

Het didactische werkvormenboek

Variatie en differentiatie in de praktijk

Piet Hoogeveen en Jos Winkels

© 2011, Koninklijke Van Gorcum BV, Postbus 43, 9400 AA Assen.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische veelevoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

NUR 840

ISBN 978 90 232 4768 5

Grafische verzorging: Koninklijke Van Gorcum, Assen



Inleiding

1
Didactische
werkvormen:
omschrijving



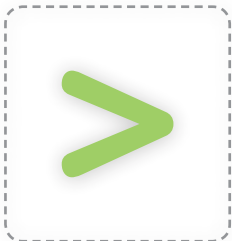
2
Didactische
werkvormen
en pedagogisch
handelen



3
Didactische
werkvormen en
didactisch handelen

DEEL 1
Theorie en
achtergrond

INHOUDSOPGAVE



4
Didactische
werkvormen en het
gebruik van media



5
Activerende
didactiek



6
Effectief gebruik
van didactische
werkvormen

DEEL 2

Didactische
werkvormen

7
Didactische
werkvormen:
inventarisatie en
classificatie



8
Instructievormen



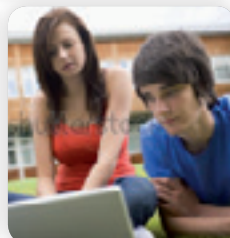
9
Interactievormen



10
Opdrachtvormen



11
Samenwerkings-
vormen/samen-
werkend leren



12
Spelvormen



13
Alfabetisch
overzicht van de
beschreven werk-
vormen



Literatuurlijst



Woord vooraf

Waarom een boek over didactische werkvormen?

Het is goed om deze vraag te stellen, temeer omdat er zo langzamerhand al heel wat over didactische werkvormen geschreven is. Ondanks dit gegeven is het voor veel docenten toch een probleem om de juiste werkvormen te kiezen, om te variëren met didactische werkvormen of om nieuwe didactische werkvormen toe te passen. Dit hangt onder andere samen met het feit dat het beschrijven van didactische werkvormen meestal beperkt blijft tot een vijftien à twintigtal, waarbij de zogenaamde standaard werkvormen uiteraard niet worden vergeten. Naar ons idee – dat bleek bijvoorbeeld duidelijk tijdens onze bezoeken aan studenten op stagescholen en tijdens nascholingscursussen – hebben (aanstaande) docenten juist behoefte aan een duidelijke omschrijving van zoveel mogelijk didactische werkvormen, waarin praktische richtlijnen zijn opgenomen wat betreft de gebruiksvoorwaarden zoals tijdsduur, benodigde hulpmiddelen en sterke en zwakke kanten.

Dit boek is om verschillende redenen geschreven.

In de eerste plaats om tegemoet te komen aan de genoemde behoefte in het kader van (optimalisering van) het onderwijs aan de lerarenopleiding. Want de beste docent op school die u zich mogelijk nog herinnert, was altijd diegene die onder andere moeilijke onderwerpen op een gemakkelijke manier kon uitleggen.

In de tweede plaats om te voldoen aan de vele wensen die geuit zijn door docenten die hebben deelgenomen aan de verschillende nascholingscursussen over didactische werkvormen of die waarin didactische werkvormen een belangrijke rol spelen.

In de derde plaats met het oog op actuele ontwikkelingen in het onderwijs.

Niet alleen in onderwijskundige literatuur maar bijvoorbeeld ook in ministeriële nota's, is steeds nadrukkelijker de wens waarneembaar om tegemoet te komen aan individuele verschillen tussen leerlingen (differentiatie). Didactische werkvormen bieden wat differentiatie betreft goede mogelijkheden. Bovendien wordt de motivatie van de leerlingen verhoogd door variatie van didactische werkvormen.

Dit boek is met name bedoeld voor:

- (aanstaande) docenten in het voortgezet en (hoger) beroepsonderwijs;
- docenten werkzaam in de hogere jaren van het basisonderwijs;
- medewerkers die verbonden zijn aan diensten die het onderwijs ondersteunen;
- medewerkers binnen het vormingswerk;
- cursusleiders, trainers, bedrijfsopleiders en anderen die bijeenkomsten/cursussen/workshops verzorgen en zich bezighouden met opleiden.

Het is niet onze bedoeling om didactische werkvormen voor een bepaald vakgebied te beschrijven. Toch zullen sommige (vak)docenten er meer van kunnen profiteren dan andere.

Als afsluiting willen we graag onze hartelijke dank uitbrengen aan allen die, op welke wijze dan ook, een bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van dit boek:

- Viktor van Geel en Jan Schreurs van de afdeling onderwijskunde van Interstudie te Nijmegen, voor het kritisch doornemen van de tekst;
- Jacques Mijland, medewerker van de afdeling onderwijskunde van het Mollerinstituut te Tilburg, voor het doornemen van het theoretische gedeelte van het boek op zijn leesbaarheid;
- docenten uit het basis- en voortgezet onderwijs voor hun praktische suggesties bij bepaalde werkvormen;
- het Hoger Katechetisch Instituut te Nijmegen voor het afstaan van tekeningen uit de serie 'Projekten voor het basisonderwijs';
- Lidy Hoftijzer voor haar vele typewerk en 'last but not least'
- onze huisgenoten voor al hun geduld.

Terwijl we de hoop uitspreken dat velen vruchtbaar gebruikmaken van dit boek, rest ons tot slot de vraag aan alle lezers: mocht u opmerkingen of suggesties hebben die tot verbetering en/of aanvulling kunnen leiden, dan houden wij ons van harte aanbevolen.

Piet Hoogeveen en Jos Winkels

Nijmegen/Beuningen, augustus 1982

Bij de tiende druk

‘Niets is zo constant als verandering’. Deze uitspraak is zeker van toepassing op onderwijs. Terugkerend thema’s zijn het steeds meer verantwoordelijkheid voor het leren leggen bij de lerende zelf, de actieve leerling/student, waarbij rechtgedaan wordt aan verscheidenheid en daarnaast de docent ook in de rol van coach.

Dat niets zo constant is als verandering heeft ook betrekking op dit didactische werkvormenboek. Hoewel de opzet dezelfde is gebleven, zijn er in deze druk nogal wat wijzigingen aangebracht. Wat is ‘anders’ in deze druk?

De toegenomen invloed van de leerling op zijn leerproces heeft ook invloed op de taak en de rol van de docent. Steeds meer wordt het belang benadrukt van een rijke leeromgeving voor iedereen. Onderwijs moet leerlingen boeien, kwalificeren en uitdagen. Onze kennismaatschappij geeft aanleiding om stil te staan bij het gebruik van nieuwe werkvormen en de regelmatige inzet daarbij van informatie- en communicatietechnologie. De huidige jeugd (soms ‘homo zappiens’ genoemd) groeit op met nieuwe media die hun manier van leren en informatie verwerken verschillend maakt van die van voorgaande generaties: internet, sms’en, gamen, bloggen, twitteren, enzovoort.

In deze druk besteden we daarom meer aandacht aan het gebruik van nieuwe media als werkvorm of hulpmiddel bij werkvormen. Het hoofdstuk over activerende didactiek is uitgebreid met enkele veelgebruikte onderwijsleermodellen die hieraan recht doen. In deel 2 wordt om die reden meer aandacht voor activerende werkvormen en werkvormen over leren in/van de praktijk besteed. Ook hebben we onderzoeksresultaten (zonder volledig te willen zijn) die binnen het kader van dit boek van belang zijn bij de betreffende onderwerpen verwerkt.

