

# LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS



Vak **AV Kunstgeschiedenis**

Studierichting **in het TSO:**

**FOTOGRAFIE**

**MULTIMEDIATECHNIEKEN**

*2006/59//3/D/SG/1/III//D/*

**in het KSO: ALLE behalve Ballet en Modern ballet**

*2006/8//3/L/SG/1III//D/*

Onderwijsvorm **Technisch secundair onderwijs**

**Kunstsecundair onderwijs**

Graad **Derde graad**

Leerjaar **Eerste leerjaar**

**Tweede leerjaar**

Leerplannummer **O/2/2006/388***Vervangt leerplan O/2/1999/388*

*vanaf 1 september 2006 in beide leerjaren*

# Inhoudstafel

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Woord vooraf 3 | | |
| Lessentabellen 4 | | |
| Leerplan bestemd voor 7 | | |
| 1 | Het leerplan 8 | |
|  | 1.1 | Ontwikkeling 8 |
|  | 1.2 | Goedkeuring 8 |
|  | 1.3 | Verplichting 8 |
|  | 1.4 | Pedagogische vrijheid 8 |
| 2 | De leerlingen 10 | |
|  | 2.1 | Toelatingsvoorwaarden 10 |
|  | 2.2 | Beginsituatie voor het vak kunstgeschiedenis 10 |
|  | 2.3 | Psychologisch profiel van de leerlingen 10 |
| 3 | Het onderwijs 15 | |
|  | 3.1 | Pedagogisch project 15 |
|  | 3.2 | Opdrachten van het gewoon voltijds secundair onderwijs 16 |
|  | 3.3 | Visie op de derde graad 19 |
|  | 3.4 | Specifieke klemtonen in het TSO 19 |
|  | 3.5 | Specifieke klemtonen in het KSO 19 |
|  | 3.6 | Visie op het vak kunstgeschiedenis 20 |
| 4 | Algemene doelstellingen voor het vak kunstgeschiedenis 21 | |
| 5 | Algemene didactische wenken 22 | |
|  | 5.1 | Op weg naar zelfstandig leren 22 |
|  | 5.2 | Didactische werkvormen 27 |
|  | 5.3 | Schoolbeleid 27 |
|  | 5.4 | Vakdidactiek voor het vak kunstgeschiedenis 28 |
| 6 | Het vak kunstgeschiedenis: leerplandoelstellingen, leerinhouden, didactische 29 wenken en hulpmiddelen | |
|  | 6.1 | Inleiding tot de kunstgeschiedenis 31 |
|  | 6.2 | De negentiende eeuw 33 |
|  | 6.3 | De twintigste eeuw 35 |
| 7 | Het gebruik van informatie- en communicatietechnologie (ICT) 43 | |
|  | 7.1 | Instructie, differentiatie en remediëring met behulp van ICT 43 |
|  | 7.2 | Informatie verwerven en verwerken met ICT 43 |
|  | 7.3 | Communiceren met ICT 43 |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 8 | Het gelijke onderwijskansenbeleid 45 | |
|  | 8.1 | Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen 45 |
|  | 8.2 | Taalvaardigheidsonderwijs 45 |
|  | 8.3 | Intercultureel onderwijs (ICO) 45 |
|  | 8.4 | Oriëntering bij instroom en uitstroom 46 |
|  | 8.5 | Leerlingen- en ouderparticipatie 46 |
| 9 | Taalbeleid 47 | |
|  | 9.1 | Lessen en lesmateriaal taalgericht maken 47 |
|  | 9.2 | Enkele tips 47 |
| 10 | Evaluatie 49 | |
|  | 10.1 | Eigenschappen van goede evaluatie 49 |
|  | 10.2 | Coherente evaluatie 50 |
|  | 10.3 | Permanente evaluatie 51 |
|  | 10.4 | Evaluatie in het vak kunstgeschiedenis 52 |
|  | 10.5 | Beschrijving van verschillende soorten toetsen 52 |
|  | 10.6 | Voorbeeld van gemengde evaluatie bij groepswerk 57 |
|  | 10.7 | Evaluatiecriteria voor groepswerk 58 |
|  | 10.8 | Logboek voor evaluatie van een onderzoeksopdracht 59 |
| 11 | Leermiddelen 62 | |
|  | 11.1 | Minimale materiële vereisten 62 |
|  | 11.2 | Nuttige didactische hulpmiddelen 62 |
|  |  |  |
| 12 | Bibliografie 63 | |
|  | 12.1 | Algemeen 63 |
|  | 12.2 | Psychologisch profiel 63 |
|  | 12.3 | Voor het vak kunstgeschiedenis 64 |
|  | 12.4 | Evaluatie 69 |
| 13 | Bijkomende informatie 70 | |
|  | 13.1 | Algemeen 70 |
|  | 13.2 | Voor het vak kunstgeschiedenis 71 |
| 14 | Bijlagen 72 | |
|  | 14.1 | Vakoverschrijdende eindtermen derde graad 72 |
|  | 14.2 | Kijkwijzers 80 |
|  | 14.3 | Instructiekaarten 100 |
|  | 14.4 | Tijdlijn 111 |
|  | 14.5 | Didactische werkvormen 113 |
| Colofon 132 | | |

# Woord vooraf

Dit leerplan wordt ingevoerd bij de aanvang van het schooljaar 2006-2007.

Het werd ontwikkeld door de leerplancommissie van het OVSG.

Het bestaande leerplan werd geëvalueerd en herwerkt volgens nieuwe inzichten. Zo bevat dit leerplan de neerslag van een jarenlange onderwijservaring. Het houdt niet alleen voor de individuele leerkracht een verplichting tot realisatie in, maar is meer en meer ook een ondersteunend instrument voor het pedagogisch beleid van de school. Het wordt gebruikt in de vakgroep, maar het besteedt ook aandacht aan de samenhang met de andere vakken van de opleiding. Onderwijskwaliteit verhoogt door een schoolbeleid gericht op samenhang en op het uitwerken van een onderwijskundige visie in concrete leeractiviteiten.

Daarom besteedt dit leerplan veel aandacht aan de integratie van ‘leren leren’, aan actieve didactische werkvormen, aan alternatieve evaluatievormen, aan de integratie van ICT, taalbeleid en gelijke onderwijskansen. Op deze manier biedt het leerplan de mogelijkheid het pedagogisch project te concretiseren.

**OVSG**

Onderwijssecretariaat van de

Steden en Gemeenten van de

Vlaamse Gemeenschap vzw

Ravensteingalerij 3 bus 7

1000 Brussel

tel.: 02 506 41 50

fax: 02 502 12 64

e-mail: begeleiding.so@ovsg.be

website: www.ovsg.be

# Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de

**Vlaamse Gemeenschap**

**OVSG**

**vzw**

**Ravensteingalerij 3 bus 7 - 1000 Brussel**

**Lessentabel**

De lessentabel is terug te vinden op de site van OVSG, [www.ovsg.be](http://www.ovsg.be/) onder Publicaties.

De lessentabel is indicatief. Zie ook hoofdstuk ‘Autonomie van de school’.

### Leerplan bestemd voor de derde graad

### eerste en tweede leerjaar van de derde graad van het

**Technisch secundair onderwijs**

**Kunstsecundair onderwijs**

**Vak: AV Kunstgeschiedenis**

Dit leerplan is van toepassing voor de volgende studierichtingen

in het TSO: Fotografie

Multimediatechnieken

in het KSO: Architecturale en binnenhuiskunst

Audiovisuele vorming

Toegepaste beeldende kunst

Vrije beeldende kunst

Woordkunst-Drama

Dit leerplan bevat de doelstellingen, leerinhouden en didactische wenken voor het volgende vak van *het specifiek gedeelte en/of complementair gedeelte:*

**AV Kunstgeschiedenis: 1 of 2 wekelijkse lestijden**

Het leerplan is opgebouwd als graadleerplan.

Indien het vak in beide leerjaren niet door dezelfde leerkracht gegeven wordt, zijn samenwerking en grondig overleg noodzakelijk, om zo te komen tot longitudinale planning.

## **1 Het leerplan**

Een leerplan is een document dat de essentiële gegevens voor de concrete onderwijspraktijk bevat. Het is afgestemd op een welomschreven leerlingengroep en het somt de algemene en specifieke doelstellingen en aansluitende leerinhouden op voor één of meer vakken of vakgebieden. Bovendien geeft het wenken voor de didactische aanpak en verschaft het gegevens die nuttig zijn voor de realisatie van het leerplan.

**1.1 Ontwikkeling**

Het leerplan wordt ontwikkeld door de inrichtende macht of door de overkoepelende onderwijsorganisatie, i.c. het OVSG, in samenwerking met representatieve leden van de inrichtende machten.

Onderwijs vertrekt vanuit expliciete doelstellingen. Het leerplan bevat algemene en specifieke doelstellingen voor het vak. Het is de taak van de leerkracht de doelstellingen om te zetten in concrete lesdoelstellingen. De specifieke doelstellingen bestaan uit twee categorieën:

- een aantal doelstellingen (basis of uitbreiding) komt voort uit de visie op het vak/vakgebied;

- een aantal concretiseert het eigen pedagogisch project en bepaalt aldus de identiteit van de inrichtende macht en de overkoepelende onderwijsorganisatie OVSG. Het betreft basisdoelstellingen die voortvloeien uit de vakoverschrijdende eindtermen.

**1.2 Goedkeuring**

De inspectie van de Vlaamse Gemeenschap beoordeelt het leerplan op basis van vastgelegde criteria en adviseert de minister van onderwijs met betrekking tot de goedkeuring. De beoordeling slaat in hoofdzaak op de algemene en specifieke doelstellingen, de leerinhouden, de minimale materiële vereisten en op de aanwezigheid van een aantal elementen zoals de didactische wenken en de aanbevelingen voor de vakevaluatie. Deze elementen behoren tot de pedagogische vrijheid en zijn inhoudelijk niet het voorwerp van de goedkeuring. De inspectie van de Vlaamse Gemeenschap neemt er kennis van, maar beoordeelt ze niet.

Na de goedkeuring door de minister van onderwijs verwerft een leerplan een officieel statuut. Men kan stellen dat een goedgekeurd leerplan een contract is tussen de inrichtende macht en/of de onderwijsorganisatie en de Vlaamse Gemeenschap.

**1.3 Verplichting**

Alle scholen zijn verplicht een goedgekeurd leerplan te gebruiken voor elk onderwezen vak van de basisvorming en het specifiek gedeelte.

De inspectie van de Vlaamse Gemeenschap controleert het gebruik van het leerplan en de realisatie van de basisdoelstellingen (B).

