

# Activerende didactiek

## *een actief lerende leerling in de klas*

CARIEN BAKKER EN JAN FOLKERT DEINUM<sup>1</sup>

Een belangrijk doel van onderwijsvernieuwingen als de basisvorming en het Studiehuis is het aanzetten tot actief lerende leerlingen. De docent wordt niet meer gezien als degene die vakinhoud overdraagt, maar als degene die leeractiviteiten van leerlingen initieert, begeleidt en beïnvloedt. Dit betekent voor veel docenten een fundamentele verandering van hun onderwijspraktijk (Bergen 1999). Ook voor eerstegraads talendocenten in opleiding aan het Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding in Groningen (UCLO) bleef het onduidelijk hoe ze aan die nieuwe, activerende didactiek vorm konden geven in hun eigen lessen. In het kader van het leeronderzoek voor de opleiding is onderzocht wat activerende didactiek is en hoe ervaren docenten daar vorm aan geven, tegen welke problemen ze daarbij aanlopen en wat de schoolleiding doet om activerende didactiek te bevorderen.

### Wat is activerende didactiek?

De belangrijkste leertheorie waar activerende didactiek op gebaseerd is, is het constructivisme (Duffy & Cunningham 1996). Volgens de constructivistische leertheorie moet leren beschouwd worden als een actieve construc-

tie van kennis door de lerende, en niet als het passief opnemen van kant-en-klare kennis (Bolhuis & Kluvers 1998). Leren wordt gezien als een in hoge mate interactief proces van het construeren van nieuwe kennis en vaardigheden op basis van reeds aanwezige informatie bij een persoon (Glaser 1991, Ebbens e.a. 1996). Het doel van onderwijs vanuit constructivistisch perspectief is dus niet overdracht van kennis, maar het aanmoedigen van kennisconstructie en de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden die voor het verwerven en verwerken van nieuwe kennis noodzakelijk zijn. De kans daarop is het grootst bij het gebruik van een activerende didactiek, omdat daarmee geprobeerd wordt de leerling te activeren tot kennisverwerking (Beckers 1999).

Er bestaan verschillende opvattingen over activerende didactiek. De verschillen betreffen met name de rol die aan docenten en leerlingen wordt gegeven. Kessels & Smit (1995) benadrukken de rol van de leerling bij het actief en zelfstandig leren, waarbij de leerling 'leert door te doen', reflecteert op zijn handelen, zijn eigen externe realiteit (voorkennis) inbrengt en zijn eigen leerproces ter hand neemt.

Lamberigts e.a. (1999) nemen de docent meer als uitgangspunt. Zij spreken van activerende instructie als het gedrag van docenten

zich richt op het stimuleren van persoonlijke verantwoordelijkheid van leerlingen met nadruk op eigen initiatief, activiteit, autonomie en zelfregulatie, zodat de informatieverwerking door een leerling actief kan verlopen.

Ebbens e.a. (1996) geven zowel de leerling als de docent een rol. Volgens hen is activerende didactiek een manier van lesgeven waarbij de docent verantwoordelijk is voor het aangeven van de vraag- of probleemstelling, het bewaken van de procedures en het resultaat van het leerproces, terwijl leerlingen (meer) verantwoordelijk zijn voor de keuze van leeractiviteiten.

De docentgestuurde manier van lesgeven is volgens Ebbens e.a. (1996) de basis van activerend lesgeven. Wanneer er nieuwe of moeilijke stof aan de orde komt, zal de docent bijvoorbeeld (moeten) terugschakelen van (mede)leerlingegeleide activering naar docentgeleide activering (Bonset & Mulder 2000).

Zelf zien we activerende didactiek als een manier van lesgeven waarbij de nadruk ligt op maatregelen en activiteiten die de docent onderneemt om het zelfstandig en actief leren te bevorderen. Dit kunnen zowel docentgestuurde of (mede)leerlinggestuurde maatregelen zijn.