Na vele herdrukken zijn we telkens weer verrast door de vele positieve reacties van gebruikers en ideeën voor verdere verdieping. Van deze opmerkingen hebben we dankbaar gebruik gemaakt om een aantal wijzigingen toe te passen. Op deze wijze blijft het een boek vanuit de praktijk voor de praktijk.

Hoewel dit boek dus op zich nogal wat veranderingen heeft ondergaan, geldt dat niet voor de opzet en het doel ervan. Het is nog steeds een ideeënboek waarin docenten een schat aan mogelijkheden vinden om hun onderwijs af te stemmen op en aantrekkelijk te maken voor hun leerlingen. We hopen dat deze nieuwe druk weer veel mensen inspiratie en praktische steun biedt en een basis vormt voor verdere verdieping. Voor reacties houden we ons uiteraard weer van harte aanbevolen.

Piet Hoogeveen en Jos Winkels

Nijmegen/Beuningen, maart 2011

3 Didactische werkvormen en didactisch handelen



Dit hoofdstuk gaat over de vraag welke factoren de keuze voor een bepaalde didactische werkvorm bepalen. De twee belangrijkste uitgangspunten bij het kiezen van didactische werkvormen, te weten de doelen en de relevante situatietekenen, worden besproken. Verder wordt ingegaan op de noodzaak en de mogelijkheden om door middel van didactische werkvormen te differentiëren, waarbij leerstijlen, de leercirkel van Kolb en leertypen aan de orde komen.

3.1 Uitgangspunten bij het kiezen van didactische werkvormen

Het kiezen van werkvormen wordt bepaald door:

- a de (pedagogische en onderwijskundige) *doelen* die worden nagestreefd;
- b *relevante situatietekenen*; en eventueel
- c de behoefte/wens aan *differentiatie* en (*zelf*)*sturing*.

In elk leerproces staan de te bereiken doelen (competenties) centraal.¹ De docent wil graag bepaald leren en ontwikkeling bij zijn leerlingen mogelijk maken. De vraag hierbij is of de gekozen werkvorm tot dat gewenste doelgerichte leren leidt. De eerste stap bij het kiezen van werkvormen is dan ook het formuleren van concrete doelen. Nadat die stap is gezet bepalen relevante situatietekenen wat de meest effectieve en efficiënte weg is naar die doelen. Situatietekenen betreffen de leerlingen (denk bijvoorbeeld aan beginniveau, leertype, motivatie en dergelijke), de docent (bijvoorbeeld onderwijsstijl en didactische vaardigheden) en de randvoorwaarden (bijvoorbeeld aanwezige media en beschikbare tijd). De tweede stap is dus het vaststellen van relevante situatietekenen. Tenslotte bepaalt de keuze voor een werkvorm voor een belangrijk deel of op verschillen tussen leerlingen ingespeeld kan worden en tegemoet gekomen wordt aan een bepaalde mate van zelfsturing. Zelfsturing wordt in hoofdstuk 5 besproken. Op de andere genoemde aspecten gaan we hier kort in.

ad. a doelen

In hoofdstuk 2 hebben we uitgebreid aangegeven dat, willen doelen bruikbaar zijn voor het kiezen van werkvormen, in de formulering moet zijn aangegeven welk gedrag leerlingen bij welke leerstofinhoud (zouden) moeten vertonen na het volgen van onderwijs. De werkwoorden waarmee dat gedrag omschreven wordt², bepalen vaak de te gebruiken categorie (zie hoofdstuk 7) van werkvormen.

Ter illustratie geven we een tweetal voorbeelden. Een cognitieve doelstelling zou kunnen zijn: 'de leerling kan in het Engels aangeven hoe laat het is'. Om dit doel te bereiken biedt de docent de leerstof hoogstwaarschijnlijk in gestructureerde vorm aan en laat de leerlingen deze memoriseren en regelmatig herhalen.

Als de docent de sociale doelstelling ‘de leerling kan samenwerken en houdt daarbij rekening met anderen’ wil nastreven, zal hij werkvormen gebruiken die gelegenheid bieden tot bepaalde vormen van samenwerking, zoals groepswerk.

Het is daarom belangrijk dat de docent, gezien de vele soorten doelen, doelgericht verschillende werkvormen kan hanteren.

ad. b relevante situatiekenmerken

Zoals gezegd, hebben deze te maken met de leerlingen, met de docent en met de randvoorwaarden.

1 Kenmerken die te maken hebben met de leerlingen

Leerlingen verschillen onderling. Sommige van die verschillen (zoals kennisniveau, leertempo, zelfstandigheid) zijn vaak vrij duidelijk. Andere verschillen zijn minder makkelijk vast te stellen (denk bijvoorbeeld aan zelfbeeld, motivatie, leerstijl en dergelijke). Deze verschillen kunnen van invloed zijn op de keuze van werkvormen. Hier volgen enkele voorbeelden ter illustratie:

- verschillen in *leervermogen*. Sommige leerlingen hebben behoefte aan een uitgebreide instructie en willen graag dat de docent hen begeleidt bij de verschillende stappen in het leerproces. Ook hebben ze moeite met het werken van grote hoeveelheden informatie. Eerst de theorie en daarna de praktijk werkt vaak niet goed. Concreet ingestelde leerlingen hebben vaak een voorkeur voor werkvormen waarbij ze veel kunnen zien en doen, bijvoorbeeld demonstratie, opdrachten of practicum. Bij instructievormen, waarbij – door te luisteren naar de docent – een beroep wordt gedaan op hun voorstellingsvermogen, hebben ze nogal eens problemen.
- kunnen *samenwerken*. Omdat sommige leerlingen niet zo goed kunnen samenwerken, kan de docent besluiten om geen groepswerk te doen omdat het ‘toch een puinhoop’ wordt. Door middel van ‘voorbereidende’ werkvormen als partnerwerk en het werken met viertallen is het waarschijnlijk wel mogelijk de leerlingen tot groepswerk te bewegen.
- de mate van *faalangst*. Wanneer leerlingen faalangstig zijn, kunnen ze problemen hebben met zelfstandig werken aan zeer open en ongestructureerde taken. Zij hebben een voorkeur voor werkvormen waarbij het leerproces stapsgewijs en gestructureerd verloopt.
- het *milieu* van *herkomst*. Leerlingen worden verschillend opgevoed met betrekking tot bijvoorbeeld zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en gehoorzaamheid. Veel leerlingen spreken thuis ook een andere taal dan die op school. Werkvormen waarbij het met elkaar praten of discussiëren belangrijk is, kunnen voor deze leerlingen problemen opleveren.