De uitbreidingsdoelstellingen (U) zijn niet verplicht.

**1.4 Pedagogische vrijheid**

De didactische aanpak (waaronder evaluatie) behoort tot de vrijheid van de inrichtende macht. Dit impliceert dat de school en haar leerkrachten deze vrijheid zinvol invullen en er verantwoordelijkheid voor opnemen. De inspectie van de Vlaamse Gemeenschap gaat eventueel na hoe de school met deze vrijheid omgaat.

*Graadleerplan*

Het leerplan is voor de derde graad uitgeschreven.

De doelstellingen zijn consecutief, thematisch of volgens de vaardigheden opgebouwd. De volgorde in de opbouw is niet bindend voor de leerkracht of de school. Voor de concrete invulling van het eerste en het tweede leerjaar van de graad ligt de bevoegdheid bij de school. De vakgroepen moeten overleggen en bepalen wat tot de invulling van het eerste of het tweede leerjaar behoort.

*Ruimte voor eigen inbreng*

Het volume aan leerinhouden is beperkt gehouden. De leerkracht moet niet onder tijdsdruk werken, maar heeft ruimte voor variatie in leerlingactiverende didactische werkvormen en voor vakoverschrijdend werken. Er is ruimte voor de eigen inbreng en creativiteit van de leerkracht en de school om o.a. thema’s en projecten te ontwikkelen.

### 2 De leerlingen

**2.1 Toelatingsvoorwaarden**

De toelatingsvoorwaarden voor het gewoon voltijds secundair onderwijs worden opgesomd in de omzendbrief [SO 64 van 25 juni 1999](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9418#202064) betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs.

2.2 Beginsituatie voor het vak

De leerlingen vormen in de derde graad voor het vak kunstgeschiedenis een heterogene groep.

Een aantal onder hen komt uit de tweede graad KSO waar ze het vak kunstgeschiedenis reeds volgden. In deze lessen hebben zij een chronologisch overzicht gekregen van de kunstperiodes van prehistorie tot de achttiende eeuw. Ze hebben bovendien de componenten van de beeldtaal leren kennen.

Anderen hebben in de tweede graad alleen het vak geschiedenis gevolgd. Hier hebben de leerlingen leren werken met het historisch referentiekader.

Daarenboven worden alle leerlingen via de media beïnvloed door de eigentijdse beeld- en mediacultuur.

* 1. **Psychologisch profiel van de leerlingen**[[1]](#footnote-1)

Leerlingen van de derde graad doen hun intrede in de late adolescentiefase (17 tot 22 jaar) ook wel de jongvolwassenheid genoemd. Na de periode van veelvuldig en overvloedig experimenteren met heel wat keuzemogelijkheden zullen deze jongeren stilaan meer gerichte en stabiele keuzen maken. Zij gaan over tot het aangaan van (‘volwassen’) verplichtingen met betrekking tot maatschappelijke posities, zoals bijvoorbeeld beroeps- en/of studiekeuze, en van persoonlijke relaties, zoals bijvoorbeeld een vaste relatie, een stabiele vriendenkring, ....

*2.3.1 De cognitieve ontwikkeling*

Het denken verandert drastisch tijdens de adolescentie en heeft (normaliter) tegen het einde van de adolescentie een ‘volwassen’ vorm bereikt. Concreet betekent dit dat het abstractievermogen, het probleemoplossend denken, alsook het construeren van logische combinaties het hoogste ontwikkelingsniveau bereiken.

Jongvolwassenen hebben een grote interesse voor datgene wat niet waarneembaar is. Inhoudelijk betekent dit dat zij in staat zijn hun mening te vormen over maatschappelijke onderwerpen, zoals wereldproblemen, milieu, oorlog, culturele verschillen,... Zij kunnen zich een voorstelling maken van een probleem zonder dat dit probleem zich in hun directe omgeving voordoet. Zij kunnen actief nadenken over efficiënte en realistische oplossingen voor mogelijke of toekomstige problemen.

Bovendien wordt het denkproces van jongvolwassenen gekenmerkt door het vermogen tot probleemoplossend denken. Concreet betekent dit dat zij in staat zijn voor een (abstracte) probleemstelling verscheidene oplossingen te bedenken, deze mogelijkheden naar waarde en efficiëntie in te schatten en tenslotte de meest accurate oplossing te beargumenteren. Dit alles kunnen ze zonder dat het probleem of de mogelijke oplossingen ervoor zich daadwerkelijk dienen voor te doen of uitgevoerd moeten worden. Jongvolwassenen hebben het vermogen probleemstellingen inzichtelijk te benaderen en oplossingen te formuleren met de nodige bewijsvoering. Hun denkvermogen wordt dus wetenschappelijk van aard.

Verder kunnen deze jonge mensen ideeën, eigenschappen, factoren,... op een logische wijze combineren om zo tot een duidelijk allesomvattende gedachte, mening of oplossing te komen. Hun gedachtegang is holistisch en logisch van aard. Jongvolwassenen benaderen problemen of vraagstellingen in hun totaliteit en proberen het spectrum van componenten zo ruim mogelijk te analyseren om tot een zo volledig mogelijke oplossing of mening te komen.

Tot slot dient vermeld dat jongvolwassenen zeer gericht met hun aandachtscapaciteit kunnen omgaan. Deze vaardigheid betreft een tweetal richtingen. Enerzijds zijn deze jongeren in staat hun aandacht over verschillende zaken tegelijkertijd te verdelen. Anderzijds kunnen ze hun aandacht zeer selectief op een bepaalde taak richten. Concreet betekent dit dat zij meerdere zaken tegelijkertijd kunnen doen (bijvoorbeeld naar twee mensen tegelijk luisteren) en dat zij hun aandacht selectief kunnen richten naar één taak zonder dat andere stimuli aandacht krijgen (bijvoorbeeld de krant lezen met de radio aan).

Met het geheel van al deze vaardigheden zijn jongvolwassenen in staat op efficiënte wijze informatie te verwerken, deze informatie te relateren aan reeds bestaande informatie om ze tenslotte op gegeneraliseerde, abstracte en wetenschappelijke wijze te gebruiken.

*De vakoverschrijdende eindtermen ‘leren leren’ (zie hoofdstuk 14, Bijlagen) ondersteunen dit groeiproces. In de derde graad worden de leerinhouden complexer en de contexten ruimer. Het geleerde moet toepasbaar en transferabel zijn op een grotere variëteit van situaties. Bovendien vertoont het leerproces een groeiende graad van zelfstandigheid.*

*2.3.2 De morele ontwikkeling*

De cognitieve veranderingen eigen aan de adolescentieperiode hebben een belangrijke invloed op de morele ontwikkeling. Wanneer jongeren het einde van de adolescentie bereiken, worden ze zich meer bewust van morele en ethische vraagstukken. Zo zijn jongvolwassenen in staat om meer genuanceerd en gedistantieerd na te denken over ethische en morele kwesties. Zij kunnen zich een oordeel vormen over wat recht en billijk is en over wat sociale rechtvaardigheid omvat.

In eerste instantie zullen jongeren zich oriënteren naar waarden die binnen een bepaalde gemeenschap gedeeld worden. Bij het vormen van een moreel oordeel wordt uitgegaan van de sociale orde, de maatschappelijke afspraken en de regels binnen de samenleving. Concreet betekent dit dat jongeren zich bij hun morele oordeelvorming baseren op het waarden- en normensysteem dat geldend is binnen het gezin, hun leeftijdgroep en de cultuur waarin zij leven. Correct handelen betekent dan datgene te doen wat anderen (in de eerste plaats leeftijdgenoten, maar ook ouders, leerkrachten,...) verwachten. Conformisme evenals het ondersteunen van de sociale orde is wat als ethisch en moreel correct wordt beschouwd.

In dit laatste komt geleidelijk verandering. Het vermogen na te denken over morele vraagstukken krijgt een andere dimensie. Jongvolwassenen oriënteren zich op meer universele ethische principes, waarbij zij zich bewust zijn dat er mogelijk een conflict kan ontstaan tussen de ethische kant van de vraagstelling enerzijds en de juridische kant anderzijds. Jongvolwassenen ontwikkelen autonome morele principes. Deze principes hebben waarde en geldigheid, onafhankelijk van de maatschappelijke maatstaven en onafhankelijk van persoonlijke relaties en gebruiken binnen de leeftijdgroep en de jeugdcultuur. Dit betekent niet dat deze jongeren zich afzetten tegen wetten en sociale regels, want veelal komen deze overeen met wat als ethisch en moreel gefundeerd wordt beschouwd. Wanneer wet en sociale regels botsen met ethische principes, zal het principe echter de bovenhand halen en zal men handelen naar het principe. Het vermogen om morele vraagstukken ruimdenkend te benaderen is zeer duidelijk zichtbaar in heel wat ethische debatten, zoals bijvoorbeeld het euthanasiedebat, het abortusdebat,...

Binnen de zoektocht naar identiteit of, met andere woorden de zoektocht naar een ‘ik’ dat constant blijft tussen alle afwisselingen in de persoonlijke omgeving, wordt het nadenken over morele vraagstukken zeer belangrijk. Het geeft de jongere een eigen moreel en ethisch referentiekader. De jongvolwassene heeft sterk behoefte aan dit eigen waardesysteem, in het bijzonder nu hij/zij de waarden die hem/haar door de ouders werden bijgebracht in twijfel trekt.

Verder kunnen we stellen dat de morele ontwikkeling door bepaalde omstandigheden bevorderd kan worden. Vooral een gevarieerde sociale stimulatie zou hier een belangrijke stimulans zijn. Met andere woorden jongeren zouden verschillende sociale rollen moeten kunnen vervullen. Een belangrijke voorwaarde hiertoe is dat jongeren in staat gesteld worden tot een bepaalde groep te behoren. Dit laatste geldt zowel binnen het gezin, de peergroep als de school of de werksituatie. Tevens is het belangrijk dat jongeren betrokken worden bij beslissingsprocessen. Zij kunnen daarbij algemeen aanvaarde morele conventies kritisch benaderen om zo tot de vaststelling te komen dat niet één oordeel geldend is.

Vanzelfsprekend zal de jongere in eerste instantie ervan uitgaan dat éénieder op een eigen manier over de zaken denkt. Jongeren vertrekken dus op dat ogenblik niet van aanvaarde conventies, maar laten zich vooral leiden door de gevolgen van hun gedrag. In de verdere ontwikkeling van het moreel redeneren zal de morele beoordeling opnieuw plaatsvinden vanuit centrale morele uitgangspunten. Deze zijn niet meer de conventies die de ouders, de peergroep of de school overdragen. Ze zijn geïntegreerd door de jongere zelf. Jongvolwassenen hebben hun morele waarden en normen dus aanvaard als zijnde geldig en universeel ethisch.

