner: de eerste behaviorist die behavioristische leerprincipes vertaalt naar een aanpak voor instructie	183
3.4	Van leren naar instructie op basis van het behaviorisme	191
3.4.1	Gedrag, gedrag, gedrag, gedrag	191
3.4.2	Het formuleren van leerdoelen in termen van observeerbaar gedrag	194
3.4.3	Leermachines en Geprogrammeerde Instructie	199
3.4.4	Het belang van feedback	206
3.4.5	Mastery Learning	212
3.4.6	Direct Instruction (DI)	217
3.4.7	Contingency Contracting (CC)	226
3.4.8	Een laatste vertaling van het behaviorisme naar instructieaanpakken: het SODA-project	232
3.5	Het referentiekader voor onderwijskunde en het behaviorisme	233
3.5.1	Instructieverantwoordelijke	233
3.5.2	Lerende	234
3.5.3	Organisatie	234
3.5.4	Leeractiviteiten	234
3.5.5	Instructieactiviteiten	235
3.5.6	Context	236
3.6	Kritieken op het behaviorisme	237

Thema 4: Van een cognitivistische visie op leren naar het ontwerpen van instructie 241

Leerdoelen	241
Structuur van dit thema	243
4.1 Advance organizer	244
4.2 Visie op het leren	247
4.3 Voorlopers van het cognitivisme	248
4.4 Soorten kennis	250
4.5 Het basismodel voor het cognitief functioneren	252
4.5.1 Basisassumpties bij het model	252
4.5.2 Grafische voorstelling van het multistore informatie-verwerkend model	254
4.5.3 Theoretische inzichten over het werkgeheugen	259
4.5.4 Cognitieve belasting – cognitive load	260

4.5.5	Een kritische blik op het informatieverwerkend model voor leren: Dual Channel Theory	262
4.6	Mentale representaties van kennis	264
4.6.1	Representatie van declaratieve kennis	264
4.6.2	Representatie van procedurele kennis	278
4.7	Het cognitivisme in de literatuur: een tussenopdracht	284
4.8	Mentale processen: de ontwikkeling van declaratieve en procedurele kennis	285
4.8.1	De ontwikkeling van declaratieve kennis: rehearsal, herhalen	286
4.8.2	De ontwikkeling van declaratieve kennis: elaboratie	286
4.8.3	De ontwikkeling van declaratieve kennis: organisatie	288
4.8.4	Ontwikkelen van procedurele kennis	291
4.9	Een neurologisch model voor het cognitief functioneren: neuro-education	294
4.9.1	Basisassumpties	294
4.9.2	Hersenactiviteit: the basics	294
4.9.3	Neuro-education	299
4.9.4	Brain imaging: een nieuwe wetenschappelijke aanpak voor het verzamelen van data	301
4.9.5	Be careful! Brain Education!	302
4.10	Van een opvatting over leren naar opvattingen over instructie	304
4.11	Evidence-based instructieaanpakken	306
4.11.1	Cognitieve strategieën aanleren – Cognitive Strategy Instruction (CSI)	307
4.11.2	Het gebruik van non-linguïstische representaties	312
4.11.3	Motorisch gedrag als een aparte vorm van non-linguïstische representaties	321
4.11.4	Het aanduiden van verschillen en gelijkenissen	325
4.11.5	Metaplan®: een aanpak om voorkennis te ordenen	327
4.11.6	Mnemonics	328
4.11.7	De lerende zelf vragen laten uitwerken	332
4.11.8	Notities nemen	338
4.12	Systemische vertalingen van de cognitivistische visie op leren naar instructie	340
4.12.1	Ausubel: advance organizers en het activeren van voorkennis	340
4.12.2	Conditions-based models of learning: Robert Gagné	346
4.12.3	Social Learning Theory – Social Cognitive Theory – Observationeel Leren	349
4.12.4	Concept mapping – Mindmapping – Non-linguïstische representaties	360
4.12.5	Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML)	371
4.13	Het referentiekader voor onderwijskunde en het cognitivisme	379
4.13.1	Instructieverantwoordelijke	379
4.13.2	Lerende	380
4.13.3	Organisatie	380
4.13.4	Leeractiviteiten	380
4.13.5	Instructieactiviteiten	380
4.13.6	De context	382
4.14	Kritieken op het cognitivisme	382