2 Kenmerken die te maken hebben met de docent

Zonder volledig te zijn, noemen we er hier enkele:

- de *onderwijsstijl*. Wanneer een docent een bepaalde werkvorm hanteert, is het logisch dat zijn onderwijsstijl daar een rol in speelt. Denk bijvoorbeeld aan het al dan niet betrekken van leerlingen bij de (voorbereiding, uitvoering en/of evaluatie van een) les. Is er ruimte voor initiatieven van de kant van de leerlingen of juist niet? Bepaald wenselijk gedrag van leerlingen vragen, betekent dat de docent in zijn aanpak dit zelf ook laat zien.
- de *beschikbare tijd van de docent*. Hoewel werkvormen vaak veel variatiemogelijkheden bieden, ziet men toch bij veel docenten een bepaalde voorkeur terug. Deze voorkeur hangt nogal eens samen met het gegeven dat ze zich onvoldoende tijd gunnen om nieuwe werkvormen te zoeken en/of uit te proberen. Onderwijsprogramma's zijn, gezien de beschikbare tijd, vaak overladen. Daarbij is het een feit dat bijvoorbeeld discussievormen of opdrachtvormen meer tijd kosten aan voorbereiding en uitvoering dan de meeste instructievormen.
- de *zich ontwikkelende visie op mens en maatschappij* en de daaruit voortvloeiende visie op onderwijs. Net zoals een bepaalde visie op de wijze waarop men vindt dat mensen met elkaar om dienen te gaan, heeft ook een visie op de samenleving en onderwijs tot gevolg dat de rol van de docent wijzigt, waardoor bepaalde werkvormen (bijvoorbeeld activerende werkvormen) de voorkeur krijgen.
- de *aanwezige (didactische) vaardigheden*. Bij elke werkvorm zijn bepaalde vaardigheden van de kant van de docent vereist. Bij spelvormen is dat bijvoorbeeld die van begeleider en bij groepsdiscussie die van motivator. Het zal duidelijk zijn dat er niet gauw een werkvorm wordt gekozen waarvoor de benodigde didactische vaardigheden niet of onvoldoende beheerst worden.

3 Kenmerken die te maken hebben met de randvoorwaarden

We hebben het hier over kenmerken als het schoolklimaat, de beschikbare tijd, de groepsgrootte, de inrichting van lokalen en het gebouw en de materiële voorzieningen (zie ook hoofdstuk 4).

- het *schoolklimaat*. Dit is het geheel van waarden en opvattingen dat binnen een school leeft. De ene school is bijvoorbeeld meer op vernieuwing gericht dan de andere. Tegenwoordig leggen veel scholen een zwaarder accent op het 'van buiten naar binnen' leren en op de coachende rol van de docent. Dit alles heeft invloed op de keuze van werkvormen.
- de *beschikbare tijd* en het *moment van de dag*. Groepswork en projectwork zijn vaak moeilijk te realiseren als de docent niet beschikt over blokuren of een klas maar een uur per week les heeft. Omdat leerlingen vaak tijdens de eerste les fitter en actiever zijn dan tijdens de laatste les, heeft ook dat gegeven invloed op de keuze van werkvormen.

- de *groeps grootte*. Als men met veel leerlingen in een kleine ruimte zit, zal een aantal werkvormen bij voorbaat al niet goed mogelijk zijn. Soms zal het mogelijk zijn bepaalde groepeeringsvormen toe te passen of de groepen te verkleinen, vaak ook niet. Groepen kunnen echter ook te klein zijn voor bepaalde werkvormen. Een simulatiespel of een kort geding kan bijvoorbeeld goed als werkvorm gehanteerd worden met minder dan tien leerlingen.
- de *inrichting van lokalen en het gebouw* en de *materiële voorzieningen*. Wisselende activiteiten en wisselende aantallen leerlingen vragen om een multifunctioneel en flexibel in te richten schoolgebouw. Sommige werkvormen vereisen meer ruimte dan andere of brengen meer beweging en ‘la-waa’ van leerlingen met zich mee. Ook moet voor sommige werkvormen een beroep gedaan worden op media. Dit betekent bijvoorbeeld dat lokalen voldoende verduisterd moeten kunnen worden of dat er voldoende computers aanwezig moeten zijn. Als de docent bijvoorbeeld in kleine groepjes wil werken, vraagt dit om een flexibel in te delen leerruimte en geschikt meubilair.³

3.1.1 Groeperen van leerlingen

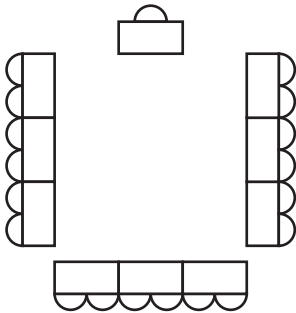
Bij elke werkvorm hoort een bepaalde groepeeringsvorm. Leerlingen kunnen op verschillende manieren gegroepeerd worden. Zo kan men een klas zien als een groep en die ook als zodanig tegemoet treden. Bij veel werkvormen, denk bijvoorbeeld aan docevormen, is dat het geval. Vaak wordt er daarbij – meestal ten onrechte – vanuit gegaan dat die groep, gezien datgene wat verteld of getoond wordt, redelijk homogeen is. Elke leerling krijgt dan hetzelfde te horen of te zien. De opstelling van de banken kan daarbij overigens wel variëren. Denk bijvoorbeeld maar aan de opstelling waarbij ze in rijen achter elkaar worden geplaatst of aan de carré(hoefijzer)-opstelling.

Leerlingen kunnen ook anders gegroepeerd worden. Het is mogelijk om na een klassikale instructie of uitleg de groep in te delen in groepjes van twee, drie, vier of meer leerlingen. Deze gaan dan zelfstandig (samen)werken, discussiëren, iets uitzoeken enzovoort. De leerlingen maken daarbij zelf keuzes, ze verdelen zelf het werk en worden op die manier minder docentafhankelijk. Mede door de komst van de computer en competentiegericht leren wordt er minder klassikaal les gegeven. De leerlingen moeten meer zelf aan de slag of werken vaker in kleine groepjes. Dit vraagt om individuele werkplekken en tafeltjes waar twee tot vier leerlingen aan kunnen zitten en mogelijk nog een baliefunctie voor praktijkonderwijs. Vanuit de gedachte dat een onderwijsinstelling vooral moet faciliteren dat de leerling kan leren, is de aanwezigheid van een mediatheek, waar zowel digitale als ‘fysieke’ informatie te vinden is, belangrijk.

Wat betreft de lesvoorbereiding zijn hierbij twee vragen van belang:

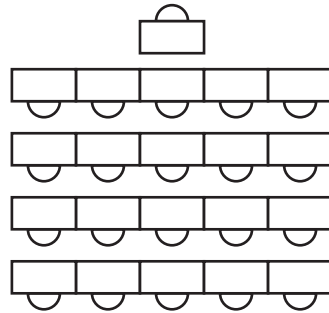
- 1 Welke opstelling van de leerlingen is, gezien de na te streven doelen en de leer-taak van de leerlingen, het meest gewenst?
- 2 Is de gewenste opstelling ook realiseerbaar? Kunnen banken bijvoorbeeld ge-makkelijk verschoven worden; is het lokaal groot genoeg?

Gezien de vele (soorten) doelen die in het onderwijs worden nagestreefd, is het be-langrijk dat er in een lokaal verschillende (homogene of heterogene) groepen kun-nen worden gevormd. Ondanks de vaak beperkte ruimte en de volle klassen, is het zinvol leerlingen erop te trainen om (snel) de volgende posities in het lokaal in te nemen:



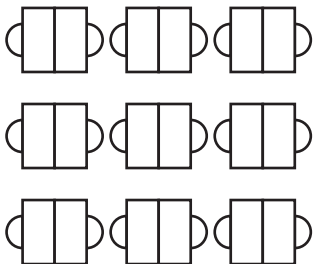
carré

Voor bijvoorbeeld doceerlessen, spreek-beurten, het vertonen van dia's, video, PowerPointpresentaties enzovoort.