*De vakoverschrijdende eindtermen ‘opvoeden tot burgerzin’ (zie hoofdstuk 14, Bijlagen) en een participatief schoolklimaat dragen bij tot deze ontwikkeling door elke jongere te vormen tot een democratisch denkende, voelende en handelende persoon. Dit omvat onder meer de volgende aspecten:*

*- emancipatorisch: elke jongere opleiden tot zelfstandigheid en mondigheid;*

*- maatschappelijk: de betrokkenheid van elke jongere bij het sociale gebeuren bevorderen;*

*- ethisch: jongeren vormen tot openheid voor en vaardigheid in waardeanalyse en waardeverheldering.*

*2.3.3 De psychosociale ontwikkeling*

Naar het einde van de adolescentie toe zijn jongeren in staat duurzame relaties aan te gaan. In de eerste plaats kunnen deze relaties tot stand komen omdat jongeren begrip hebben voor de wijze waarop anderen denken en voelen en tevens aanvaarden dat dit anders kan zijn dan de wijze waarop zij zelf denken en voelen. Jongvolwassenen hebben immers inzicht in de uniciteit van elkeen en in het feit dat elkeen gekenmerkt wordt door een eigen levensgeschiedenis. Een gevolg hiervan is dat jongeren zich realiseren dat het niet altijd mogelijk is de beweegredenen en motieven van anderen te onderkennen. Bovendien zijn jongvolwassenen zich ook bewust van de relativiteit van standpunten, beweegredenen en maatstaven. Binnen vriendschappen wordt de gezamenlijkheid van standpunten gerelativeerd. De vroegere onvoorwaardelijke groepsloyaliteit vormt stilaan geen voorwaarde meer voor een duurzame relatie. Men kan stellen dat jongeren van 17-18 jaar eerder streven naar een evenwicht tussen afhankelijkheid en onafhankelijkheid binnen hun relaties, in het bijzonder binnen hun partnerrelatie. Afhankelijkheid geeft daarbij aan dat jongeren beseffen dat zij in hun relaties steun vinden en dat ze deze relaties nodig hebben voor hun verdere ontwikkeling. Onafhankelijkheid bestaat uit het groeiend besef dat men anderen de ruimte dient te geven en zelf ook de ruimte dient te krijgen om andere relaties te ontwikkelen.

*Jongeren en hun ouders*

Ook voor ouders wordt het duidelijk dat jongvolwassenen een grotere zelfstandigheid vertonen. Zij ruilen de rol van afhankelijk kind in voor de rol van een autonoom beslissende jongere. Concreet betekent dit dat jongeren zelf opvattingen vormen, beslissingen nemen en individuele keuzen maken. Dit alles betreft niet alleen dagelijkse zaken, zoals kleding, inrichting van de eigen kamer, haardracht, televisieprogramma’s,..., maar ook meer fundamentele beslissingen zoals studie- en beroepskeuze, relatievorming, ontspanningsmogelijkheden,... Het gedrag van jongeren wordt dus steeds minder bepaald door gebods- en verbodsbepalingen vanuit het gezin. Veelal wordt thuis en op school steeds meer rekening gehouden met de mening van jongeren en is men geneigd deze mondigheid tegemoet te treden. Deze permissiviteit waarvan jongeren kunnen genieten, impliceert evenwel dat men verwacht dat ze zelfcontrole, verantwoordelijkheid en plichtsbesef tonen.

Bij dit alles kunnen we opmerken dat jongeren op financieel vlak nog geruime tijd afhankelijk blijven van hun ouderlijk milieu. Dit heeft te maken met de langdurige scholing, het feit dat jongvolwassenen minder snel het ouderlijke huis verlaten en over het algemeen later de arbeidsmarkt betreden. Deze sociaaleconomische positie van jongeren staat haaks op de sociaal-culturele zelfstandigheid die hun wordt toegekend. Deze dubbele situatie kan voor jongvolwassenen tot emotionele verwarring leiden.

*Jongeren en de school*

De school heeft een belangrijke invloed op jongeren, vooral in een tijdperk waar jongeren een groot deel van de tijd binnen onderwijsinstellingen doorbrengen. Het is onontbeerlijk dat onderwijsinstellingen zich aansluiten bij het maatschappelijk gebeuren, waardoor jongeren de kans krijgen verschillende sociale rollen aan te gaan en daarbinnen hun verantwoordelijkheden op te nemen. Het is ook belangrijk dat jongvolwassenen binnen de school de mogelijkheid krijgen, naast stimulatie op cognitief vlak, zich te vormen op sociaal en moreel vlak.

Uit onderzoek blijkt dat deze holistische benadering van de leerlingen voornamelijk beïnvloed wordt door:

- de verwachtingen die de onderwijsinstelling over de leerlingen heeft;

- het model dat de leerkrachten op de school bieden;

- de wijze waarop feedback aan de leerlingen wordt gegeven;

- de wijze waarop met de klas als groep wordt omgegaan;

- de wijze waarop leerstof aangereikt wordt evenals de verwachting naar het gebruik van deze leerstof.

Kortom, de kwaliteit van de sfeer binnen de onderwijsinstelling, alsook de helderheid van de doelstellingen en verwachtingen naar de leerlingen toe blijken zeer belangrijke predictoren te zijn voor de cognitieve, sociale en morele ontwikkeling van jongvolwassenen.

*De vakoverschrijdende eindtermen ‘sociale vaardigheden’ (zie hoofdstuk 14, Bijlagen) zien deze ontwikkeling als één leerlijn. Bij het expliciet nastreven van deze sociale vaardigheden benadert de school ze mede vanuit het kinderrechtenperspectief. Welbevinden op school is een belangrijke randvoorwaarde bij het oefenen van sociale vaardigheden.*

*Jongeren en hun leeftijdgenoten*

Duurzame relaties komen op de voorgrond. Dit brengt met zich mee dat jongvolwassenen minder in groepsverband vertoeven, maar de voorkeur geven aan een kleinere groep van vrienden. Zij spenderen meer tijd aan intiemere activiteiten met een beperkt aantal vrienden, met een ‘beste’ vriend(in) of met hun partner. Dit beperkt aantal vrienden is voor de jongere zeer bijzonder. De jongvolwassene deelt gedachten en gevoelens met deze leeftijdgenoten. Zij zijn een toeverlaat en steun. Daar waar gelijkheid in gedachten, meningen en gevoelens zeer belangrijk is tijdens de vroege en de middenadolescentie, komt intimiteit nu op de eerste plaats. Deze intimiteit overstijgt tijdens de late adolescentie als het ware de nood aan conformiteit.

Wanneer men de activiteiten van jongvolwassenen met hun vrienden onder de loupe neemt, kan men stellen dat er geslachtsverschillen op te merken zijn. Meisjes geven aan dat ze met hun vrienden vooral activiteiten ondernemen die gericht zijn op het communicatieve, zoals bijvoorbeeld op café gaan, uit eten gaan, of gewoon gezellig thuis zitten kletsen. Jongens daarentegen geven aan dat ze met hun vrienden voornamelijk meer actieve ontspanningsactiviteiten ondernemen, die in de eerste plaats gericht zijn op beweging, zoals bijvoorbeeld sporten.

Wanneer men jongeren bevraagt over de onderwerpen waarover zij met elkaar praten, blijken deze zowel over maatschappelijke thema’s te gaan, zoals bijvoorbeeld oorlog, religie,..., als over intieme onderwerpen, zoals partnerrelaties, vriendschap, seksualiteit,... Geslachtsverschillen zijn ook hier op te merken. Zowel jongens als meisjes praten over dezelfde onderwerpen, alleen bespreken meisjes meer intieme zaken in vergelijking met jongens. Jongens blijken meer een beroep te doen op anoniemere bronnen, zoals boeken, internet,... wanneer het gaat over het diepste van hun binnenste.

*Jongeren en hun vrije tijd*

Met betrekking tot de vrijetijdsbesteding zijn er niet echt veel veranderingen tussen de verschillende stadia binnen de adolescentie. Wel kan worden opgemerkt dat met het ouder worden de vrije tijd steeds meer buitenshuis doorgebracht wordt. De beeld- en muziekcultuur wordt zo bijvoorbeeld steeds meer buitenshuis opgezocht. Concerten, cafés, bioscoop, fuiven, discotheken... zijn dan ook favoriete ontmoetingsplaatsen voor jongvolwassenen. Maar ook de sport- en recreatiezalen blijven in de top tien van de meest bezochte plaatsen.

Toch is het zo dat de deelname aan deze activiteiten niet meer in grote groep gebeurt, wel in een kleinere, hechtere vriendenkring. Die beperkte vriendenkring krijgt dus binnen de vrije tijd een uitverkoren plaats.

*2.3.4 Tot slot*

Hoewel het veel moeilijker is de verschillende veranderingen tijdens de late adolescentie vast te leggen in vergelijking met deze binnen de vroege en middenadolescentie, kunnen we toch stellen dat er zich tijdens deze fase een aantal ontwikkelingen voordoet. Deze resulteren in een vervollediging van de ontwikkelingstaken die tijdens de gehele adolescentieperiode moeten worden volbracht.

Zowel op cognitief, als op moreel en op sociaal vlak bereikt men aan het einde van de adolescentie een ‘volwassen niveau’. Van jongeren in het laatste stadium van de adolescentie wordt een (volwassen) verantwoordelijke, plichtsbewuste houding verwacht. Zij zijn in staat complexere denkoperaties te verrichten. Zij gaan intieme en duurzame relaties aan. Zij denken na over allerhande maatschappelijke en morele vraagstellingen. Kortom, jongeren in de late adolescentiefase komen tot een eigen zelfstandige identiteit gekenmerkt door eigen keuzen, een persoonlijke levensstijl en een eigen sociale entourage.

Hier tegenover staat het feit dat deze jongeren sociaal-economisch gezien nog niet het statuut van volwassenen bereiken. Zij blijven afhankelijk van hun gezin van herkomst, van hun onderwijsinstelling en hebben de arbeidsmarkt nog niet betreden.

Deze dualiteit, eigen aan de jongvolwassenheid, verdient de nodige aandacht. Jongeren die de late adolescentie bereikt hebben, zijn volwassenen, maar dan ook weer niet. Deze dubbele boodschap kan voor verwarring zorgen. Aandacht en begrip voor deze emotionele verwarring is dan ook onontbeerlijk.