Thema 5:	Van een constructivistische visie op leren naar het ontwerpen van instructie	387
	Leerdoelen	387
	Structuur van dit thema	389
5.1	Advance organizer: het lager onderwijs bij de Camiroi	389
5.2	Constructivisme: een 'kennis'-benadering met veel gezichten	391
5.2.1	Epistemologie, ontologie of een onderwijskundige theorie?	391
5.2.2	Soorten constructivisme	395
5.2.3	Basisassumpties van het constructivisme	396
5.3	Constructivisme: een nog steeds groeiend veld van visies, theorieën en opvattingen	400
5.3.1	Piaget (1896-1980)	400
5.3.2	Vygotsky (1896-1934)	407
5.3.3	Jerome Bruner (1915-2016)	415
5.3.4	Experiential Learning Theory: Kolb (1939-)	423
5.3.5	Jarvis' model of learning	432
5.3.6	Situated learning en situated cognition: legitimate peripheral participation (Lave & Wenger)	435
5.4	De constructivistische opvatting over instructie	444
5.5	Systemische vertalingen van de constructivistische visie op instructie	447
5.5.1	Competentiegericht onderwijs – Competency Based Education (CBE)	447
5.5.2	Klinische simulaties	452
5.5.3	Skillslabs	459
5.5.4	Duaal leren	460
5.5.5	Cognitive apprenticeship: leerling-gezel-meester	466
5.5.6	Leerbedrijven, oefenbedrijf	473
5.5.7	Probleemgestuurd onderwijs (PGO)	478
5.6	Ingrediënten voor evidence-based constructivistische aanpakken	486
5.6.1	Concreet – Iconisch – Symbolisch (CIS)	486
5.6.2	Samenwerkend leren	489
5.6.3	Peer Learning – peer tutoring	499
5.6.4	Student tutoring	505
5.6.5	Games – Spellen	508
5.6.6	Gamification	513
5.6.7	Technologie: computers, laptops, tablets en het internet	514
5.7	Het onderwijskundig referentiekader en het constructivisme	519
5.7.1	Instructieverantwoordelijke	520
5.7.2	Lerende	520
5.7.3	Leeractiviteiten	521
5.7.4	Instructieactiviteiten	521
5.7.5	Organisatievorm	523
5.7.6	Context	524
	Referenties - DEEL 1	528
	Index - DEEL 1	547

Thema 1

Onderwijskunde: een gestructureerde kijk op actoren, processen en variabelen

Leerdoelen

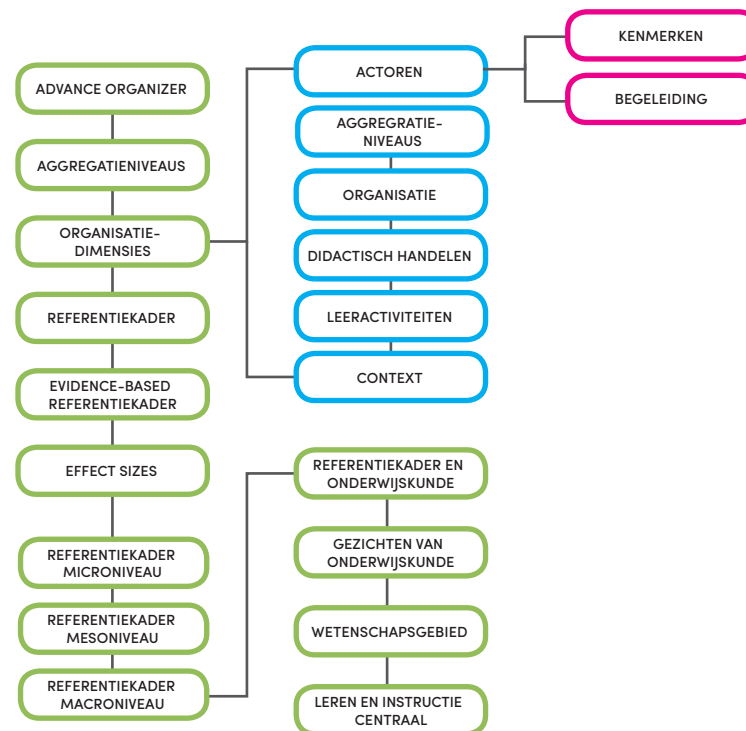
Na het bestuderen van dit thema beheers je de volgende leerdoelen:

- › Met eigen woorden kunnen beschrijven wat onderwijskunde omvat.
- › De basis kunnen uitleggen van wat we onder een evidence-based aanpak verstaan.
- › Zelfstandig een schema kunnen uitwerken waarin de actoren, variabelen en processen die een rol spelen in instructiesituaties, geïntegreerd worden voorgesteld.
- › Berichten uit de media (artikel, radiobERICHT, onderwijsonderzoek ...) over een instructiethema gestructureerd kunnen beschrijven aan de hand van het referentiekader voor onderwijskunde.
- › Voorbeelden kunnen geven die illustreren wat de concrete betekenis is van de verschillende actoren, processen en variabelen in het referentiekader.
- › De opbouw van het referentiekader met voorbeelden kunnen illustreren.
- › De relaties tussen het micro-, meso- en macroniveau in het referentiekader kunnen toelichten met voorbeelden.
- › Een actor, proces of variabele kunnen toelichten vanuit het micro-, meso- en macroniveau.
- › De verschillende componenten van het didactisch handelen (instructieactiviteiten) aan de hand van originele voorbeelden kunnen illustreren in formele en niet formele situaties.

Structuur van dit thema

- Hieronder vind je een schema dat de globale structuur van dit eerste thema weergeeft. Dit schema kan gezien worden als een kapstok, een basisstructuur die helpt overzicht te krijgen en te houden over het thema. In een van de volgende thema's zullen we dit soort schema's overigens als een evidence-based aanpak voor instructie naar voren schuiven in de vorm van concept maps of mindmaps.

Let op: het schema is een 'mogelijke' uitwerking van de inhoud van het thema. Uiteindelijk is het beter dat je een eigen schema uitwerkt om nadien de ruimere inhoud van het thema te kunnen reconstrueren. Dit is een garantie dat je meteen ook beter de inhoud verwerkt, onthoudt en kunt toepassen.



Figuur 1.1. Concept map bij dit eerste thema over het onderwijskundig referentiekader.

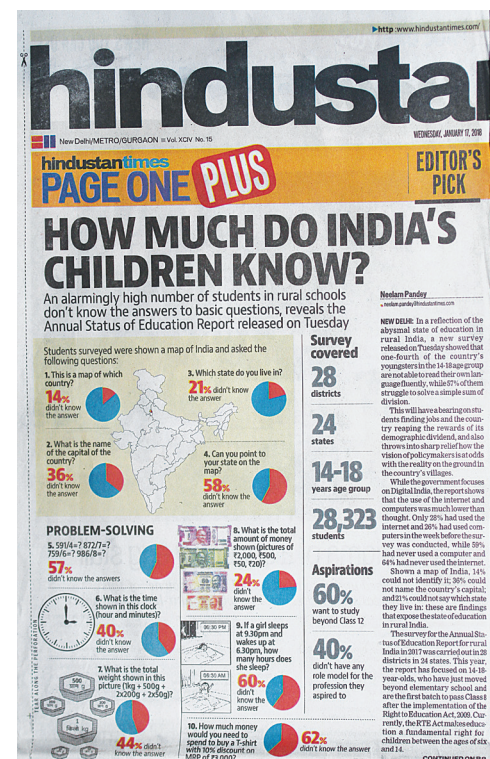
1.1 Advance organizer: oriënteer je op dit thema

Een advance organizer kun je best letterlijk vertalen: het ‘organiseert’ je denkproces en doet dat ‘in advance’, dus voor je de feitelijke nieuwe inhoud van een thema aanpakt (Stone, 1983). Met deze eerste advance organizer proberen we je aan het denken te zetten over wat een rol speelt in discussies over onderwijskunde. Beter dan een abstracte definitie te geven van wat onderwijskunde als wetenschapsgebied omvat, proberen we dit op basis van voorbeelden in een aantal stappen zelf in kaart te brengen. Onderwijskunde is namelijk een zeer breed vakgebied. Het combineert de invloed van heel wat actoren, processen en variabelen, die soms moeilijk in kaart zijn te brengen. Op basis van de volgende voorbeelden proberen we een gestructureerd beeld uit te werken.