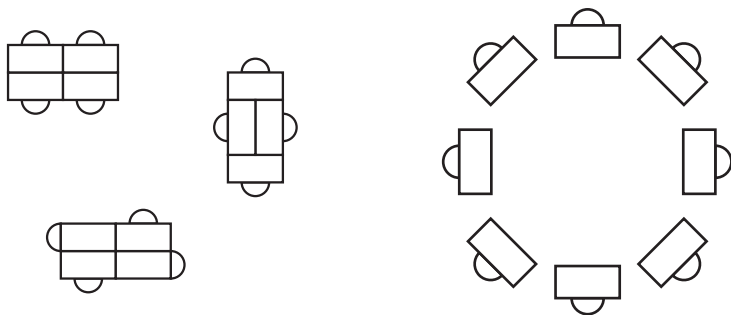
rijen

Voor individueel, zelfstandig werken van de leerlingen, zoals bij sommige toetsen, bij het maken van vraagstuk-ken, vertalingen en dergelijke.



tweetallen

Voor bijvoorbeeld het samen voorberei-den van een werkstuk, het elkaar over-horen van huiswerk, het samen vragen beantwoorden, het oefenen van spreek-vaardigheid en dergelijke.



viertallen

Voor het samen werken aan een opdracht, het samen maken van het huiswerk, het voorbereiden van een rollenspel, groepswork en dergelijk.

kringopstelling

Voor bepaalde discussievormen, het houden van een kringgesprek en dergelijke.

3.2 Didactische werkvormen en differentiatie

Leerlingen verschillen van elkaar, bovendien ontwikkelen ze zich op verschillende wijze. Dit heeft betrekking op hun capaciteit om te leren, op datgene wat ze willen leren, op hun stijl van leren e.d. Binnen het onderwijs probeert men daarmee rekening te houden (zonder leerlingen te 'labelen'). Dit kan onder andere door een zo rijk mogelijke leeromgeving voor elke leerling te creëren (didactische differentiatie).

Didactische differentiatie komt onder andere voort uit de wetenschap dat een bepaalde werkvorm (bijvoorbeeld instructie) zelden optimaal is voor alle leerlingen in een groep. Naast redenen als verschillen in voorkennis, bekwaamheden, e.d. (zie hoofdstuk 3.1) is een belangrijke reden daarvoor het verschil in leerstijl.

3.2.1 Leerstijlen

Leerlingen hebben verschillende voorkeuren voor de manier waarop ze het beste leren. Een leerstijl, ook wel cognitieve stijl genoemd, heeft betrekking op een voor een bepaalde leerling min of meer karakteristieke wijze van informatie verwerven, verwerken en toepassen. Met andere woorden, het gaat om een manier van waarnemen, probleem oplossen, leren, denken, verwerven van vaardigheden en dergelijke, waaraan een leerling bij een leertaak de voorkeur geeft. Men spreekt in dit verband ook wel van aanpakgedrag of voorkeurstijl. Ter verduidelijking bespreken we achtereenvolgens, steeds in relatie tot het gebruik van werkvormen, summier enkele voorbeelden van leerstijlen, wat uitgebreider de leercirkel van Kolb en ten slotte leertypen.

3.2.2 Enkele voorbeelden van leerstijlen

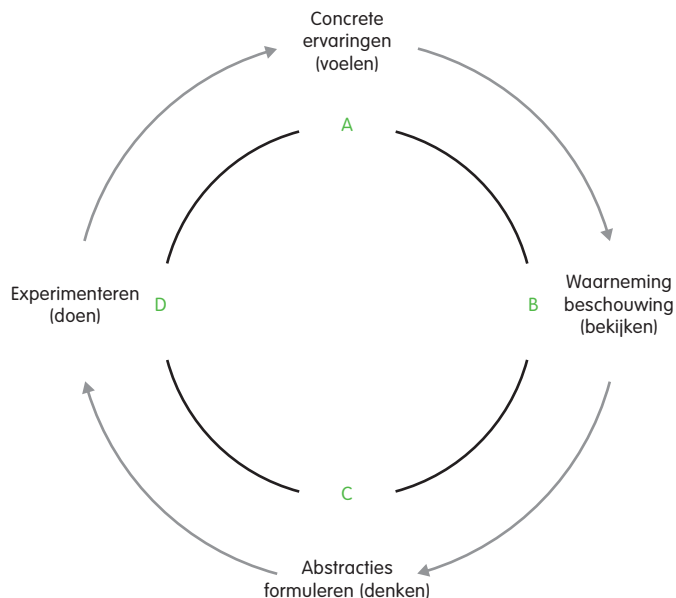
- 1 de *reflectieve* en de *impulsieve* stijl. Bij het analyseren van een probleem zijn er, globaal gesproken, twee stijlen te onderscheiden, namelijk de reflectieve en de impulsieve stijl. De reflectieve leerling is vraagstellinggericht en gaat systematisch, volgens een bepaalde strategie te werk. Hij bepaalt vooraf het doel, de tussenstappen, de beschikbare tijd enzovoort en heeft een voorkeur voor een zekere mate van abstractie. Hij overziet eerst alle mogelijkheden voordat hij handelt. De impulsieve leerling is oplossingsgericht en gaat meer op zijn gevoel af, op gissen en missen; hij is concreet ingesteld, korte-termijngericht, terwijl details gemakkelijk een centrale rol in het denken en leren kunnen spelen. De impulsieve leerling handelt eerst en denkt daarna. Een impulsieve instelling kan het leren ongunstig beïnvloeden. De aangeboden leerstof wordt onvoldoende verwerkt waardoor gemakkelijk fouten worden gemaakt. De docent zal de betreffende leerlingen een andere oplossingsstrategie moeten aanleren: bijvoorbeeld een stap-voor-stap-aanpak met opdrachten die naar moeilijkheid geordend zijn.

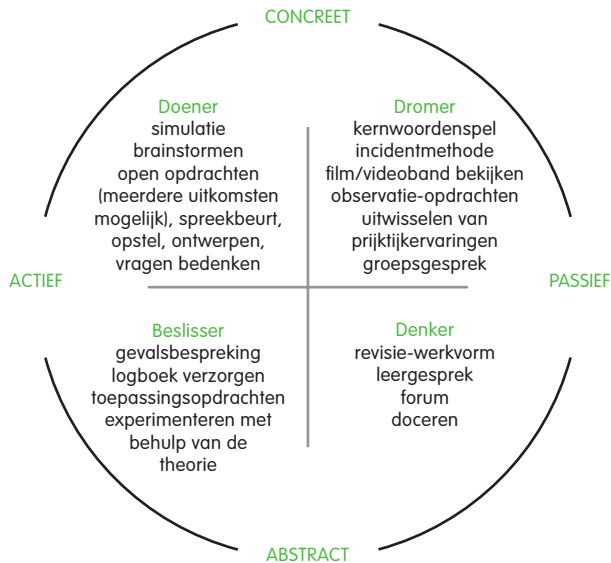
- 2 de *divergerende* en de *convergerende* stijl. Divergerende leerlingen hebben een voorkeur voor 'open' problemen of taken, dat wil zeggen taken die verschillende antwoord- of oplossingsmogelijkheden toelaten, zoals: het schrijven van een opstel, het houden van een spreekbeurt, projectmatig werken, het maken van een werkstuk, open vragen bij een toets enzovoort. Convergerende leerlingen hebben liever gesloten taken of problemen, ze zijn sterk in logisch denken en in het vinden van de (vaak enige) goede oplossing, zoals algoritmen.
- 3 *taakgericht* en *persoonsgericht*. Er zijn leerlingen die taakgericht zijn, dat wil zeggen dat ze het liefst onafhankelijk werken en gespist zijn op de leertaak. Daartegenover vinden we de meer persoonsgerichte leerlingen, die een voorkeur hebben voor het samenwerken met anderen.