### *Opzet van het onderzoek*

Op tien scholen voor voortgezet onderwijs in Noord-Nederland is onder duizend docenten een vragenlijst verspreid om de mate waarin docenten gebruik maken van activerende didactiek te kunnen vaststellen. De enquête (zie Bijlage 1) bestaat deels uit items die zijn gebaseerd op de Vragenlijst Instructiegedrag (VIG) die gebruikt wordt door Lamberigts e.a. (1999). Aan die lijst is een aantal items toegevoegd, omdat we meer facetten van activerende didactiek wilden onderscheiden dan Lamberigts. De uiteindelijke vragenlijst bestaat uit 34 items en geeft een indicatie van de mate waarin docenten activerende didactiek toepassen in hun les. Van

de bijna duizend vragenlijsten zijn er 244 teruggekomen, een respons van ongeveer 25%. De betrouwbaarheid van de vragenlijst is goed ( $\alpha = .84$ ,  $n = 169$ , 34 items).

Op basis van de docentenenquête zijn per school twee docenten geselecteerd die in de enquête aangaven een hoge mate van activerende didactiek toe te passen. Bij deze docenten is een interview afgenomen om na te gaan hoe zij in de praktijk activerende didactiek toepassen. Vervolgens is bij elk van deze docenten één les geobserveerd, waarbij van tevoren werd gevraagd het accent te leggen op activerende didactiek. Doel van de observaties was na te gaan hoe de docenten vormgeven aan activerende didactiek om daaruit voorbeelden te kunnen putten. Van alle lessen is een verslag gemaakt van het handelen van de docent. Na de observatie volgde een gesprek om te vragen of de les was verlopen zoals gepland. Dit is gedaan om na te gaan of er bijzonderheden waren die er toe geleid hadden dat een les minder activerend was dan gepland.

Vervolgens is in de geobserveerde klassen een leerlingenenquête afgenomen in de klas. Deze vragenlijst is vrijwel gelijk aan de docentenvragenlijst (zie Bijlage 1). De items zijn geherformuleerd van 'ik doe' naar 'de docent doet'. Drie items zijn uit de leerlingenvragenlijst weggelaten, omdat de formulering voor leerlingen te moeilijk zou worden. Eén item is uit de analyse weggelaten, omdat dit item door leerlingen verschillend geïnterpreteerd bleek te zijn. In totaal hebben 450 leerlingen uit twintig klassen de vragenlijst ingevuld. De betrouwbaarheid van de leerlingenvragenlijst is goed ( $\alpha = .87$ ,  $n = 337$ , 30 items).

Ten slotte is per school een lid van de schoolleiding geïnterviewd om het beleid van de school ten aanzien van activerende didactiek te kunnen vaststellen. Doel van het interview was enerzijds om na te gaan of de mate waarin docenten op een school activerende didactiek toepassen in relatie staat tot

het beleid van de school en anderzijds of de schoolleiding bijzondere belemmeringen of randvoorwaarden ziet bij het verhogen van de mate van activerende didactiek in de school.

*Hoe activerend zijn docenten?*

Allereerst bespreken we de resultaten van de docenten- en leerlingenquêtes en vervolgens gaan we in op enkele specifieke onderwerpen uit de docentenquête die herhaaldelijk aan de orde kwamen tijdens de interviews.

In Tabel 1 is weergegeven hoe docenten scoren op de vragenlijst. Gemiddeld scoren de docenten .52 (op een schaal van 0 tot 1, waarbij 0 staat voor 'helemaal niet mee eens' en 1 voor 'helemaal mee eens'). Dat betekent dat docenten zelf aangeven dat zij de verschillende aspecten van activerende didactiek die zijn onderscheiden in de vragenlijst regelmatig toepassen. Mannen en vrouwen verschillen niet significant van elkaar in de mate waarin zij activerende didactiek toepassen. Datzelfde geldt voor eerste- en tweedegraadsbevoegden en voor docenten in de moderne vreemde talen, de gammavakken en de bètavakken. Ten slotte is nagegaan of er een verband bestaat tussen de ervaring van een docent en de toepassing