Een alarmerend hoog aantal *leerlingen* uit landelijke scholen kennen het antwoord niet op zeer eenvoudige vragen. Dat blijkt uit de *Annual Status of Education Report* dat onlangs werd gepubliceerd. Een nieuw onderzoek weerspiegelt de bedroevende *kwaliteit* van het *plattelandsonderwijs* in India. Een vierde van de 14- tot 18-jarigen kan niet lezen in de eigen *moedertaal* en 57% kan een eenvoudige *deling* niet berekenen. Dit zal meteen een invloed hebben op hun kansen om werk te vinden en berooft meteen ook Indië van een kans om zich dankzij de groeiende groep jongeren in de maatschappij verder te ontwikkelen. De cijfers tonen ook de grote discrepantie aan tussen wat *politici* zeggen en de ruwe werkelijkheid op het platteland. Terwijl de Indiase overheid het heeft over ‘Digital India’, blijkt het internetgebruik op het platteland veel lager te zijn dan gedacht. Slechts 28% heeft ooit op het internet gesurft en maar 26% heeft ooit een computer gebruikt in de week voor het onderzoek. Méér nog, 59% heeft nooit een computer gebruikt en 64% heeft nog nooit op het internet gesurft. Wanneer men een kaart van India toont, dan herkent 14% die kaart niet eens, 36% kan de hoofdstad van India niet benoemen en 21% weet niet eens in welke staat ze leven. De Annual Status of Education Report werd in 28 districten in 24 staten opgezet met een focus op 14- tot 18-jarigen. Dit is de groep die het lager onderwijs verlaat en die straks als eerste ‘Class 8’ kunnen ervaren na de hervormingen uit de *Right to Education Act* van 2009. Die act maakt *onderwijs een fundamenteel recht* voor iedereen tussen de *leeftijd van 6 tot 14 jaar*.

De cijfers in dit jaarlijkse rapport uit 2018 zijn schokkend om te lezen: van de 28.323 jongeren kan 40% geen uur aflezen van een eenvoudige klok, 62% kan niet berekenen hoeveel 10% korting op een T-shirt van 3.000 Indiase roepie precies is ...

In de tekst zijn woorden cursief afgedrukt. Die verwijzen naar processen, variabelen en actoren op het niveau van het totale Indiase onderwijs. We hebben die wat verderop in een tabel geplaatst naast kernwoorden uit een volgend voorbeeld. Deze kernwoorden verwijzen naar wat we straks als actoren, processen en variabelen zullen aanduiden.



Figuur 1.2. How much do India's children know? Wat weten Indiase leerlingen? Hindustan Times, 17 januari 2018.

In dit tweede voorbeeld kijken we naar een recent rapport over de beheersing van begrijpend lezen bij leerlingen van het 4de leerjaar: PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study. Dit onderzoek wordt opgezet door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)¹. Sinds 1858 zet dit samenwerkingsverband van nationale onderzoekscentra onderzoek op naar de kwaliteit van het onderwijs. Aan de recente studie van 2016 – met een focus op begrijpend lezen – namen 45 landen en tien regio's deel, waaronder Vlaanderen. In Vlaanderen namen 5.378 leerlingen uit 148 scholen deel. In Nederland bijvoorbeeld was dit 4.206 leerlingen uit 132 scholen. Waar in Nederland de leesresultaten relatief stabiel bleven², zijn voor Vlaanderen de leesprestaties ronduit bedroevend. Het gemiddelde niveau blijkt de laatste tien jaar significant gedaald te zijn van 547 in 2006 tot 525 in 2016. Een score van 500 is het internationale gemiddelde. De hoogste score werd door Rusland (581) en Singapore (576) neergezet. Dit is een significante daling die in de andere westerse landen nauwelijks voorkomt. Méér nog dan de inhoud van het PIRLS-rapport is het interessant om te kijken naar de reacties in de nationale pers. In twee reacties kijken we opnieuw naar de woorden die cursief zijn afgedrukt en verwijzen naar actoren, processen en variabelen die een rol spelen in dit onderwijskundig debat over de kwaliteit van het leesonderwijs.