3.2.3 De leercirkel van Kolb⁴

De Amerikaanse psycholoog Kolb onderscheidt een viertal leerstijlen, te weten: de doener, de bezinner (dromer), de denker (theoreticus) en de beslisser (pragmaticus). Concreet betekent dit als een leerling een voorkeur heeft voor een bepaalde leerstijl, hij ook de voorkeur geeft aan bepaalde werkvormen. We beschrijven kort de leerstijlen van Kolb en geven bij elke leerstijl een aantal geschikte werkvormen (zie ook schema).

- *de doener* (accomodeerder): het opdoen van concrete en nieuwe ervaringen, problemen oplossen en uitvoeren van uitdagende experimentele opdrachten.





Hij zal eerst doen (uitproberen) en dan denken en houdt van improviseren. Hij leert het meest van oefenen en het handelen in praktijksituaties. Hij houdt van afwisseling in werkvormen met veel actie en expressie waarbij weinig gezeten en geluisterd hoeft te worden. Dus zoveel mogelijk beginnen vanuit de ervaring: expressieve werkvormen, open opdrachten, brainstorm, vragen bedenken, spelvormen enzovoort. Hij werkt graag samen met gelijkgestemde mensen om ervaringen uit te wisselen en wil snel resultaat zien.

- *de bezinner/dromer* (divergeerder): het analyseren van ervaringen door middel van observatie en reflectie. Hij wil eerst informatie verzamelen, daarover goed nadenken (voldoende tijd) en dan pas handelen of conclusies trekken. Hij ziet verschillende invalshoeken en heeft een groot voorstellingsvermogen. Ook stimuli als verbeelding, emotie, expressie en sfeer, zintuigen (voelen, horen, waarnemen) hebben een positieve invloed op het leren. Hij werkt graag in groepjes, houdt van brainstormen, veelvuldig vragen stellen en werkt graag concepten theoretisch uit.
- *de denker* (assimileerder): het zich eigen maken van regels, concepten en principes (analytisch vermogen); het liefst abstract en wetenschappelijk van aard. De denker/theoreticus/wetenschapper wil graag duidelijke doelen en goed gestructureerde leermiddelen. Hij houdt niet van improviseren en vindt het daarom prettig om de mogelijkheid en tijd te krijgen om relevante leerstof te verzamelen en deze in eigen kaders te plaatsen, zoals bij de werkvormen: onderzoeken, observatie en forum. Hij werkt het liefst alleen (zelfstudie) en zoekt intellectuele uitdagingen.

- *de beslisser* (convergeerder): het uitproberen van en experimenteren met die verworven regels, concepten en principes. Hij is vooral (zaak)gericht op het plannen en uitvoeren van de taak (probleemoplossend denken) en minder op de theorie. Opgedane kennis moet daarom geldig, praktisch en toepasbaar zijn. Bij de werkvormen moet er de mogelijkheid zijn tot het veelvuldig vragen stellen, na een korte instructie direct oefenen en experimenteren en met praktische opdrachten bezig zijn.

Leerlingen ontwikkelen vooral de leerstijl waar ze al goed in zijn. Een doener wil bijvoorbeeld het liefst een uitdagende taak die om keuzes vraagt en waarbij hij direct ervaring opdoet. Sommige leerlingen beginnen met nadenken over een probleem, anderen proberen eerst uit en ontdekken al doende wat er niet lukt en gaan er vervolgens over nadenken enzovoort. In de leercirkel staan zowel de verschillende leerstijlen als de verschillende fasen in een leerproces (zie afbeelding). Kolb spreekt van een leerproces om aan te geven dat een leerproces pas volledig is als alle leerfasen van de leercirkel doorlopen zijn: concreet ervaren, waarnemen en reflecteren, analyseren en abstract denken en experimenteren. Extra aandacht voor een leerstijl waarin men zich minder thuis voelt is daarom belangrijk.

De leercirkel van Kolb is een instrument om variatie binnen de lessen aan te brengen en daardoor zo veel mogelijk leerlingen aan te spreken en te motiveren. Wat betekent dit voor de keuze van werkvormen? We kunnen daar heel kort over zijn, bepaalde werkvormen zijn geschikt om in een bepaalde fase gebruikt te worden (zie schema). Gebruik, indien dit mogelijk is, tijdens een les (meer) werkvormen die een variatie aan leerstijlen ondersteunen.

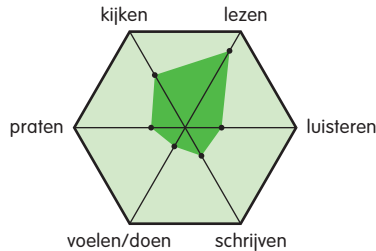
3.2.4 Leertypen

Een ander belangrijk verschil tussen leerlingen is het leertype: dit is een leerstijlaspect en betreft de voorkeur die iemand heeft voor een bepaald zintuig (het zogenoemde ingangskanaal) bij het verwerven van informatie en vaardigheden.⁵ De volgende typen worden onderscheiden:

- het auditieve type: horen, (gericht) luisteren;
- het haptisch/motorische type: voelen, doen, ervaren, uitproberen;
- het leestype: geschreven tekst;
- het visuele type: zien (afbeeldingen, demonstratie)⁶;
- het gesprekstype: verbale interactie, discussie; en
- het schrijftype: maken van aantekeningen en overschrijven.

Sommige leerlingen begrijpen een probleem beter als er tekeningen in de tekst staan, anderen geven de voorkeur aan mondelinge uitleg, terwijl weer anderen het beste iets leren door te lezen.

We kunnen deze typen in elke klas aantreffen, waarbij opgemerkt moet worden dat er vaak sprake is van ‘meer geneigd tot dit, of meer geneigd tot dat’. Het volgende schema laat dat ook zien. De betreffende leerling neemt het best en/of gemakkelijkst informatie op door te lezen en te kijken. Door te luisteren, te schrijven, te praten en te voelen/doen wordt echter wel degelijk informatie opgenomen, zij het minder (gemakkelijk).



3.2.5 Gevolgen voor het gebruik van werkvormen

Uitersten in leerstijlen bestaan vermoedelijk niet. Bijna altijd is er sprake van ‘iets meer zus, iets minder zo’. Docenten kunnen onmogelijk met alle leerstijlen tegelijk rekening te houden. Om toch zoveel mogelijk leerlingen, voor wat betreft hun leerstijl, aan hun trekken te laten komen, is het zinnig regelmatig met werkvormen te variëren (zie ook hoofdstuk 7). Bijvoorbeeld:

- zowel gesloten als open problemen en opdrachten aanbieden;
- klassikaal werken naast individueel of in kleine groepjes;
- concreet houden (aansluiten bij dagelijkse ervaringen) naast een meer abstracte aanpak;
- werken met strak georganiseerde inhouden of materialen, naast werken met vrijere inhouden;
- stap voor stap door de leerstof of vanuit relaties tussen delen een totaalbeeld ontwikkelen;
- een ieder dezelfde aanpak bij een taak of meer mogelijkheden aanbieden, zoals het aanbieden van verschillende werkvormen waarmee hetzelfde doel bereikt kan worden;
- actief experimenteren naast observeren en reflecteren;
- werken met stiltemomenten tijdens blokuren of het werken in grote groepen. Door middel van bijvoorbeeld een bepaald(e) kleur of geluid worden deze momenten aangekondigd. Hierdoor wordt tegemoet gekomen aan leerlingen die af en toe echte stilte nodig hebben om optimaal te kunnen functioneren.