**3 Het onderwijs**

**3.1 Pedagogisch project**

Een pedagogisch project is een document dat de algemene doelen opsomt die een inrichtende macht in haar onderwijs wenst te realiseren. Deze doelen hebben betrekking op opvoeding en onderwijs en op de mens en de maatschappij in het algemeen. Het pedagogisch project kan aldus worden gezien als een beginselverklaring van een inrichtende macht die de essentiële kenmerken van haar identiteit bevat.

Elke inrichtende macht is bevoegd voor het uitschrijven van haar eigen project. Daardoor bestaat er in het officieel gesubsidieerd onderwijs een interne verscheidenheid. Er is echter ook een gemeenschappelijkheid terug te vinden. Daarop is het gemeenschappelijk pedagogisch project gebaseerd. Dat is de synthese van de bestaande projecten die elementen bevat die alle inrichtende machten als gemeenschappelijke noemer aanvaarden. Die synthese is uitgeschreven als een tienpuntenplan.

3.1.1 Tienpuntenplan

De Raad van Bestuur van het OVSG keurde op 25 september 1996 de volgende tekst goed als “*Gemeenschappelijk pedagogisch project van het officieel gesubsidieerd onderwijs - stedelijke, gemeentelijke inrichtende machten en Vlaamse Gemeenschapscommissie Brussel”.*

***1. Openheid*** *De school staat ten dienste van de gemeenschap en staat open voor alle leerplichtige jongeren, ongeacht hun filosofische of ideologische overtuiging, sociale of etnische afkomst, sekse of nationaliteit.*

***2. Verscheidenheid*** *De school vertrekt vanuit een positieve erkenning van de verscheidenheid en wil waarden en overtuigingen die in de gemeenschap leven, onbevooroordeeld met elkaar confronteren. Zij ziet dit als een verrijking voor de gehele schoolbevolking.*

***3. Democratisch*** *De school is het product van de fundamenteel democratische overtuiging dat verschillende opvattingen over mens en maatschappij in de gemeenschap naast elkaar kunnen bestaan.*

***4. Socialisatie***  *De school leert jongeren leven met anderen en voedt hen op met het doel hen als volwaardige leden te laten deel hebben aan een democratische en pluralistische samenleving.*

***5. Emancipatie*** *De school kiest voor emancipatorisch onderwijs door alle leerlingen gelijke ontwikkelingskansen te bieden, overeenkomstig hun mogelijkheden. Zij wakkert zelfredzaamheid aan door leerlingen mondig en weerbaar te maken.*

***6. Totale persoon*** *De school erkent het belang van onderwijs en opvoeding. Zij streeft een harmonische persoonlijkheidsvorming na en hecht evenveel waarde aan kennisverwerving als aan attitudevorming.*

***7. Gelijke kansen*** *De school treedt compenserend op voor kansarme leerlingen door bewust te proberen de gevolgen van een ongelijke sociale positie om te buigen.*

***8. Medemens*** *De school voedt op tot respect voor de eigenheid van elke mens. Zij stelt dat de eigen vrijheid niet kan leiden tot de aantasting van de vrijheid van de medemens. Zij stelt dat een gezonde leefomgeving het onvervreemdbaar goed is van elkeen.*

***9. Europees*** *De school brengt de leerlingen de gedachte bij van het Europees burgerschap en vraagt aandacht voor het mondiale gebeuren en het multiculturele gemeenschapsleven.*

***10. Mensenrechten*** *De school draagt de beginselen uit die vervat zijn in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en van het Kind, neemt er de verdediging van op. Zij wijst vooroordelen, discriminatie en indoctrinatie van de hand.*

3.1.2 Leerplan

Vanuit het tienpuntenplan worden eigen doelstellingen geformuleerd met als bedoeling het pedagogisch project te concretiseren.

Op dezelfde basis worden aangepaste didactische wenken uitgewerkt.

**3.2 Opdrachten van het gewoon voltijds secundair onderwijs[[2]](#footnote-2)**

*3.2.1 Een volwaardige vorming aanbieden*

De kerntaak van het onderwijs is aan elke leerling kansen bieden op een volwaardige vorming.

Daaronder verstaat men de persoonlijke, sociale, culturele en arbeidsgerichte ontwikkeling van de leerlingen. Deze vorming impliceert een brede en harmonische persoonsvorming, een vorming gericht op een actieve, kritische deelname aan het maatschappelijk leven en een voorbereiding op een verdere studieloopbaan of op een vlotte intrede in het beroepsleven.

Dit sluit nauw aan bij de visie zoals het rapport Delors[[3]](#footnote-3) ze verwoordt aan de hand van volgende vier aspecten van leren:

- leren om te kennen;

- leren om te doen;

- leren om samen te leven;

- leren om zichzelf te kunnen zijn.

Meer recent heeft ook het Vlaams Parlement zich uitgesproken over de noodzaak van een volwaardige vorming. In een resolutie van 28 januari 1998 stelt het parlement dat blijvende aandacht moet gaan naar algemene vorming en het ontwikkelen van attitudes gericht op ‘leren leren’.[[4]](#footnote-4)

Volwaardige vorming krijgt in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs in principe op drie manieren vorm. Iedere leerling heeft recht op een relevante basisvorming.

Basisvorming bereidt een lerende voor op kritisch-creatief functioneren in de samenleving en de uitbouw van een persoonlijk leven. Daarnaast bereidt het secundair onderwijs jongeren voor op vervolgopleidingen. Doorstroomgerichte vorming bereidt de lerende voor op de  
vereisten van vervolgopleidingen binnen het onderwijs, buiten het onderwijs en van levenslang leren. Ten derde bereidt het secundair onderwijs jongeren ook voor op een vlotte intrede in het beroepsleven. De beroepsgerichte vorming bereidt een lerende voor op de vereisten gesteld aan de beginnende beroepsbeoefenaar. Naargelang van de onderwijsvormen zullen twee of meer van deze vormingscomponenten in de opleiding worden gerealiseerd.

De studierichtingen in het secundair onderwijs zijn inhoudelijk niet alleen kennisgericht, maar ontwikkelen ook vaardigheden en attitudes bij de leerlingen. Ze streven een harmonische ontwikkeling van cognitieve, dynamisch-affectieve, sociale en motorische componenten van de persoonlijkheid na.

De studierichtingen streven ook een brede vorming na, rekening houdende met een evenwicht tussen de verschillende cultuurcomponenten/kennisdomeinen[[5]](#footnote-5). Elementen van diverse cultuurcomponenten kunnen als aanvulling op verschillende manieren functioneel in vakken worden opgenomen o.a. door te verwijzen naar contexten.

*3.2.2 Recht doen aan verschillen: zorgbreedte*

Het secundair onderwijs heeft als opdracht jongeren een volwaardige vorming aan te bieden, rekening houdend met de verschillen tussen die jongeren. Ondanks de verschillen hebben al deze jongeren recht op gelijkwaardige toekomstperspectieven en een volwaardige integratie in de samenleving en het beroepsleven.

De verschillen tussen leerlingen kunnen zowel persoonsgebonden zijn (verschillende fysieke, psychische en intellectuele mogelijkheden, andere vaardigheden en belangstelling, jongens en meisjes), als sociologisch bepaald (culturele en etnische achtergrond, sociaaleconomische herkomst, uit stedelijke en landelijke gebieden).

De Vlaamse gemeenschap heeft gekozen voor een emancipatorisch onderwijs. Hiermee wil ze hefbomen aanreiken voor de zelfontplooiing van alle leerlingen, met respect voor ieders eigenheid. Dit betekent dat emancipatorisch onderwijs leerlingen stimuleert tot een zo groot mogelijke autonomie en verantwoordelijkheidszin.

Recht doen aan verschillen gebeurt op macroniveau via een aangepast onderwijsaanbod, structureel en inhoudelijk. Het concept van de onderwijsvormen, met hun verschillende studierichtingen en hun verschillende leertrajecten moet een gelijkwaardige vorming aanbieden waarin de ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen optimaal worden benut en er voldoende brede opvangmogelijkheden gegarandeerd zijn. Mede in het licht van deze vaststelling is het pakket aan eindtermen voor de basisvorming gedifferentieerd voor de vier onderwijsvormen.

Op school- en klasniveau beschouwt de onderwijswereld zorgbreedte als een opdracht voor elke school. Dit gebeurt door leerlinggerichte begeleiding, gedifferentieerde leerwegen en gedifferentieerde doelstellingen.

*3.2.3 Ontwikkelen van het zelfconcept van leerlingen*

Om zichzelf optimaal te ontwikkelen, moeten leerlingen beschikken over een realistisch zelfconcept. Dit wil zeggen dat ze inzicht krijgen in de eigen mogelijkheden en beperktheden, een eigen waardekader opbouwen en de kans krijgen om hun eigen levensdoelen vorm te geven. Stimulering van een realistisch zelfconcept stelt leerlingen in staat geleidelijk een toekomstperspectief te verwerven en voor zichzelf keuzes te maken waaronder een gepaste studie- en beroepskeuze. Zeker in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs is dit een belangrijk gegeven. Een goed realistisch zelfconcept is ook onontbeerlijk voor een optimale cognitieve, dynamisch-affectieve, sociale en harmonische ontwikkeling.

Een gepaste ontwikkeling van het zelfconcept veronderstelt dat leerlingen voldoende succes ervaren, geconfronteerd worden met een breed gamma van leerervaringen en de kans krijgen om hun eigen ideeën te toetsen aan die van medeleerlingen en volwassenen.

*3.2.4 Leerlingen leren kiezen*

Het secundair onderwijs stelt leerlingen in staat om verantwoordelijkheid op te nemen voor beslissingen. Keuzebekwaamheid is niet enkel een vereiste voor het maken van een studie- en beroepskeuze, maar ook voor de vele keuzes die dagelijks worden gemaakt.

Voorwaarden om tot keuzebekwaamheid te komen, zijn: een helder zelfconcept, een ruim en objectief zicht op de keuzemogelijkheden, inzicht in keuzeprocessen, inzicht in externe factoren die het keuzeproces kunnen beïnvloeden.

Leerlingen hebben bij hun studiekeuze recht op een gestructureerde studiekeuzebegeleiding. Dit omvat o.m. correcte en volledige informatie over de mogelijkheden, de beperktheden en de kenmerken van vervolgopleidingen. Inzake beroepskeuze hebben ze evenzeer recht op informatie over de waaier van mogelijke beroepen en mogelijkheden en beperktheden op de arbeidsmarkt.

De structuur van het onderwijs en de onderwijsinhouden zoals o.m. omschreven in de vakoverschrijdende eindtermen bieden mogelijkheden om de ontwikkeling en de verfijning van het keuzeproces te bevorderen.