DE STANDAARD VAN 6 DECEMBER 2017

Speel taalspelletjes met je kinderen³

(...)

Uit het internationale PIRLS-onderzoek dat gisteren is voorgesteld, en waaraan in Vlaanderen 5.400 leerlingen uit het vierde leerjaar deelnamen, blijkt dat de vaardigheid 'begrijpend lezen' bij Vlaamse kinderen in tien jaar sterk is afgenomen. Meer zelfs: binnen West-Europa tekent onze regio voor de sterkste daling. Waaraan ligt dat?

1. Instructietijd

Eerst, wat valt onder begrijpend lezen? Simpel: een tekst inhoudelijk kunnen analyseren, het karakter van personages weten te doorgronden, verbanden leggen. (...) 'Het kost veel tijd en energie. Daarom moet het zoveel als mogelijk deel uitmaken van het lespakket. (...) Maar volgens het PIRLS-onderzoek gebeurt net het tegenovergestelde in het Vlaams onderwijs: het aantal uren 'instructietijd', specifiek gereserveerd voor het aanscherpen van de taalvaardigheden, daalde zien-derogen de jongste tien jaar. In 2006 ging het nog om 276 uren per schooljaar, in 2016 om 248. (...)

2. Invloed leerkrachten

Opvallend: kinderen die les krijgen van *jongere, net afgestudeerde leerkrachten* doen het beduidend slechter

dan wie les krijgt van een oude rot in het vak. Sommigen wijten dat aan de kwaliteit van de instroom van de lerarenopleiding. 'Voor velen blijft *de job, helaas, al te vaak een negatieve keuze*, en geen positieve', zegt Bieke De Fraine, verbonden aan het *onderzoek namens de KU Leuven*. 'Bovendien zien we de vijver verkleinen waaruit we rekruteren', zegt Lieven Boeve, *topman van het katholiek onderwijs*. 'In tegenstelling tot vroeger komen nog maar weinig studenten uit de sterkere aso-opleidingen. (...) En ook: door de soms hec-tische omstandigheden hebben veel starters amper de tijd om *bijscholing* te volgen. 'Wie het toch doet, kiest zelden om zich te specialiseren in begrijpend lezen', weet Struys.

3. Leescultuur verdwijnt

Is het dan allemaal de schuld van het onderwijs? Neen, natuurlijk niet. De *ouders* spelen evenzeer een belangrijke rol. Als die thuis een klimaat creëren waar taal centraal staat (door voor te lezen, woordspelletjes te organiseren, liedjes te zingen, bibliotheekbezoek aan te moedigen ...) dan scoren kinderen beduidend beter in begrijpend lezen, los van de *moedertaal die iemand thuis spreekt*. (...)

1 <http://www.iea.nl/>

2 <http://www.expertisecentrumnederlands.nl/soorten-onderwijs/po/nederlandse-leerlingen-presteren-goed-in-lezen-ma-er-zijn-verschillen-tussen-scholen/>

3 http://www.standaard.be/cnt/dmf20171205_03227348

Open VLD en N-VA heropenen eindtermendebat⁴

(...)

De *meerderheidspartijen* hebben eind oktober al een akkoord bereikt over de *eindtermen*. Dat legt een goede kennis van het Nederlands vast, maar doet dat op het niveau van *de hele bevolking*. Niet op *individueel niveau* per kind. Uit het *internationale PIRLS-onderzoek* blijkt echter dat de *vaardigheid 'begrijpend lezen'* bij *Vlaamse kinderen uit het vierde leerjaar* de voorbije tien jaar sterk is afgenomen.