Door te variëren met werkvormen kan ook tegemoet gekomen worden aan verschillende leertypen. Bijvoorbeeld:

- voor het auditieve type: voorlezen, laten horen van gesproken/geschreven tekst, hoorspel, doceren, vormen van partnerwerk, interview;
- voor het visuele type: demonstratie, afbeeldingen, cartoons, transparanten, dia's, video;
- voor het haptische type: practicum, doe-opdrachten, dramatiseren, verhaalaffiche maken, collage, spelvormen, muurkrant;
- voor het leestype: literatuurstudie, kernwoordenspel, schrijfronde, play-reading, strip-analyse, leesspelen;
- voor het gesprekstype: partnerwerk, groepswerk, projectwerk, discussievormen.

Differentiëren betekent dus variëren met werkvormen. Differentiatie is echter niet hetzelfde als variatie. Een klassikaal gegeven les kan heel goed een gevarieerde les zijn doordat er veel afwisseling in leeractiviteiten plaatsvindt. De leerlingen luisteren bijvoorbeeld de eerste vijf minuten naar een uitleg van de docent, maken vervolgens een opdracht, bespreken in groepjes van twee die opdracht, de docent laat enkele dia's over het onderwerp zien en als afsluiting maken de leerlingen in groepen van vier een collage.

Terwijl alle leerlingen steeds met dezelfde leeractiviteiten bezig zijn, is er toch sprake van een gevarieerde les, waardoor de verschillende leertypen aan hun trekken komen.

Het is daarom wenselijk dat docenten over een redelijk uitgebreid repertoire aan werkvormen (kunnen) beschikken. De mogelijkheid om flexibel op verschillen tussen leerlingen in te spelen wordt hierdoor vergroot.⁷

Leerlingen hebben, ondanks (soms grote) individuele verschillen, ook veel gemeen. Een compleet geïndividualiseerd leerprogramma, met daarbinnen aangepaste werkvormen, hoeft dus niet noodzakelijk of in een aantal situaties wenselijk te zijn, zelfs als dat wel mogelijk is.

Voor elke docent is echter de wetenschap dat er een grote verscheidenheid aan leertypen en leerstijlen bestaat van groot belang. Alleen al het besef dat 'de leerling' niet bestaat, zal de docent kunnen helpen bepaalde prestaties van leerlingen te begrijpen, omdat ze het gevolg kunnen zijn van een goed of verkeerd aanspreken van een bepaald leertype of leerstijl.

Didactische differentiatie vraagt om een goede voorbereiding en om inzicht in de vraag met welke onderdelen bepaalde leerlingen waarschijnlijk moeite zullen hebben. Dit betekent dat het wenselijk is dat de docent alternatieve werkvormen voor de presentatie en de verwerking achter de hand heeft.

Daarbij kunnen de volgende aspecten een rol spelen:

- 1 het *media-aspect* (zie ook paragraaf 4.1): door gebruik te maken van verschillende leer- en hulpmiddelen (boeken, platen, dvd, internet enzovoort) wordt gestreefd naar een optimale aansluiting bij de individuele wijze van waarnemen;
- 2 het methodische aspect: door verschillende wijzen van verwerking van de leerstof wordt aangesloten bij de persoonlijke cognitieve stijl;
- 3 het sociale aspect: door middel van verschillende groeperingsvormen wordt aangesloten bij de voor de leerling meest wenselijke sociale contactvormen.

Didactische differentiatie wordt over het algemeen gekenmerkt door een minimaal gebruik van instructievormen en een maximaal gebruik van opdrachtvormen. Op de overzichtstijl van alle beschreven werkvormen (zie hoofdstuk 13) hebben we aangegeven welke werkvormen volgens ons geschikt zijn voor didactische differentiatie.

Als criteria hebben we gekozen:

- kan de werkvorm recht doen aan de verschillen tussen leerlingen wat betreft de *verwerking* van de leerstof?
- doet de werkvorm recht aan de verschillende wijzen van *waarnemen* (leertype)?
- biedt de werkvorm de leerlingen de mogelijkheid om *individueel* of in *kleine groepjes* te werken?

Samenvattend kunnen we zeggen dat het kiezen van de juiste werkvormen bepaald wordt door:

- De doelen die nagestreefd worden;
- De relevante situatietekenen;
- De behoeften en het niveau van individuele leerlingen. De mate waarin werkvormen gevarieerd, betekenisvol en uitdagend zijn.

Noten

- 1 Het ministerie van OC&W besteedt momenteel (2010) veel aandacht aan het implementeren van opbrengstgericht (meetgestuurd) werken in het onderwijs. Een eerste aanzet vormde de notitie Scholen voor morgen (2007) en vervolgens de studie- en adviesopdrachten aan de Onderwijsraad en het SCO-Kohnstamm Instituut. Ook de inspectie speelt een sturende rol door eisen te formuleren (opbrengstgericht werken taal en rekenen) waaraan scholen moeten voldoen.
- 2 Hierbij moet wel aangetekend worden dat het voor affectieve doelen niet altijd even makkelijk is om observeerbare gedragingen aan te geven. Doelen zoals zin voor schoonheid, eerlijk zijn, kritisch denken, houden van literatuur, genieten van een schilderij, e.d., kunnen moeilijk in concreet eindgedrag uitgedrukt worden. Men kan vaak niet anders dan volstaan met het zo concreet mogelijk formuleren ervan.
- 3 Verder schijnt speciale verlichting van invloed te zijn op de concentratie van leerlingen. Uit een onderzoek van Philips (universiteit van Hamburg) blijkt dat de juiste kleur en kracht van het licht van invloed is op de stemming van mensen. Speciaal ontwikkelde tl-verlichting kent vier standen waarbij bijvoorbeeld blauw voor concentratie is en geel voor rust. Gericht gebruik ervan in de klas wordt momenteel onderzocht.
- 4 Onderzoek naar leerstijlen heeft nog geen theorie opgeleverd waar iedereen het helemaal mee eens is. Ook ontbreekt veelal een fundamentele wetenschappelijke onderbouwing. De leercirkel van Kolb is evenwel een veel gebruikt model. Een ander steeds meer gebruikt model in onderwijssituaties is de Inventaris van LeerStijlen (ILS) van Vermunt. Hij gaat uit van leerstrategieën van studenten en onderscheidt de volgende leerstijlen: ongericht (tijdelijk karakter), reproductiegericht, betekenisgericht en toepassingsgericht. De betekenisgerichte leerstijl wordt veel bij probleemgestuurd onderwijs gebruikt en de toepassingsgerichte leerstijl bij projectonderwijs. Vermunt gaat er vanuit dat een leerstijl geen altijd stabiel persoonlijkheidskenmerk is en dat leergedragontwikkeling erop van invloed kan zijn (zie Vermunt, 1992 en Van der Veen, 2003).
- 5 In de omschrijving van leerstijl hebben we ook de term verwerven (van informatie) genoemd. In dat verband heeft verwerven enerzijds betrekking op de mate van gestructureerdheid, de grondigheid, de gedifferentieerdheid e.d. van de waarneming (verwerving); anderzijds heeft het begrip ook betrekking op het verwerven van informatie (kennis) tijdens de verwerking en de toepassing, d.w.z. als (mogelijk) gevolg van denken, leren, probleemoplossen, analyseren, enz.
- 6 Zie bijvoorbeeld: C. Nieuwmeijer, *Het prentenboek als invalshoek*, Van Gorcum, 2008. Geïnteresseerden in vakgeïntegreerd werken rond prentenboeken vinden in dit boek uitgewerkte projecten voor de groepen 1-4 van de basisschool.
- 7 Belangrijk is overigens wel dat de docent ook zijn eigen leer- en doceerstijl kent. Een docent kan zijn doceerstijl alleen proberen af te stemmen op de leerstijl van de leerlingen als hij daar zelf zicht op heeft.