* + 1. *Leerlingen leren samenleven*

Het secundair onderwijs in de tweede en de derde graad heeft niet alleen de taak leerlingen voor te bereiden op verdere studies of op een intrede in het beroepsleven. Het heeft ook de fundamentele taak leerlingen te leren samenleven met anderen. In de school wordt een basis gelegd om interpersoonlijke, familiale en maatschappelijke relaties op te bouwen en te onderhouden. Daarvoor volstaat het niet de anderen te leren kennen. De ontwikkeling van sociale vaardigheden is daartoe noodzakelijk.

Jongeren worden in de eigen omgeving meer en meer geconfronteerd met gevarieerde culturen. Om op een aangepaste manier in deze multiculturele samenleving te functioneren worden attitudes als een correcte omgang met anderen, respect voor elkaars cultuur, met eigen symbolen, waarden en cultuurintuïties, als essentieel gezien. Daarnaast zijn communicatieve vaardigheden zoals omgaan met conflicten en kennis van de eigen cultuur en andere culturen belangrijk. Die kennis en vaardigheden richten zich niet louter op het herkennen van en omgaan met verschillen, maar vooral op het besef van talrijke overeenkomsten.

De schoolcultuur speelt een belangrijke ondersteunende rol bij de ontwikkeling van de sociale en interculturele vaardigheden van de leerlingen door onder meer in de school- en onderwijsorganisatie te voorzien in inspraak- en participatiemogelijkheden voor leerlingen.

**3.3 Visie op de derde graad**

###### *Een geprofileerde derde graad*

Een polyvalente tweede graad wordt gevolgd door een scherper geprofileerde derde graad. De studierichtingen in de derde graad worden in alle onderwijsvormen om de volgende redenen duidelijker en scherper geprofileerd. Een gedifferentieerd systeem zorgt er voor dat alle leerlingen op een aangepaste manier een diploma secundair onderwijs of een studiegetuigschrift kunnen halen (minder drop-outs) en het zorgt ook voor minder zittenblijvers. In de derde graad wordt afhankelijk van de onderwijsvorm de klemtoon gelegd op beroepskwalificaties die door het socio-economisch veld aanvaard zijn en/of op doorstroming naar het hoger onderwijs.

**3.4 Specifieke klemtonen in het TSO**

Het technisch secundair onderwijs (TSO) heeft een dubbele doelstelling: jongeren kunnen zich inschakelen op de arbeidsmarkt of doorstromen naar het hoger onderwijs. Hierbij dient wel erkend dat niet alle studierichtingen in dezelfde mate de dubbele doelstelling zullen realiseren. Sommige studierichtingen zijn meer gericht op het hoger onderwijs; andere leiden gemakkelijker naar een geslaagde instap in de arbeidswereld.

Deze dubbele finaliteit en de wisselende accenten die in de studierichtingen worden nagestreefd, zullen vooral tot uiting dienen te komen in het fundamenteel gedeelte van de optie. Dit wordt ingevuld vanuit de eigenheid van de beroepsgerichte en/of doorstromingsgerichte vorming.

Het gaat hier om doorstromingselementen die niet gemeenschappelijk zijn voor de hele onderwijsvorm.

In het specifiek gedeelte worden de doelen afgestemd op het profiel van de studierichting. Ze zijn daarom sterk gedifferentieerd.

**3.5 Specifieke klemtonen in het KSO**

Het kunstsecundair onderwijs (KSO) benadert de leerlingen vanuit een artistieke invalshoek. De specifieke artistieke invulling wordt vooral in het fundamenteel gedeelte van de optie geconcretiseerd. Het vormingsproces in het KSO is fundamenteel gebaseerd op de integratie van de algemene vorming met de artistieke vorming. Het omvat volgende drie componenten:

- de algemeen vormende;

- de artistieke;

- de persoonlijkheidsvorming.

Het kunstsecundair onderwijs bereidt jongeren vooral voor op doorstroming naar het hoger onderwijs met een artistieke component.

Het kunstsecundair onderwijs streeft specifieke vaardigheden en attitudes na. Daartoe behoren onder andere de vrije, individuele expressie en het ontwikkelen van artistieke vaardigheden. Doorheen het hele proces van ‘handelen en tonen’ - in het atelier en in de klassen muziek/woord/dans - ontwikkelt zich een attitude van gevoel voor improvisatie, zelfkritiek en speelsituaties. Die attitude drukt zich ook uit in een permanent ‘zichzelf-evaluerend’ vraaggesprek.

Door het verwerven van een ‘eigen taal’ (de beeldtaal, de muziektaal, de woord- en lichaamstaal) benaderen en onderzoeken de leerlingen hun expressiemogelijkheden.

Door waarnemen, kennen, begrijpen en aanvoelen verwerven zij efficiënte benaderingswijzen, eigen aan het KSO.

De leerling ontwikkelt aldus zijn artistieke persoonlijkheid door het verwerven van verbeeldingsdrang, scheppingskracht, studievreugde, wetenschappelijk-methodische aanpak, kritische ingesteldheid, zin voor originaliteit, authenticiteit, fantasie en zelfwerkzaamheid.

Men mag dus van het vormingsproces in het kunstsecundair onderwijs verwachten dat het bijdraagt tot:

* het zelfstandig, kritisch en creatief denken en handelen;
* het ethisch, esthetisch en sociaal bewustzijn;

- de kennis van en de deelname aan cultuur in de ruimste zin van het woord.

**3.6 Visie op het vak kunstgeschiedenis**

Het vak kunstgeschiedenis behandelt in de derde graad de 19de en de 20ste eeuw met verwijzingen naar de hedendaagse ontwikkelingen.

Deze afbakening laat de leerkracht toe geregeld te verwijzen naar het vak geschiedenis waar grosso modo dezelfde chronologie behandeld wordt. Beide vakken gebruiken bovendien hetzelfde historisch referentiekader.

### In de tweede graad sluit de kunstgeschiedenis nauwer aan bij de geschiedenis en ze belicht de rol van de opdrachtgever van de kunstwerken.

In de derde graad ligt de nadruk meer op de autonomie van de kunstenaar en zijn reactie op maatschappelijke ontwikkelingen.

De leerlingen worden vooral geconfronteerd met de beeldende kunsten, maar ook - naargelang van de studierichting - met verschillende andere kunstdisciplines zoals muziek, architectuur, fotografie, videokunst, film, multimedia, dans, mode, …. Ook de niet-westerse kunst wordt besproken en waar mogelijk in verband gebracht met ontwikkelingen in de westerse kunst.

### 4 Algemene doelstellingen voor het vak kunstgeschiedenis

Met het vak kunstgeschiedenis in de derde graad dienen volgende algemene doelstellingen te worden gerealiseerd:

- *kennis en inzicht:*

. parate kennis opbouwen in verband met kunsthistorische termen en namen van kunstenaars, stromingen, materialen en technieken;

. belangrijke basisbegrippen kunnen hanteren (uit verschillende kunstdisciplines) die nodig zijn voor een adequate receptie van en reflectie over kunstuitingen, en die bovendien noodzakelijk zijn voor een goed begrip van verbanden tussen kunst, cultuur en maatschappij: begrippen in verband met inhoud, vorm en functie van kunstuitingen uit de 19de en 20ste eeuw;

. het verband kunnen aangeven tussen de kunstuitingen en de politieke, sociaaleconoom- mische en levenbeschouwelijke context waarin ze tot stand kwamen en de positie van de kunstenaar hierbij;

. stromingen kunnen herkennen en in de tijd kunnen plaatsen;

. verbanden kunnen leggen met vorige en volgende stromingen, zowel naar inhoud als naar vorm;

. kunnen aangeven welke inhoud hierbij uitgedrukt wordt;

. het gebruik van materialen en het toepassen van technieken in verband kunnen brengen met de tijd waarin het werk is ontstaan.

*- vaardigheden:*

. relevante kenmerken van behandelde stromingen herkennen en kunnen toepassen op kunstwerken;

. het bezoek aan een museum, galerie, verzameling, tentoonstelling, … kunnen voorbereiden en verwerken;

. informatiebronnen, waaronder ict, kritisch kunnen benaderen en gebruiken en een correcte bronvermelding hanteren (LER 3) (zie instructiekaart p. 80);

. kunstwerken kunnen analyseren aan de hand van kijkwijzers (LER 4);

. een aangepaste terminologie kunnen gebruiken;

. zich een persoonlijke mening kunnen vormen en beargumenteren en de eigen opvattingen in vraag kunnen stellen (LER 6).

*- attitudes:*

. nauwgezet en zuiver werken;

. in het leerproces rekening kunnen houden met het affectieve (LER 14);

. breeddenkend en tolerant zijn: zich kunnen openstellen voor ongekende, ongewone en moeilijke kunst (MCV 1, GEZ 10);

. leren genieten van kunst (MCV 1);

. bereid zijn de kunstactualiteit op te volgen;

. respect tonen voor kunstwerken.

Voor de realisatie van deze algemene doelstellingen is het belangrijk rekening te houden met de vakdidactiek zoals aanbevolen in hoofdstuk 5.4.

**5 Algemene didactische wenken**

* 1. **Op weg naar zelfstandig leren**

Tijdens de les is meestal veel in handen van de leerkracht. Als men in de derde graad echter wil komen tot (begeleid) zelfstandig leren, moet men de leerlingen actiever bij hun leerproces betrekken. De leerkracht gaat na welke verantwoordelijkheden en leerfuncties meer in de richting van de leerling kunnen verschuiven.

Leidraad hierbij zijn de doelen van het leerplan en de vakoverschrijdende eindtermen ‘leren leren’. Al deze doelen zijn geformuleerd op ‘vaardigheidsniveau’, d.w.z. dat leerlingen moeten ‘kunnen’ (en niet alleen ‘kennen’).

‘Leren’ wordt immers meer en meer opgevat als een door de leerling zelf vorm te geven actief proces, waarbij de ‘geconstrueerde’ kennis pas geïntegreerd wordt na sociale situering, toetsing en rijping. Een leerproces bevat dus ook een sociale component.

Het einddoel van de derde graad, namelijk zelfstandig leren, is het resultaat van elkaar opvolgende fasen in een groeiproces, waarin de leerkracht geleidelijk steeds meer beslissingen in verband met leeractiviteiten aan de leerlingen overlaat.