De SP.A herhaalde in het Vlaams Parlement het pleidooi om de doelstellingen Nederlands vast te leggen die elk kind moet kunnen (DS 29 november). Het nieuwe systeem van '*basisgeletterdheid*' werkt op die manier, maar dat zal enkel gelden voor de eerste graad van het secundair. *Parlementsleden* Jo De Ro (Open VLD) en Koen Daniëls (N-VA) braken gisteren een lans om het-

zelfde te doen voor het basisonderwijs. De Ro: 'We leggen de lat niet hoog genoeg voor alle kinderen. Wat het Nederlands betreft, moeten we dat doen.'

Ook voor Daniëls is dat een must. 'De N-VA heeft altijd gepleit voor inhoudelijk sterke eindtermen voor elk kind, ook in het basisonderwijs. Dat mag dan basisgeletterdheid heten, wat mij betreft. Belangrijk is dat grammatica, zinsontleding en begrijpend lezen weer een belangrijke plek krijgen.' (...)

Vlaams *minister van Onderwijs* Hilde Crevits (CD&V) wijst er ook op dat '97 procent van de leerlingen over de basislat geraakt'. Crevits zal de oorzaken van de tanende leesvaardigheden onderzoeken en met de onderzoekers praten. Ze heeft aan de *onderwijsinspectie* gevraagd om te kijken of ze de voorbije jaren signalen gemist hebben.

• leerlingen • Annual Status of Education Report • kwaliteit • plattelandsonderwijs • kennis van moedertaal en deling • India: kans om zich te ontwikkelen • politici • Digital India • Right to Education Act • onderwijs: fundamenteel recht • 6-14 jaar	• Vlaams onderwijs • aantal uur 'instructietijd' • invloed leerkrachten • jongere, net afgestudeerde leerkrachten • lerarenopleiding • job leerkracht negatieve keuze • onderzoek KU Leuven • topman van het katholiek onderwijs • bijscholing • leescultuur thuis • ouders • moedertaal die iemand thuis spreekt	• meerderheidspartijen • eindtermen: niveau hele bevolking • individueel niveau leerling • internationale PIRLS-onderzoek • vaardigheid 'begrijpend lezen' • Vlaamse kinderen uit het 4de leerjaar • basisgeletterdheid • parlementsleden • minister van Onderwijs • onderwijsinspectie
--	--	--

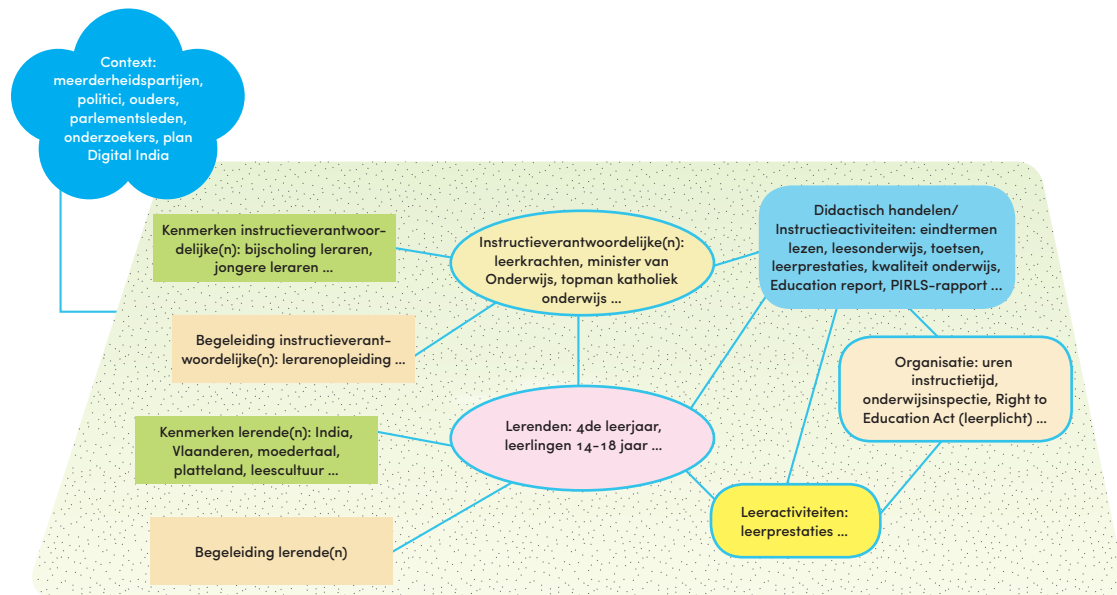
Tabel 1.1. Overzicht actoren, processen en variabelen uit diverse onderwijskundige debatten.