DEEL

2

**Didactische
werkvormen**

7 Didactische werkvormen: inventarisatie en classificatie



7.1 Werkvormen

Voordat docenten zich feitelijk bezig kunnen houden met de vraag ‘hoe kies ik de juiste werkvorm?’, zullen ze eerst een aantal werkvormen moeten kennen.

In dit hoofdstuk staan daarom de volgende twee vragen centraal:

- 1 Hoe komt de docent aan voldoende werkvormen (inventarisatie)?
- 2 Hoe kunnen die werkvormen zinvol geordend worden (classificatie)?

ad. 1

Met betrekking tot de *inventarisatie*, zijn de volgende vragen van belang.

Welke werkvormen:

- heb ik zelf de laatste jaren gebruikt?
- ken ik die anderen gebruiken?
- staan in schoolboeken, methoden en op internet?
- worden beschreven in onderwijskundige/(vak)didactische literatuur?

ad. 2

Een zinvolle clustering van werkvormen in categorieën verhoogt de overzichtelijkheid en de hanteerbaarheid. Als een docent om bepaalde redenen bijvoorbeeld een *opdrachtvorm* wil kiezen, hoeft hij alleen bij de betreffende categorie te kijken om een keuze te maken. In deel 2 van dit boek beschrijven we een groot aantal werkvormen. Het classificatieschema dat we daarbij hanteren, bestaat uit de volgende categorieën, elk herkenbaar aan een eigen kleur zodat de gewenste werkvorm gemakkelijk terug is te vinden.

Instructievormen

Instructievormen, ook wel aanbiedende werkvormen of voordrachtsvormen genoemd, hebben als kenmerk dat ze docentgestuurd zijn. De ‘leerstofgerichtheid’ is daarbij meestal groter dan de ‘leerlinggerichtheid’. Dit wil overigens niet zeggen dat instructievormen bij voorbaat minder geschikt zijn. Het nut van een werkvorm wordt in eerste instantie bepaald door de wijze waarop deze werkvorm (les)doelen helpt realiseren. Instructievormen worden vaak gebruikt bij het geven van een inleiding, het presenteren van basiskennis en het doorgeven/structureren van informatie.

Interactievormen

Bij interactievormen, ook wel discussievormen genoemd, worden situaties gecreëerd waarbij leerlingen gesprekspartners zijn, dit kan onderling en/of in relatie tot de docent. Het met elkaar praten of discussiëren staat daarbij centraal. Interactievormen kunnen leerlingen helpen in situaties te functioneren waarin

overleg, teamwork, gemeenschappelijke besluitvorming en dergelijke benadrukt worden. Verder bieden ze de mogelijkheid om ervaringen, informatie en vragen uit te wisselen.

Opdrachtvormen

Hierbij gaat het om werkvormen waarbij aan leerlingen bepaalde taken worden opgedragen. In de meeste gevallen gaat het erom dat ze creatief en zelfstandig werken, hoewel dit niet hoeft te betekenen dat dit individueel gebeurt. Kenmerkend is dat bij kennisverwerving het proces net zo belangrijk is als het product. Echte kennis blijkt vooral uit het kunnen omgaan met informatie.

Samenwerkingsvormen

Bij samenwerkingsvormen, tegenwoordig vaak samenwerkend of coöperatief leren genoemd, gaat het om gezamenlijke kennisontwikkeling. Met andere woorden, het gaat om leren van, aan en met anderen; een vorm van leren in dialoog dus. Groepjes leerlingen krijgen een duidelijk omschreven opdracht/leertaak met een gezamenlijk doel. Ze ontwikkelen een werkwijze die tot een (efficiënte) oplossing van een probleem of het beantwoorden van een vraag leidt. De primaire taak van de docent is het organiseren en begeleiden van het proces.

Spelvormen

Bij spelvormen wordt 'ervaringsleren' benadrukt. Persoonlijke betrokkenheid, verwerking en toepassing van kennis zijn centrale begrippen bij deze leerervaringen. De gedachte erachter is dat kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes (competenties) vanuit het spel in het dagelijks leven doorwerken.

In de *inleiding* van elk hoofdstuk waarin een bepaalde categorie werkvormen besproken wordt, staan we uitgebreider stil bij de kenmerken van die categorie. We realiseren ons dat een aantal werkvormen kenmerken hebben van meerdere categorieën. In die gevallen hebben we een keuze gemaakt voor de categorie waar de betreffende werkvorm ons inziens het meest thuishoort.

7.2 Beschrijving van een werkvorm

We beschrijven de werkvormen vanuit de rol van de docent. Om een keuze voor een werkvorm te maken, is informatie over de kenmerken ervan van belang. Een docent die 25 leerlingen in zijn klas heeft, zal bijvoorbeeld bij de 'gevalsmethode' ontdekken dat de klas niet groter dan ongeveer 12 leerlingen mag zijn en daarom deze werkvorm niet kiezen.

Bij de beschrijving van de werkvormen staat onder het kopje *Omschrijving* een algemene omschrijving van de werkvorm en onder *Proces* een stapsgewijze beschrijving van de uitvoering. Verder zijn de meeste werkvormen beschreven aan de hand van acht relevante en enigszins kwantificeerbare (situatie)kenmerken: *Voorwaarden voor gebruik*. Bij werkvormen waar die beschrijving, naar ons idee, overbodig of niet functioneel is, hebben we die weggelaten. Bij een aantal werkvormen worden ook *Varianten* genoemd. Dit zijn werkvormen die wat betreft doel of uitvoering lichtelijk afwijken van de 'hoofdvorm' en daardoor in bepaalde situaties juist heel geschikt zijn. Bepaalde beschrijvingen van werkvormen komen misschien wat 'ideaaltypisch' over. In een aantal gevallen is het dan ook mogelijk een beschreven werkvorm – door kleine bijstellingen van de kenmerken *Proces* of *Voorwaarden voor gebruik* – aan een bepaalde situatie aan te passen.

Voorwaarden voor gebruik is binnen de afzonderlijke hoofdstukken opgedeeld in de volgende acht kenmerken:

1. Groepsgrootte

Sommige werkvormen zijn geschikt voor kleinere groepen, andere juist voor grotere groepen. Ook de mate van diversiteit (bijvoorbeeld kennisniveau), gebruik van bepaalde media en verwachtingen van de leerlingen zijn hierbij van invloed. Wij vermelden steeds het maximale aantal leerlingen waaruit een klas/groep(je) kan bestaan, wil de docent met deze werkvorm zinvol kunnen werken.

2. Tijdsduur

Een indicatie van de tijd die een werkvorm vraagt of kan vragen wordt hier aangegeven. Naar ons idee is dat belangrijk in verband met de veel voorkomende vaste lestijden.