Het hierna volgend schema geeft weer hoe leerbeslissingen, zoals het bepalen van doelen, het plannen van een opdracht, het uitvoeren van een opdracht, het geven van feedback, het reflecteren op het leerproces, evolueren van een sterke sturing door de leerkracht naar zelfstandig leren met meer leerlingsturing.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Zelf werken** (Sturing door de leerkracht) | **Zelfstandig werken** (Gedeelde sturing) | **Zelfstandig leren** (Op weg naar leerlingsturing) |
| Doelen staan vast. | Doelen staan vast. | Leerlingen bepalen leerdoel binnen algemene doelen. |
| Korte gesloten opdrachten. | Langere gesloten opdrachten. | Langere open opdrachten in samenspraak met leerlingen. |
| De leraar bepaalt inhoud, plaats, tijdstip, volgorde en aanpak. | De leraar bepaalt inhoud en aanpak. | De leraar bepaalt de algemene leerdoelen in functie van de opleiding. |
| De leraar stuurt in kleine stappen. | De leraar stuurt in kleine stappen. | De leraar is begeleider en ‘helpt’ op aanvraag. |
| De leerling doet wat gevraagd is. | De leerling doet wat gevraagd is, waarbij plaats, tijdstip en volgorde door de leerling worden bepaald. | De leerling bepaalt zelf wat nodig is om zijn doel te realiseren en voert dit uit. |
| Geen feedback of alleen op leerinhouden. | Feedback op leerinhouden. | Feedback op het leerproces, de aanpak en de inhoud; zelfevaluatie door de leerling. |
| Geen reflectie of alleen reflectie op het leerresultaat. | Reflectie op het leerresultaat en soms op het leerproces. | Reflectie op het leerresultaat én op het leerproces. |

Het hierna volgend schema *(didactisch analysemodel)* moet de leerkracht in staat stellen (eigen) lesmateriaal en lessituaties te analyseren, met als centrale vraag: in welke mate is er sprake van zelf werken, zelfstandig werken, dan wel zelfstandig leren?

De eerste twee kolommen geven de leerfuncties en leeractiviteiten die bij elke leertaak aan bod komen:

- plannen (Oriënteren en Voorbereiden) van de leertaak;

- Uitvoeren van de leertaak;

- reguleren (Reflecteren en bijsturen) van de leertaak.

Men zal hierin de OVUR-structuur herkennen (oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren) waarop ook de eindtermen ‘leren leren’ gebaseerd zijn.

De derde kolom vraagt naar de rolverdeling, nl. hoe sterk is de leerkrachtsturing (nog)?

In de laatste drie kolommen kan de leerkracht dan voor zichzelf aanduiden wie de leerfuncties en de leeractiviteiten op zich neemt: de leerkracht (zelf werken), leerkracht én leerlingen (zelfstandig werken), de leerlingen (zelfstandig leren).

Zo kan het schema ook gebruikt worden bij de constructie en de bewerking van bestaand lesmateriaal en lessituaties.

Het didactisch analysemodel laat zien dat zelfstandigheid een *gradueel* en *samengesteld* begrip is. Leerlingen kunnen tot *verschillende graden van zelfstandigheid* worden gebracht en dit op *verschillende aspecten van zelfstandigheid* (leerdoelen bepalen, oriënteren op de leertaak, werkplek kiezen enz.).

Die graden en aspecten zullen zeker niet voor alle leerlingen dezelfde kunnen zijn, maar dat doet niet af aan de wenselijkheid hun zelfstandigheid te verhogen.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | **Zelf werken** | **Zelfstandig werken** | **Op weg naar zelfstandig leren** |
| *Leerfuncties* | *Leeractiviteiten* | *Vragen naar rolverdeling* | *Leerkrachtsturing* (leerkracht als instructeur) | *Gedeelde sturing* (leerkracht als instructeur en coach) | *Leerlingsturing* (leerkracht als coach) |
| A. Plannen van de leertaak | a. Leerdoelen stellen | 1 Wie bepaalt de leer- doelen? |  |  |  |
|  | b. Oriënteren op de  leertaak | 2 Wie bepaalt de wijze  waarop de leerlingen   zich oriënteren op de  leeractiviteit(en)? |  |  |  |
| B. Uitvoeren van de leer-  taak | a. Kiezen van de plaats | 3 Wie bepaalt waar de  leeractiviteiten worden  uitgevoerd? |  |  |  |
|  | b. Kiezen van de tijd | 4 Wie bepaalt in welke tijd  de leeractiviteiten   worden uitgevoerd en   hoe lang erover gedaan  wordt? |  |  |  |
|  | c. Kiezen van de  activiteiten en hun  volgorde | 5 Wie bepaalt welke   leeractiviteiten worden   uitgevoerd en in welke  volgorde? |  |  |  |
|  | d. Kiezen van de aanpak | 6 Wie bepaalt de aanpak  van de leeractiviteit? |  |  |  |
| C. Reguleren van de   leertaak | a. Bewaken | 7 Wie bewaakt het leer-  proces van de leerling? |  |  |  |
|  | b. Evalueren | 8 Wie geeft feedback op  de uitvoering van de   leertaak? |  |  |  |
|  | c. Toetsen | 9 Wie bepaalt of de  kwaliteit van het leer-  resultaat voldoende is? |  |  |  |

Een vraag is hoe de leerkracht hen deze zelfstandigheid moet aanleren. In het algemeen is het raadzaam om zelfstandigheid van leerlingen op te bouwen en niet de leerling in een klap te confronteren met de hoogste graad van zelfstandigheid en alle aspecten van zelfstandigheid.

Een goed begin is het aanbieden van vrijheden op het gebied van het uitvoeren van de leertaak. De leerlingen bepalen dan mee (gedeelde sturing) de plaats waar ze werken, de tijd waarin ze de leeractiviteiten uitvoeren, welke leeractiviteiten ze doen en in welke volgorde, en hoe ze die aanpakken.

Als leerlingen eenmaal aan zelfstandigheid bij het uitvoeren van de leertaak gewend zijn, kunnen hen ook vrijheden gegeven worden op de meer metacognitief gerichte gebieden van Plannen en Reguleren van de leertaak. Voor de meeste leerlingen zal het bij de meeste leerfuncties om hoogstens gedeelde sturing gaan tijdens hun secundair onderwijs: leerkrachten en leerlingen bepalen in overleg hoe het leren verloopt, met de leerkracht in de rol van de coach. Maar voor de meer begaafde leerlingen kunnen leerlingsturing en zelfstandig leren wel tot de mogelijkheden behoren: de leerlingen nemen zelf de leerbeslissingen, met de leerkracht in de rol van coach. De leerkracht zal zelf in de praktijk moeten bepalen hoe ver hij hierin met hen kan en moet gaan.

**Hoe ‘schuiven we op’ in de richting van meer zelfstandigheid voor leerlingen?**

1 *Maak opdrachten opener en uitgebreider, zodat het meer ‘taken’ worden*.

‘Open’ wil zeggen dat er meerdere goede uitwerkingen, antwoorden, oplossingen, producten mogelijk zijn. ‘Uitgebreid’ wil zeggen dat er meerdere leeractiviteiten moeten worden uitgevoerd, in een samenhangend verband.

2 *Laat de leerlingen zich zelf oriënteren op het werk dat ze moeten uitvoeren aan de hand van vragen.*

Het kan hier gaan om door de leerkracht gegeven vragen, zoals de volgende:

- Wat willen ze dat ik leer?

- Hoe willen ze dat ik dat leer?

- Moet ik alles doen, en per se in deze volgorde?

- Hoe merk ik straks of ik het ken of kan?

- Waarvoor zou ik dit ooit kunnen gebruiken?

- Wat kan ik er dus zelf van leren?

3 *Geef de leerlingen meer vrijheid t.a.v. de plaats waar ze werken.*

Behalve het klaslokaal kan dat zijn: de biblio- of mediatheek, een studienis of -ruimte, thuis, bij iemand thuis (met een groepje).

De laatste twee mogelijkheden zijn buiten de school en vereisen dus nog aanzienlijk meer zelfdiscipline van de leerlingen, ook van hoogbegaafde leerlingen. De leerkracht kan bij alle mogelijkheden nog variëren in de mate waarin hij actief bewaakt of de leerlingen de geboden vrijheid aankunnen.

4 *Laat leerlingen zoveel mogelijk zelf hun werk plannen en indelen.*

Wanneer de leerkracht relatief dicht bij de cursus of het handboek wil blijven, kan een studiewijzer volstaan, die dan natuurlijk wel enige ruimte moet bieden voor eigen tijdsindeling, bijvoorbeeld drie of vier lessen zelf aan opdrachten werken en dan een deadline.

Als de opdrachten meer het karakter hebben van taken, en dus ook een grotere tijdsspanne beslaan, kan de leerkracht de leerlingen vragen zelf een planning in de tijd te maken en uit te leggen hoe ze deze denken te halen.

5 *Laat de leerlingen kiezen uit opdrachten, en hun keuzes verantwoorden.*

Dit advies kan er in de praktijk als volgt uitzien:

- Kies vijf opdrachten, uit de volgende tien, leg uit waarom je juist deze opdrachten kiest.

of:

- Maak een keuze uit de volgende opdrachten waarmee je de maximaal beschikbare tijd uit je studiewijzer niet overschrijdt. Leg uit waarom je juist deze opdrachten kiest.

Laten uitleggen waarom juist deze opdrachten worden gekozen is belangrijk, omdat dit de leerling ertoe brengt zich af te vragen wat hij al kan en wat hij nog moet of wil leren.

6 *Laat de leerlingen zelf een aanpak kiezen en deze verantwoorden.*

Dit advies veronderstelt natuurlijk dat er verschillende aanpakken en oplossingswegen mogelijk zijn, in plaats van één vastliggende. De opdrachten van de leerkracht mogen dus niet al te gesloten zijn.

Aan de leerlingen kan gevraagd worden:

- Hoe heb je deze opdracht(en) aangepakt? Welke antwoorden/oplossingen heb je overwogen, welke heb je verworpen, welke heb je gekozen, en waarom?

Of:

- Hoe ben je tot je antwoord/oplossing gekomen? Welke antwoorden/oplossingen heb je overwogen, welke heb je verworpen, welke heb je gekozen, en waarom?

Op deze wijze ontdekken leerlingen dat er voor opdrachten verschillende aanpakken en oplossingswegen bestaan, die kunnen worden afgewogen.

7 *Laat de leerlingen reflecteren op de voortgang van hun werk.*

Cruciaal is hier dat de leerlingen inderdaad mogen plannen over een wat langere periode.

De leerkracht kan een centraal moment plannen in deze periode waarop hij de voortgang van de leerlingen controleert. Als deze niet voldoende is, kan hij met de leerlingen de oorzaken bespreken en hen vragen hun werk te herplannen.

8 *Laat de leerlingen hun eigen en/of elkaars resultaten becommentariëren*.

Ook hier gaat het om reflectie, nu niet op het proces, maar op het product.