	Gemiddelde	SD	Aantal
Totaal	.52	.10	169
Man	.51	.10	108
Vrouw	.53	.10	60
Tweedegraads	.54	.10	122
Eerstegraads	.52	.10	38
Moderne talen	.52	.10	51
Gammavakken	.53	.10	28
Bètavakken	.50	.09	40

Tabel 1: Gemiddelde scores van docenten en standaarddeviaties (SD) op vormen van activerende didactiek, onderverdeeld naar verschillende factoren.

van activerende didactiek. Dat blijkt niet het geval te zijn ( $r = .021$ ;  $p = .79$ ).

De twintig geselecteerde docenten scoren significant hoger op het toepassen van vormen van activerende didactiek: .63 ( $p = .00$ , zie Tabel 2). De leerlingen van deze geselecteerde docenten oordelen minder positief dan de docenten zelf: zij geven de geselecteerde docenten een score van .50.

Er is niet onderzocht hoe de leerlingen oordelen over de andere, niet geselecteerde docenten. Om toch een vergelijking te kunnen maken in de mate waarin deze geselecteerde groep docenten verschilt van de andere, niet geselecteerde docenten is aan leerlingen van de geselecteerde docenten gevraagd hun docent te vergelijken met andere docenten. Leerlingen vinden de lessen van de geselecteerde docenten leuker (0.59 op een schaal van 0 tot 1 waarbij 0.50 precies even leuk zou zijn), motiverender (0.57), afwisselender (0.54) en leerzamer (0.61) dan de lessen van andere docenten. Bovendien vinden ze dat deze docenten hen meer aan het werk zetten (0.60).

	Docenten	Klas
Totaal	.63 (.07)	.50 (.10)

Tabel 2: Gemiddelde scores en standaarddeviaties van geselecteerde docenten op vormen van activerende didactiek volgens henzelf en volgens hun klas.

*Activerende didactiek in de praktijk*

Op basis van de docentenvragenlijsten is per school aan de twee hoogst scorende docenten gevraagd deel te nemen aan vervolgonderzoek. Dezen zijn geïnterviewd over de wijze waarop ze activerende didactiek toepassen en welke problemen ze tegenkomen, waarna bij

elk van de geselecteerde docenten een les is geobserveerd. Uit deze observaties en interviews kwam naar voren dat de geselecteerde docenten veelvuldig de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen proberen te stimuleren, de leerlingen laten samenwerkend, het denken van de leerlingen stimuleren, hun voorkennis activeren en aansluiten bij de interesses van de leerlingen. Hieronder staan een aantal voorbeelden zoals die zijn geobserveerd bij taaldocenten. De lijst is niet volledig dekkend voor alle observaties, maar biedt een interessant overzicht van de mogelijkheden die taaldocenten ter beschikking staan. Overigens betreffen dit voor een gedeelte algemene didactische middelen die ook een niet-taaldocent zou kunnen toepassen.

#### Zelfverantwoordelijkheid stimuleren

- Verschillende docenten gaven aan dat zij goed gemaakt huiswerk en het op een goede manier nakijken van elkaars werk belonen met een cijfer om zo zelfverantwoordelijk gedrag van leerlingen te stimuleren.
- Docenten bouwen de zelfverantwoordelijkheid geleidelijk op. Zo zijn studieplanners aan het begin meer dagplanners en later staan alleen de proefwerkdata erop vermeld, waardoor leerlingen meer zelf moeten plannen.
- Enkele docenten merken op dat de docent moet fungeren als coach en de leerlingen niet zomaar moet loslaten. Zo zou de docent bij het leesdossier samen met de leerling de leeslijst kunnen samen stellen. Bij slechte planners kan de docent samen met de leerling een leerplan opstellen.