Wanneer je de drie kolommen samenneemt en een en ander gaat ordenen, kun je langzamerhand een model opbouwen van wat er 'speelt' in het onderwijs. Denk hier even over na en probeer over de krantenartikelen heen de begrippen of thema's te benoemen die je herkent; bijvoorbeeld:

- › individuele kinderen versus alle kinderen in een land of regio;
- › leerlingen en actoren die leerlingen beïnvloeden (ouders, leerkrachten);
- › actoren in het onderwijs (leerlingen, leerkrachten) en actoren buiten het onderwijs (ouders, politici, het parlement ...);

- › relatie tussen actoren en sommige kenmerken:
 - leerlingen en plattelandsl leerlingen;
 - leerkrachten en kenmerken van leerkrachten (leeftijd, mate van bijscholing, keuze);
- › leerprestaties van leerlingen (wiskunde, moedertaal, begrijpend lezen) en achtergrondkenmerken van leerlingen (bv. platteland, regio, land);
- › onderwijs en kwaliteit van het onderwijs;
- › invloeden thuis (leescultuur, spelletjes spelen ...).

Werken we dit grafisch uit, dan komen we tot ongeveer het volgende beeld:



Figuur 1.3. Een eerste ordening van actoren, processen en variabelen.

En wat leer je uit dit overzicht:

- › blijkbaar hangt in de context van onderwijskunde alles samen (vandaar de lijnen die elk element in dit overzicht met elkaar verbinden);
- › wat centraal staat in onderwijs blijkt sterk beïnvloed door de context;
- › centrale actoren in een onderwijskundige setting (bv. lerenden of instructieverantwoordelijken) hebben kenmerken die doorwerken in hun functioneren;
- › actoren kunnen heel concreet zijn (individuele leerling), maar ook heel abstract (groep jonge leerkrachten, partijen, koepels in het onderwijs);
- › de organisatie binnen de onderwijskundige context heeft een sterke invloed;
- › ...

Het model dat we op die manier bekomen, duiden we aan als een ‘onderwijskundig referentiekader’. Het is een bril om analytisch en synthetisch naar leer- en instructiesituaties te kijken. In elke onderwijskundige setting zullen actoren, processen en variabelen op een unieke manier op elkaar inspelen. Met het begrip ‘actoren’ verwijzen we naar concrete personen (bv. individuele leerlingen) of naar de organisaties die ze vertegenwoordigen (minister Crevits als vertegenwoordiger van het onderwijs, Koen Daniels als vertegenwoordiger van een politieke partij) of naar de organisaties zelf (meerderheidspartijen,

een land, alle ouders samen ...). Het begrip ‘processen’ verwijst naar zaken die over de tijd heen verlopen, zoals leerprocessen en instructieprocessen. ‘Variabelen’ zijn kenmerken die verschillende ‘waarden’ kunnen hebben. Zo kan een moedertaal verschillen, kunnen leerprestaties verschillen, kan de leeftijd van de leerkracht verschillen, kunnen leerlingen thuis een sterkere of zwakkere leescultuur ervaren ...

We benadrukken hierbij dat het belangrijk is om steeds een volledig beeld te krijgen van wat een rol speelt in een onderwijskundig referentiekader. In heel wat discussies zul je merken dat men bewust of onbewust elementen van het referentiekader vergeet, negeert of miskent.