De simpelste vorm van reflectie is dat de leerlingen hun individueel gemaakte opdrachten vergelijken met door de docent gegeven voorbeelduitwerkingen.

Dit heeft alleen zin bij relatief gesloten opdrachten: antwoorden op vragen en opdrachten bij teksten, voorbeeldbrieven en -verslagen.

Een stap verder is dat de leerlingen in duo’s of groepjes de resultaten (antwoorden, oplossingen, producten) van hun individueel gemaakte opdrachten vergelijken en van commentaar voorzien. Het heeft alleen zin als de opdrachten/taken een redelijke mate van openheid vertonen.

9 *Laat de leerlingen hun eigen en/of elkaars resultaten meebeoordelen.*

De vrijheid voor de leerlingen valt te verhogen door hen zelf de criteria voor beoordeling te laten opstellen (vergelijk advies 8) en door hun aandeel in de verantwoordelijkheid voor het eindcijfer te verhogen.

Een weg die veel minder wordt bewandeld is die van zelfevaluatie door de leerlingen.

Toch liggen ook daar mogelijkheden. Een leerling kan aan het einde van zijn taakuitvoering gevraagd worden een stukje te schrijven aan de hand van vragen als:

- Hoe tevreden ben je over je eindproduct zoals het er nu ligt?

- Hoe goed vind je zelf dat je aan dat eindproduct hebt gewerkt?

- Wat voor cijfer verdien je volgens jou voor dat eindproduct, en waarom?

Er moet dan worden aangegeven in welke mate de leraar deze zelfbeoordeling zal meewegen in zijn eindcijfer.

10 *Laat de leerlingen samenwerken aan de opdrachten en taken.*

Samenwerking tussen leerlingen is uiterst bevorderlijk voor de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden. Onder samenwerking verstaan we dan dat de leerlingen gevraagd wordt om in duo’s of groepjes gezamenlijk de taak in te vullen, een taakverdeling en een tijdsplanning te maken, en tijdens en na het werk te reflecteren op het groepsproces en het groepsproduct. In duo’s of groepjes moeten leerlingen alle afwegingen en beslissingen op deze punten noodzakelijkerwijs bediscussiëren en dus expliciteren, terwijl een individueel werkende leerling, omdat hij alleen met zichzelf (en hooguit zijn logboek) te maken heeft, veel meer impliciet kan laten. Zijn noodzaak tot metacognitieve bewustwording is dus minder en dat vermindert ook de kans dat die bewustwording en de corresponderende vaardigheids-vergroting plaatshebben.

Uiteraard is dan ook reflectie nodig op het samenwerken, niet alleen op het product van het werken, maar ook op het proces. Dat kan via vragen als:

- Wat ging er goed in je groep bij het samenwerken aan de opdracht/taak?

- Wat ging er wat samenwerking betreft beter dan in de vorige les?

- Wat zou de groep volgende keer beter kunnen doen?

- Noem een ding dat je als groepslid deed om het groepswerk te verbeteren.

* Noem een ding dat een ander groepslid deed om het groepswerk te verbeteren.
  1. **Didactische werkvormen**

In de ‘didactische wenken’ formuleert het leerplan geschikte werkvormen met de nadruk op zelfstandig leren. Hierdoor wordt er meer ingespeeld op individuele bekwaamheden en verhoogt de kans op differentiëren en op het aanbieden van ‘gelijke kansen’.

Ook in de bijlage vindt men een repertorium van didactische werkvormen. Naast een korte beschrijving van het verloop van de werkvorm, wordt ook het verband aangegeven met ‘leren leren’ en ‘sociale vaardigheden’.

* 1. **Schoolbeleid**

Samenwerking tussen leerkrachten geeft een krachtige basis voor betere leerprocessen bij de leerlingen.

Elke leerkracht heeft de taak de *verbanden* tussen zijn vak en de andere vakken te beklemtonen. Hoofdstuk 6 van het leerplan bevat hiervoor geregeld verwijzingen naar andere vakken (zie kolom LINK). Dit stelt de leerkracht in staat om met collega’s afspraken te maken om de samenhang van vakonderdelen voor de leerlingen te verduidelijken.

Belangrijk is dat leerlingen kunnen ervaren dat de *leerstrategieën* van één vak ook toepasbaar zijn in andere vakken.

Leerkrachten kunnen samenwerken over het gebruik van de instructiekaarten (zie hoofdstuk 14 Bijlagen), over het omgaan met tekstmateriaal (leerstrategieën, zie hoofdstuk 9 Taalbeleid) en over belangrijke leerstrategieën met het oog op voortstuderen: het gaat om leren plannen, tekstbegrippen en vaardigheid tot samenvatten verhogen, het ontwikkelen van de vaardigheid tot nota nemen tijdens de les, leren anticiperen op toetsvragen en leren voorbereiden, schrijfvaardigheid ontwikkelen.

Verder kunnen er afspraken worden gemaakt in verband met de *opbouw* van zelfstandigheid van leerlingen, de opbouw van groepswerk, het toepassen van activerende werkvormen.

Opdrachten kunnen in de verschillende vakken *geïntegreerd* worden. De studielast van de leerlingen wordt hierbij bewaakt.

*De school kan nagaan waar het lesrooster kan worden doorbroken* met het oog op de organisatie van deze zelfstandige activiteiten. De lestijden uit het ‘complementair gedeelte’ kunnen hiervoor gebruikt worden.

*Het schoolbeleid kan ook nagaan hoe het evaluatiebeleid kan worden aangepast* zodat ook het zelfstandig leren van de leerlingen er een plaats in krijgt (zie ook hoofdstuk ‘Evaluatie’).

*De school besteedt bovendien aandacht aan een zo authentiek mogelijke leeromgeving*. Hierbij zijn van belang: een hedendaagse infrastructuur en leermiddelen (zoals elektronische leeromgevingen, werkhoeken, stille ruimten, audiovisuele apparatuur, laboratoria, enz. om de zelfwerkzaamheid te bevorderen), de actualiteitswaarde van de leerstof, de maatschappelijke relevantie, de toepasbaarheid, het gebruikte (authentieke) materiaal.

* 1. **Vakdidactiek voor het vak kunstgeschiedenis**

Dit hoofdstuk sluit aan bij de algemene doelstellingen uit hoofdstuk 4.

Aan de basis van elke les kunstgeschiedenis ligt de waarneming. Het leerproces gebeurt altijd aan de hand van representatief beeld- en/of klankmateriaal van een zo goed mogelijke kwaliteit.

Laat de leerlingen kenmerken afleiden uit de gekozen voorbeelden. Laat ze zoveel mogelijk zelf ontdekken en analyseren om zo tot een zinvolle verwoording en beleving van het kunstgebeuren te komen.

Door het gebruik aan te leren van ‘kijkwijzers’ verwerven leerlingen een zekere mate van zelfstandigheid in het bekijken, interpreteren en beoordelen van kunstuitingen. In bijlage 14.2 zijn voorbeelden opgenomen van kijkwijzers voor verschillende kunstdisciplines. Het staat de leerkracht vrij deze aan te passen. Met ‘kijkwijzers’ kunnen de leerlingen alleen of in groepjes zelfstandige opdrachten uitvoeren.

De leerlingen worden in geen geval overladen met namen, encyclopedische details, alle mogelijke stellingen enz.

Een klassengesprek waarin wordt nagedacht over kunst, kan uitgaan van uitspraken en citaten over kunst (voorbeelden in de verschillende handboeken).

Samenwerken met de leerkrachten van de kunstvakken en geschiedenis (en eventueel Nederlands, onderdeel ‘kijkvaardigheid’) is aan te raden, mogelijk ook bij de uitwerking van de geïntegreerde proef.

De lessen worden geregeld afgestemd op de kunstactualiteit, ook door middel van bezoeken aan musea en tentoonstellingen, deelname aan kunstmanifestaties, ..

De persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen verhoogt als ze ook zelf onderwerpen mogen voorstellen.

De leerlingen kunnen ook zelf de actualiteit opvolgen: tentoonstellingen, recente kunstwerken, publicaties, recensies, …

De leerlingen kunnen een eindwerk maken waarin een aantal vaardigheden geïntegreerd aan bod komen of er kan nagegaan worden wat het aandeel van het vak kunstgeschiedenis in de geïntegreerde proef kan zijn.

Het vak moet de leerlingen in hun totaliteit aanspreken door niet alleen hun cognitieve, maar vooral ook hun sensitieve vermogens verder te ontwikkelen.

Naast vakkennis en pedagogische onderlegdheid zijn geestdrift en overtuiging van de leerkracht onmiskenbare kwaliteiten om het vooropgezette doel te bereiken. Het bezielende woord werkt, zeker in dit vak, stimulerend.

**6 Het vak kunstgeschiedenis: leerplandoelstellingen, leerinhouden, didactische wenken en hulpmiddelen**

## ***Leeswijzer***

Het leerplan wordt schematisch voorgesteld in 6 kolommen. Deze zijn van links naar rechts te lezen.

**Kolom 1: Numerieke volgorde (Nr.)**

De doelstellingen zijn numeriek geordend van begin tot einde leerplan. Deze nummering heeft geen implicaties voor de chronologie in de realisatie van de doelstellingen. Er wordt geen volgorde vooropgesteld, het betreft een graadleerplan waarbij de vakwerkgroep dient uit te maken welke doelstellingen tot de invulling van het eerste of het tweede leerjaar behoren.

**Kolom 2: Leerplandoelstellingen en leerinhouden**

*Leerplandoelstellingen (in omrande kader)*

Deze geven de eigen doelstellingen weer voor het vak. Een leerplandoelstelling kan ook een vakoverschrijdende eindterm zijn of inhouden.

*Leerinhouden (in wit vak)*

Dit is leerstof die bedoeld is om de bijhorende leerplandoelstellingen te realiseren.

**Kolom 3: Code**

Codering van de leerplandoelstellingen:

- EDV eigen doelstelling voor het vak;

- LER leren leren;

SOC sociale vaardigheden;

BUR opvoeden tot burgerzin;

GEZ gezondheidseducatie;

MIL milieueducatie;

MCV muzisch-creatieve vorming;

telkens met het decretaal nummer: leerplandoelstelling die een vakoverschrijdende eindterm inhoudt.

Het gaat hier om verwijzingen naar de vakoverschrijdende eindtermen van de derdegraad, de tekst is integraal in hoofdstuk 14: ‘Bijlagen’ opgenomen.

**Kolom 4: Basis of uitbreiding (B/U)**

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen basis- en uitbreidingsdoelstellingen.

Basisdoelstellingen (B) vormen de criteria voor het slagen, moeten door nagenoeg alle leerlingen bereikt worden.