#### Samenwerkend leren

- Bij een klassikaal te lezen tekst wordt de tekst opgedeeld in zes delen. De klas wordt verdeeld in zes groepen. Elke groep leest een ander deel en bespreekt dat in de groep. Daarna worden groepen gemengd zodat in elke groep iemand zit die een ander stuk

heeft gelezen. De leerlingen geven elkaar uitleg over wat er in de tekst staat. Samen dienen ze bijvoorbeeld een samenvatting te maken. Ditzelfde expertmodel kan toegepast worden als leerlingen vragen moeten maken naar aanleiding van een tekst of boek.

- De leerlingen zetten samen een actualiteitenprogramma op voor een spreekvaardigheidsles. Naar aanleiding van een actueel onderwerp krijgen enkele leerlingen een bepaalde rol, bijvoorbeeld die van interviewer of gastspreker. Ze moeten hun rol voorbereiden en voor de klas uitvoeren, en krijgen daarvoor een cijfer.
- Voor een schrijfvaardigheidsoopdracht moeten de leerlingen uit een klas een 'Lieve Lita-brief' schrijven, waarop leerlingen uit een andere klas een antwoordbrief schrijven.
- Bij de behandeling van een leestekst maakt een groepje leerlingen een kernvraag bij een alinea. Een andere groep bekijkt wat de kern van de alinea is. Als het klopt is de kern het antwoord op de vraag.
- De woordenschat wordt geoefend in dialoogvorm tussen twee leerlingen, waarbij de leerlingen een gesprek voeren met behulp van een woordenlijst.
- Bij groepswork worden verschillende rollen en taken verdeeld, zoals die van voorzitter, notulist, enzovoort. Dit voorkomt meelift-effecten. De taken worden zo mogelijk gerouleerd.

#### Het denken van leerlingen stimuleren

- Veel docenten geven aan dat ze leerlingen stimuleren tot nadenken over waarom een antwoord goed of fout is. Het gebruik van antwoordbladen wordt beperkt en werkvormen als check-in-duo's stimuleren dit.
- In onderwijsleergesprekken worden bij het stellen van een vraag niet direct namen genoemd. Op die manier kunnen alle leerlingen aan de beurt komen en zijn ze meer gedwongen om over de vraag na te denken.
- Leerlingen worden gestimuleerd zelf voor-

beelden van leerstof te noemen.

### *Knelpunten en randvoorwaarden bij het toepassen van activerende didactiek*

Niet alle werkvormen kunnen volgens de do-centen in alle klassen op dezelfde manier uitgevoerd worden. De geïnterviewde docenten gaven een aantal knelpunten en randvoorwaarden aan.

De keuze voor een werkvorm hangt onder andere af van de sociale omgang binnen de groep, het kennisniveau van de klas, en het tijdstip van de dag. Soms zijn leerlingen gewend aan werkvormen waarbij een passieve houding toereikend is. Met werkvormen binnen activerende didactiek wordt van de leerlingen een actievere houding gevraagd en daar hebben ze dan moeite mee. Voorwaarde om de meeste werkvormen tot een goed einde te brengen zijn een open houding en vertrouwen tussen docent en leerlingen.

Een probleem dat herhaaldelijk wordt genoemd door docenten is dat sommige werkvormen voor veel onrust en lawaai in de klas zorgen. Tijdens de observaties bleek dat lessen soms niet optimaal verliepen, omdat de leerlingen erg druk waren. Docenten geven aan dat ze bij veel werkvormen scherp en alert moeten zijn en dat dit veel energie kost.

Docenten noemen het volle programma, de opsplitsing van de leerstof in kleine onderdelen en de weinige contactmomenten (met name in de Tweede Fase) als belangrijkste redenen dat zij er niet toe komen om veel tijd te besteden aan het activeren van voorkennis en het toepassen van verschillende werkvormen, zoals groepswork. Bij het activeren van voorkennis geven de docenten als een van de problemen aan dat leerlingen nauwelijks verbanden kunnen leggen tussen de vakken. Een belangrijk randvoorwaardelijk knelpunt is dat lokalen soms te klein of niet geschikt zijn voor groepswork.