3. Docenttijd

Hier wordt de gemiddelde voorbereidingstijd aangegeven die de docent nodig heeft om een bepaalde werkvorm te kunnen gebruiken.

4. *Hulpmiddelen*

Hier worden de hulpmiddelen genoemd die bruikbaar of nodig zijn om de werkvorm voldoende tot zijn recht te laten komen.

5. *Uitvoering*

Hier worden punten beschreven op grond waarvan het onderwijsleerproces zo goed mogelijk kan verlopen. Meestal betreft het bepaalde wenken voor de docent die onder andere betrekking hebben op enerzijds doelgericht de regie houden en anderzijds ruimte geven aan de leerlingen.

6. *Leerlingactiviteit*

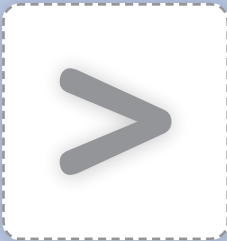
Hier wordt de mate van betrokkenheid en activiteit van de leerlingen aangegeven.

7. *Sterke kanten*

Hier worden de positieve (sterke) kanten van een bepaalde werkvorm genoemd. Veelal zullen deze samenvallen met de te realiseren doelen.

8. *Zwakke kanten*

Waar dat van belang is, worden minder sterke kanten van een werkvorm genoemd. In sommige gevallen betreft het ook bepaalde voorwaarden voor gebruik.



Inleiding



9.1

Discussievormen

9.1.1 Inleiding discussievormen



9 Interactievormen



9.2

Probleemoplossende discussie

9.2.1 Omschrijving

9.2.2 Proces

9.2.3 Voorwaarden voor gebruik

9.2.4 Varianten

9.3

Discussie in groepen met rapportage via flappen

9.3.1 Omschrijving

9.3.2 Proces

9.3.3 Voorwaarden voor gebruik



9.4

Carrousediscussie

9.4.1 Omschrijving

9.4.2 Proces

9.4.3 Voorwaarden voor gebruik

9.4.4 Varianten

9.5

Bord- of muurdiscussie

9.5.1 Omschrijving

9.5.2 Proces

9.5.3 Voorwaarden voor gebruik

9.5.4 Varianten



9.6

De alter-egomethode

9.6.1 Omschrijving

9.6.2 Proces

9.6.3 Voorwaarden voor gebruik

9.6.4 Varianten



9.7

De vissenkommethode

9.7.1 Omschrijving

9.7.2 Proces

9.7.3 Voorwaarden voor gebruik

9.8

Forumdiscussie/panel

9.8.1 Omschrijving

9.8.2 Proces

9.8.3 Voorwaarden voor gebruik

9.9

Discussie met open stoel

9.9.1 Omschrijving

9.9.2 Proces

9.9.3 Voorwaarden voor gebruik

9.9.4 Variant



9.10

Rondvraag

9.10.1 Omschrijving

9.10.2 Proces

9.10.3 Voorwaarden voor gebruik

9.10.4 Varianten

9.11

De gevalsmethode

9.11.1 Omschrijving

9.11.2 Proces

9.11.3 Voorwaarden voor gebruik



* In de afzonderlijke paragrafen in de inhoudsopgave wordt de hoofdvorm van een bepaalde werkvorm genoemd, in de hoofdstukken zelf kun je de overige voorkomende benamingen terugvinden.



9.12

De incidentmethode

- 9.12.1 Omschrijving
- 9.12.2 Proces
- 9.12.3 Voorwaarden voor gebruik



9.13

De casemethode

- 9.13.1 Omschrijving
- 9.13.2 Proces
- 9.13.3 Voorwaarden voor gebruik

9.14

Brainstorm

- 9.14.1 Omschrijving
- 9.14.2 Proces
- 9.14.3 Voorwaarden voor gebruik
- 9.14.4 Varianten



9.15

Kort geding

- 9.15.1 Omschrijving
- 9.15.2 Proces
- 9.15.3 Voorwaarden voor gebruik
- 9.15.4 Variant

9.16

Klassengesprek

- 9.16.1 Omschrijving
- 9.16.2 Proces
- 9.16.3 Voorwaarden voor gebruik
- 9.16.4 Varianten

9.17

Kringgesprek

9.17.1 Algemene omschrijving

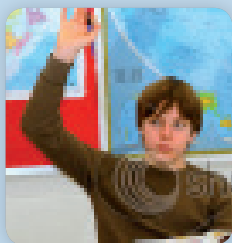
Het gesloten kringgesprek

- 9.17.2 Omschrijving
- 9.17.3 Proces
- 9.17.4 Voorwaarden voor gebruik
- 9.17.5 Varianten

Het open kringgesprek

- 9.17.6 Omschrijving
- 9.17.7 Proces
- 9.17.8 Voorwaarden voor gebruik
- 9.17.9 Variant





9.18

Vragen stellen

9.18.1 *Inleiding vragen stellen*



9.19

Interview

9.19.1 *Omschrijving*

9.19.2 *Proces*

9.19.3 *Voorwaarden voor gebruik*

9.19.4 *Varianten*



9.20

Publiek interview

9.20.1 *Omschrijving*

9.20.2 *Varianten*

9.21

Enquête

9.21.1 *Omschrijving*

9.21.2 *Variant*



9.22

Stemmen

9.23

Onderwijsleergesprek

9.23.1 *Omschrijving*

9.23.2 *Proces*

9.23.3 *Voorwaarden voor gebruik*

9.23.4 *Varianten*

9.24

Communicatiespel

9.24.1 *Omschrijving*

9.24.2 *Proces*

9.24.3 *Voorwaarden voor gebruik*

9.24.4 *Varianten*

Inleiding

Bij interactievormen worden situaties gecreëerd waarbij leerlingen gesprekspartners zijn, dit kan onderling en/of in relatie tot de docent. Het met elkaar praten of discussiëren staat daarbij centraal. Bij deze werkvormen ligt de sturing zowel bij de docent als bij de leerlingen. Interactievormen kunnen leerlingen helpen in situaties te functioneren waarin overleg, teamwork, gemeenschappelijke besluitvorming en dergelijke benadrukt worden. Verder bieden ze de mogelijkheid om ervaringen, informatie en vragen uit te wisselen.

Door het gebruik van interactievormen leren leerlingen om:

- te overleggen;
- vragen te stellen;
- naar anderen te luisteren;
- hun mening onder woorden te brengen.

De 'gesprekshouding' van de docent is van groot belang voor een goed verloop van interactievormen. Dit kan door te stimuleren iets te vertellen, een luisterende houding, gelegenheid geven tot vragen stellen, zorgen voor een veilig (pedagogisch) klimaat en het tonen van een invoelend vermogen. Vooral goed luisteren is de basis voor echt contact en een open dialoog: je probeert onbevooroordeeld te luisteren en daarbij signalen op te pikken zonder direct te beginnen met 'ja...maar'.¹

Gezien het communicatieve aspect hebben we deze werkvormen verdeeld in *discussievormen* (paragraaf 9.1) en *vragen stellen* (paragraaf 9.18). Bij alle discussievormen gaat het om een uitwisseling van meningen, standpunten en gedachten. Hierbij speelt telkens het stellen van de juiste vragen een belangrijke rol om interactie/discussie op gang te brengen en te houden. Het stellen van de juiste vragen speelt ook een essentiële rol bij het reflecteren van leerlingen.