1.2 Aggregatieniveaus: een eerste organisatiedimensie in het onderwijskundig referentiekader

Aan de ervaringen met de verschillende krantenartikels in de advance organizer kun je merken dat de insteek bij onderwijskundige thema's sterk kan verschillen. Een eerste blik op het onderwijskundig referentiekader leert dat de visie op actoren, processen en variabelen heel sterk kan variëren. Maar de verschillen zijn vrij systematisch. Vergelijk even de focus in de volgende drie krantenartikels. In het voorbeeld van de witte juffen, gaat het om een discussie op het niveau van het volledige Nederlandse onderwijs. Het bericht rond de basisscholen Geldrop gaat over één specifieke scholengemeenschap en het derde bericht over een unieke ervaring in één bepaalde klas.

Alleen maar witte juffen voor de klas

De komende lichter nieuwe basisschoolleraren zal alleen uit witte juffen bestaan. Help ons om dat te veranderen, minister Bussemaker, schrijven drie hogeschoolvoorzitters: Henk Hagoort, Jacob Schaap en Jan Heijmans.

© 3 februari 2017



Foto Robin van Lonschuijzen/ANP



Over een paar jaar dreigt er een tekort aan leraren in het basisonderwijs als gevolg van de toelatingstoetsen om aan de pabo te mogen beginnen. De leraren die we dan nog hebben, zullen vooral witte juffen zijn. Meer inspanningen zijn nodig om jongens en jongeren met een migratieachtergrond dat extra zetje te geven dat ze nodig hebben.

Basisscholen Geldrop dicht door bestuurscrisis

Updated 19 min geleden 2 uur geleden in BINNENLAND



© ANP

GELDROP - Drie basisscholen in Geldrop blijven maandag dicht omdat leraren zich massaal hebben ziek gemeld door de escalatie van een sleepende bestuurscrisis. De ouders van ongeveer 870 leerlingen moeten maandag op zoek naar een oplossing, aldus een woordvoerder namens de leraren.

Op de basisscholen van stichting 't Nut in Geldrop heerst al bijna een jaar grote onvrede over het schoolbestuur. Tot woede van de ouders werden vorig jaar twee schooldirecteuren weggestuurd door de omstreden oud-voorzitter.

BEWEGEND LEREN HEEFT POSITIEVE EFFECTEN

Sprintje trekken tijdens Engelse les

Te veel zitten is een maatschappelijke kwaal die al begint in het onderwijs. De eerste initiatieven zijn van start gegaan om daar verandering in te brengen.

'Er is nog veel bewegingsarmoede'

Lees verder onderaan

STIJN COOLS

BRUSSEL | 'Me battle you!' Die nogal krukke strijdkreet weerklonk gisterenmiddag in de turnzaal van het Atheneum in Boom. Twee groepen pubers waren er verward in een strijd op het snijvlak van cognitie en conditie. Ze moesten eerst een sprintje trekken met een tennibal om dan zo snel mogelijk een spelletje Memory met Engelse woorden te vervolledigen.

Ook al deed het bij momenten sterk denken aan een turnles, het was wel de gelijk de leerkracht Engels die de bevelen uitdeelde. En die de leerlingen van het derde jaar Lichamelijke Opvoeding/Sport constant op het hart drukte Engels te praten en de krachttermen – vooral 'fuck' – achterwege te laten.

Normaal gezien staat leraar Manlike Van Meenen gewoon voor de klas en niet op haar sokken op de parketvloer van de turnzaal. Maar in het kader van de 'MagDag' van onderwijs tijdschrift Klasse die gisteren plaatsvond, wilde ze experimenteren met een nieuw idee in het onderwijs: dat van bewegend leren.

Figuur 1.4.
De NRC, 3 februari 2018.⁵

Figuur 1.5.
De Telegraaf, 19 maart 2018.⁶

Figuur 1.6.
De Standaard, 3 maart 2018.⁷

5 <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/02/03/alleen-maar-witte-juffen-voor-de-klas-a1544370>

6 <https://www.telegraaf.nl/nieuws/1804443/basisscholen-geldrop-dicht-door-bestuurscrisis>

7 http://www.standaard.be/cnt/dmf20180302_03387789