### *Schoolbeleid op het gebied van activerende didactiek*

Scholen voeren nauwelijks een gericht beleid om leraren tot een activerende didactiek aan te zetten. Op twee van de tien onderzochte scholen is een werkgroep activerende didactiek gevormd. Dat er geen gericht beleid wordt gevoerd, betekent niet dat er niets aan activerende didactiek wordt gedaan. Zo proberen schoolleiders van de meeste scholen bijvoorbeeld door functioneringsgesprekken, leerlingenpanels of lesbezoek na te gaan hoe leraren lesgeven. Een aantal scholen organiseert nascholing voor docenten op dit gebied, zoals 'Alle leerlingen bij de les' en studiedagen. Deze scholen scoren hoger op de docenten-enquête, maar de verschillen zijn niet significant.

Scholen die bij de docenten-enquêtes lager dan gemiddeld scoren, geven zelf aan weinig aandacht aan activerende didactiek te besteden. Directieleden noemen als mogelijke verklaringen voor de lagere score dat de overgang naar de Tweede Fase en het Studiehuis de aandacht voor didactiek naar de achtergrond heeft geschoven. Als tweede reden wordt genoemd dat veel scholen werken met een oud lerarenteam dat moeite heeft met veranderingen in didactiek of zelfs heel bewust liever alles bij het oude laat. De invoering van het Studiehuis leidt er wel toe dat schoolleiders in de toekomst meer aandacht willen besteden aan activerende didactiek door meer nascholing te organiseren en door in gesprek te gaan met docenten over hun lesgeven. Deze resultaten komen overeen met conclusies uit de Monitoring Tweede Fase (Tweede Fase Adviespunt 2001).

### *Conclusies en discussie*

Een opvallende conclusie is dat de leerlingen de docenten als minder activerend ervaren

dan de docenten zelf zeggen. Wel vinden de leerlingen dat de lessen van de geselecteerde docenten afwisselender, leuker, leerzamer en motiverender zijn dan de lessen van collega-docenten. Dit komt overeen met de inschatting van de geselecteerde docenten. De opleiding van docenten is niet van invloed op de mate waarin docenten activerend lesgeven evenmin als het vak en de ervaring van docenten. Oudere docenten geven net zo activerend les als jongere docenten.

De docenten zeggen in de interviews dat activerende didactiek afwisselender is en de leerlingen meer bij het vak betreft. Ze noemen dus verschillende redenen waarom ze met deze vorm van didactiek bezig zijn, maar geven niet aan dat de leerlingen er ook meer van leren. In een vervolgonderzoek zou het interessant zijn om ook de leerlingen van docenten die van zichzelf aangeven minder activerend les te geven erbij te betrekken om zodoende eventuele verschillen met activerende docenten op te sporen.

Verder geven de docenten in de interviews aan dat leerlingen moeten wennen aan nieuwe werkvormen en verantwoordelijkheden, en dat daar dus een opbouw in moet zitten. Ook is een zekere mate van vertrouwen tussen docent en leerlingen erg belangrijk voor een goed werkklimaat. Naast het geluidsniveau dat in de klas bij sommige werkvormen vrij hoog kan liggen, geven docenten aan dat het volle programma, de opsplitsing van de leerstof in kleine onderdelen en de weinige contactmomenten hun er van weerhouden om veel verschillende werkvormen toe te passen. Volgens de docenten zijn leerlingen niet in staat om verbanden te leggen tussen de verschillende vakken en dat dit hun belemmert bij het activeren van voorkennis. Ons inziens is dit een vreemde redenering aangezien de docent juist de taak heeft om die verbanden te laten zien en er niet vanuit moet gaan dat leerlingen dat uit zichzelf wel kunnen.

Het is opvallend dat de schoolleiding van

scholen die bij de docentenenquête beneden het gemiddelde scoren aangeeft dat zij weinig aandacht besteden aan activerende didactiek. Als argument wordt een aantal keren genoemd dat het lerarenteam te oud zou zijn. De docentenenquête laat echter juist zien dat de leeftijd van docenten niet van invloed is op de mate waarin docenten activerend lesgeven. Een andere reden waarom scholen zeggen weinig aandacht te besteden aan activerende didactiek is de invoering van de Tweede Fase en het Studiehuis. Kennelijk is de invoering van de Tweede Fase vooral gericht op de praktische en organisatorische kant van deze veranderingen, en niet op de didactische kant.

#### NOOT

1. Het onderzoek is opgezet, uitgevoerd en uitgewerkt door studenten van de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen (UCLO): Laura Arends, Wilco Pieter Begeman, Pieter Busscher, Chantal van Goor, Margreeth Grit, Dorien van Huis, Sybrecht Oenema, Josja Pater, Judith Slagter en Trijntje van der Wal.

#### LITERATUUR

Beckers, M. (red.) (1999). *Samen aan de slag. Klein praktijkboek voor actief en zelfstandig leren*. Eindhoven: Lecturis.

Bergen, T., Derksen, K., Engelen, A., & Slegers, P. (1999). *Het leren door docenten: Hoe veranderen docenten in de richting van een activerende didactiek?* Houten: Educatieve Partners Nederland. (MESO-Focusreeks nummer 37).

Bolhuis, S. & Kluvers, C. (1998). *Procesgericht onderwijs in het studiehuis*. In Akker, J. van den, Pieters, J., Visscher-Voerman, I. & Wald, A. *Studiehuis en onderwijsonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Bonset, H. & Mulder H. (2000). *Zelfstandig leren in het talenonderwijs (1)*. *Levende Talen*, 4, 3-12.

Duffy, T.M. & Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: Jonassen, D.H. *Handbook of research for educational communications and technology*. London: Prentice Hall International.

Ebbens, S., Ettekoven, S. & Van Rooijen, J. (1996). *Effectief leren in de les, Basisvaardigheden van docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning*

and Instruction, 1, 129-144.

Kessels, J.W.M., & Smit C.A. (1995). *Opleiders in organisaties. Activerende werkvormen voor groepen*. Deventer: Kluwer.

Lamberigts, R., Brok, P.J. den, Derksen, K. & Bergen T. (1999). Het concept activerende instructie gemeten via de perceptie van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1, 36-50.

Tweede Fase Adviespunt (2001). *De implementatie van de vernieuwingen in de tweede fase van Havo en VWO*.

Bijlage 1: Vragenlijst activerende didactiek.

1. Wat is uw leeftijd? \_\_\_\_ jaar

2. Wat is uw geslacht? \_\_\_\_ m/v

3. Wat is uw hoogst genoten opleiding?  HBO  Universiteit  Anders: \_\_\_\_\_

4. Wat is uw hoogste bevoegdheid?  Eerstegraads  Tweedegraads  Derdegraads

5. Hoe lang bent u werkzaam in het onderwijs? \_\_\_\_ jaar

6. In welke leerjaren bent u momenteel werkzaam?

Tot de onderbouw rekenen we: vbo/mavo/vmbo en de eerste drie jaar van havo/vwo.

Tot de bovenbouw rekenen we: havo 4 en 5 en vwo 4, 5 en 6.

- Alleen in onderbouw  Alleen in bovenbouw  
 Voornamelijk onderbouw  Voornamelijk bovenbouw  
 In beide evenveel

7. Welke vakken geeft u momenteel?

- |  |  |                                   |
|--|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aardrijkskunde     | <input type="radio"/> Engels           | <input type="radio"/> Natuurkunde |
| <input type="radio"/> Algemene economie  | <input type="radio"/> Frans            | <input type="radio"/> Nederlands  |
| <input type="radio"/> ANW                | <input type="radio"/> Fries            | <input type="radio"/> Scheikunde  |
| <input type="radio"/> Bedrijfseconomie   | <input type="radio"/> Geschiedenis     | <input type="radio"/> Spaans      |
| <input type="radio"/> Beeldende vakken   | <input type="radio"/> Informatica      | <input type="radio"/> Techniek    |
| <input type="radio"/> Bewegingsonderwijs | <input type="radio"/> KCV              | <input type="radio"/> Verzorging  |
| <input type="radio"/> Biologie           | <input type="radio"/> Klassieke talen  | <input type="radio"/> Wiskunde    |
| <input type="radio"/> CKV                | <input type="radio"/> Maatschappijleer | <input type="radio"/> _____       |
| <input type="radio"/> Duits              | <input type="radio"/> Muziek           | <input type="radio"/> _____       |

8. Wat is uw naam?

1. Geef van onderstaande activiteiten aan hoe vaak het in uw lessen voorkomt (keuze uit bijna nooit, weinig, regelmatig, vaak, bijna altijd).
2. Ik stem opdrachten af op het werktempo van de leerlingen.
3. In mijn lessen gebruik ik verschillende werkvormen.
4. In mijn les leg ik uit waarom de leerstof belangrijk is.
5. Mijn lessen zijn interactief.
6. Bij mij krijgen de leerlingen de ruimte om werk zelf te plannen.
7. Ik laat leerlingen samenwerken in groepjes.
8. Ik maak leerlingen duidelijk hoe nieuwe informatie aansluit bij wat ze al weten.
9. Ik houd in mijn les rekening met de verschillende leerstijlen van leerlingen.
10. De inhoud van de les stem ik af op voorkennis van de leerlingen.\*
11. Ik stem de inhoud van mijn lessen af op interesses van leerlingen.
12. Ik stimuleer leerlingen om elkaar te helpen bij het maken van opdrachten.
13. Ik zorg ervoor dat leerlingen weten waarom een antwoord fout is.
14. Ik bespreek de verschillende aanpakken van leerlingen bij gemaakte opdrachten klas-sikaal.
15. Ik controleer huiswerk.
16. Ik evalueer mijn lessen met de leerlingen.
17. Ik stel mijn vragen zo dat alle leerlingen de beurt zouden kunnen krijgen.
18. Wanneer ik groepen samenstel krijgt iedere leerling een taak binnen het groepje.
19. Ik onderbreek mijn uitleg regelmatig om te controleren of de leerlingen het begrijpen.
20. Ik stel vragen om het denkproces van leerlingen te activeren.
21. Tijdens het uitvoeren van een serie van opdrachten verminder ik mijn sturende rol.
22. Als ik een nieuw onderwerp bespreek, leg ik ook de wijze van aanpak uit.\*
23. Ik laat leerlingen leerstof uitleggen/vertellen in eigen woorden.
24. Ik laat leerlingen zelf voorbeelden van toepassingen noemen van de leerstof.
25. Ik leg in mijn les verbanden met andere vakken.
26. Ik vertel aan het begin van de les de lesdoelen.
27. Aan het eind van de les vat ik de belangrijkste punten van de les nog eens samen.
28. Aan het eind van de les laat ik leerlingen de belangrijkste punten van de les samenvatten.
29. Ik besteed aandacht aan de manier waarop leerlingen voor een toets (proefwerk) kunnen studeren.
30. Ik laat bij nieuwe leerstof de wijze van aanpak zien door hardop met leerlingen mee te denken.\*
31. Ik besteed aandacht aan de verschillende manieren waarop de leerlingen hun huiswerk kunnen aanpakken.
32. Ik stimuleer dat leerlingen een opdracht op hun eigen manier aanpakken.
33. Ik stimuleer leerlingen om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun werk.
34. Ik stimuleer leerlingen de resultaten van opdrachten met elkaar door te praten.
35. Leerlingen bepalen in mijn les het tempo waarin zij de opdrachten maken.

\* Deze vraag is niet in de leerlingenquête opgenomen.

Hartelijk dank voor uw medewerking !