Uitbreidingsdoelstellingen (U) zijn bedoeld voor uitbreiding en differentiatie. Het realiseren ervan is afhankelijk van de beschikbare tijd en van de mogelijkheden binnen de leerlingengroep, ze kunnen niet verplicht worden voor alle leerlingen.

#### Kolom 5: Didactische wenken en hulpmiddelen

Didactische wenken zijn bedoeld als ondersteuning van de leerkracht, de vakwerkgroep en het schoolteam.

Zij kunnen:

- een leerplandoelstelling of leerinhoud verduidelijken;

- didactische werkvormen of hulpmiddelen aangeven die leerplandoelstellingen helpen realiseren;

- richtlijnen geven voor evaluatie;

- verwijzen naar bibliografie, nuttige adressen;

- verbanden leggen met andere vakken, met vakoverschrijdende eindtermen, met informatie- en communicatietechnologie, met intercultureel onderwijs, met taalbeleid.

Zie ook overeenstemmende hoofdstukken elders in dit leerplan.

**Kolom 6: Link**

Deze kolom is bedoeld om het schoolteam te ondersteunen. De in kolom 5 omschreven verwijzingen worden hier gecodeerd weergegeven en vestigen de aandacht van de lezer op mogelijke vakoverstijgende afspraken en op vakoverschrijdende eindtermen.

Codering:

- ander vak, bijvoorbeeld AAR (aardrijkskunde), BIO (biologie), ENG (Engels), NED (Nederlands), …;

- vakoverschrijdende eindtermen:

LER leren leren;

SOC sociale vaardigheden;

BUR opvoeden tot burgerzin;

GEZ gezondheidseducatie;

MIL milieueducatie;

MCV muzisch-creatieve vorming;

- informatie- en communicatietechnologie: ICT;

- intercultureel onderwijs: ICO;

- taalbeleid: TA.BE.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| 6 AV KUNSTGESCHIEDENIS | | | |  | |
| 6.1 Inleiding tot de kunstgeschiedenis | | | |  | |
| **1** | **Belangrijke begrippen in verband met inhoud, vorm en functie van de beeldende kunst zelfstandig kunnen toepassen op concrete kunstwerken.** | **EDV LER 4** | **B** |  |  |
|  | Korte herhaling van de kijkwijzer en begrippen uit de tweede graad.                          Introductie in de kijkwijzer en begrippen van de derde graad.  Nieuwe begrippen uit de derde graad. | | | Herhaling is nodig wegens nieuwe instroom van leerlingen. Afspreken met de leerkracht van de tweede graad. Het betreft voornamelijk het historisch referentiekader (dat ook in het vak geschiedenis aangeleerd wordt) op basis van de westerse periodisering, de verschillende maatschappelijke domeinen (economische, politieke, sociale, culturele) en de kijkwijzer van de tweede graad met als algemeen stramien: Begrippen in verband met inhoud, vorm, functie e.a.: - waar gaat het kunstwerk over?  . voorstelling, verhaal, onderwerp, thema, sfeer, titel;  . betekenis: bedoelde betekenis (in tijd en plaats) versus betekenisgeving door de beschouwer (interpretatie). - wat heeft de kunstenaar daarover te vertellen?:  . boodschap of visie. - in welke mate suggereert het kunstwerk de werkelijkheid?  . abstrahering, non-figuratief;  . figuratief, realistisch: geïdealiseerd, gestileerd, gedeformeerd, geabstraheerd. Begrippen in verband met vorm: - beeldende middelen:  . licht, kleur, ruimte, vorm. - samenhang:  . compositie, tijd. Begrippen in verband met functie: - wat wil de maker/de opdrachtgever bereiken (in tijd en plaats)?; - welke functie geeft de beschouwer?; - levensbeschouwelijk, esthetisch, politiek, economisch, educatief, vermaak; - autonoom versus toegepast.  Het gebruik van de kijkwijzer bij bespreking van werken, museumbezoek, tentoonstellingen, huistaken, toetsen en examens wordt aangeleerd (zie hoofdstuk 14.2: ‘Kijkwijzers’). Aan het begin van het schooljaar kan het interessant zijn om aan kunstbeschouwing te doen. Citaten of tekstfragmenten over kunst kunnen hierbij als uitgangspunt dienen (zie Bibliografie, Ad de Visser of Kunst & Co, Pelckmans). Voorbeelden van kijkwijzers: zie hoofdstuk 14.2, maar ook in de verschillende handboeken en op het internet kan men kijkwijzers vinden. | GES                          MCV 1 MCV 2 TA.BE |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| **2** | **De behandelde kunsthistorische periodes op een tijdlijn kunnen plaatsen.** | **EDV LER 5** | **B** |  |  |
|  | Behandelde periodes in de derde graad: van de Romantiek tot de hedendaagse kunst. | | | Voor de tijdlijn: afspreken met de leerkracht geschiedenis. Zie ook: tijdlijnen in de verschillende handboeken en in hoofdstuk 14.4 (Bijlagen). | GES |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| 6.2 De negentiende eeuw | | | | Bespreek alleen wat relevant is voor de denkbeelden van de behandelde periode. Belangrijk is de verandering in denken over kunst, kunstenaar en maatschappij. | |
| **3** | **De Romantiek in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en er de kenmerken van kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte van de ‘romantiek’.  De term ‘romantiek’: verklaring.  Verandering in denken over kunst, kunstenaar en maatschappij (vluchtreacties, de ‘romantische kunstenaar’).  Kenmerken.  Bespreking van enkele belangrijke voorbeelden in: - de schilderkunst: bv. Delacroix, Géricault, Friedrich, Constable, Turner, Blake, Goya; - de muziek: bv. Beethoven als grondlegger of Schubert, Wagner, Brahms, Mahler; - de architectuur: neostijlen (bv. neogotiek), het eclectisme (Poelaert), de ijzerbouwstijl. | | | Werk hier in het historisch referentiekader van het vak geschiedenis.    Bespreek de kunstenaars als typevoorbeeld met één werk (bv. waar vinden we de vlucht naar het verleden?). | GES |
| **4** | **Het realisme in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en er de kenmerken van kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte van het realisme.  De term ‘realisme’: verklaring.   De uitvinding van de fotografie en de impact op de kunst.  Kenmerken. Bespreking van enkele belangrijke voorbeelden in: - de schilderkunst: Courbet, Millet, de school van Barbizon (Corot); - de fotografie: de eerste ontwikkelingen. | | | Werk hier in het historische referentiekader van het vak geschiedenis.  Stilstaan bij ‘realisme in de kunst’: wat betekent realisme?   Hier kan aandacht worden besteed aan de eerste ontwikkelingen in de fotografie die nu de taak van de schilderkunst, nl. het afbeelden, kan overnemen. Bv.: Nièpce, Talbot, Daguerre, de figuur van Nadar. Afhankelijk van de studierichting kan er dieper worden ingegaan op dit onderwerp. | GES |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| **5** | **Het impressionisme in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en er de kenmerken van kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in de tijd en ruimte van impressionisme.  De term ‘impressionisme’: verklaring.  Kenmerken.  Bespreking van enkele belangrijke voorbeelden in: - de schilderkunst: bv. Manet, Monet, Pissarro, Degas, Renoir, Morisot. | | | Werk hier in het historisch referentiekader van het vak geschiedenis.  De beïnvloeding door de Japanse prentkunst is mogelijk interessant voor de studierichting Vrije beeldende kunst. Behandel eventueel ook de beeldhouwkunst (Rodin, Claudel), de muziek (Debussy, Ravel). | GES |
| **6** | **De postimpressionisten kunnen situeren en hun belang voor de ontwikkeling van de 20ste eeuwse kunst kunnen verklaren.** | **EDV LER 4 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Het pointillisme: Seurat. De brugfunctie naar de moderne kunst: Cézanne, Gauguin, van Gogh. | | | Hoe gaat de kunst voortaan met de realiteit om? Welke nieuwe wegen kan de kunst inslaan? Mogelijkheid tot klasdiscussie, zelfstandig werk. Eventueel het symbolisme en ook voorlopers als Ensor, Munch, Toulouse-Lautrec. |  |
| **7** | **De ‘art nouveau’ of Jugendstil in zijn historische en maat-schappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte: de eeuwwisseling.  Het ontstaan: Arts and Crafts.  De art nouveau of Jugendstil als totaalstijl: architectuur en interieur.  Kenmerken illustreren aan de hand van een selectie van werken, bv.: - Horta, Van de Velde; - Guimard; - Gaudí; - Mackintosh; - Wiener Sezession en Wiener Werkstätte. | | | Dit hoofdstuk kan men aangrijpen als startpunt van een reflectie over ‘design’ en kan in het hoofdstuk over ‘Bauhaus’ verder gezet worden.          Eventueel kan de mode hier besproken worden (studierichting Woordkunst-drama). | GES |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| 6.3 De twintigste eeuw | | | | Bespreek alleen wat relevant is voor de denkbeelden van de behandelde periode. Belangrijk is de verandering in denken over kunst, kunstenaar en maatschappij. | |
| 6.3.1 Van 1900 tot aan de tweede wereldoorlog | | | |  | |
| **8** | **Het fauvisme en het expressionisme in hun historische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte van het fauvisme en het expressionisme.  De term ‘fauvisme’: verklaring. De figuur van Matisse. De term ‘expressionisme’: verklaring.  Kenmerken aan de hand van voorbeelden te kiezen uit: - Duitsland: Die Brücke, Der Blaue Reiter; - Oostenrijk: Schiele, Kokoschka.   - Vlaanderen: Permeke, De Smet, Van den Berghe. | | | Zie ook het verband met doelstelling 11. Kan ook hier behandeld worden.  Andere voorbeelden: Derain, de Vlaminck, Van Dongen, Wouters.  ‘Kunst en ideologie’ kan hier een thema zijn: ‘Entartete Kunst’ (kunst en nazisme). Eventueel: expressionistische film (Wiene, Murnau, Lang, Pabst). Expressionistische architectuur: mogelijk voor de studierichting Architecturale en binnenhuiskunst. | GES |
| **9** | **Het kubisme in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte van het kubisme.  De term ‘kubisme’: verklaring.  Kenmerken aan de hand van voorbeelden uit het werk van Picasso. | | | Picasso, de veelzijdige kunstenaar, als uitgangspunt voor verschillende stromingen. Het vereenvoudigen en transformeren van de werkelijkheid. Eventueel Bracque. | GES |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| **10** | **De beïnvloeding van de etnische kunst op de westerse kunst in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1 MCV 2** | **B** |  |  |
|  |  | | | In deze periode kan de relatie met de niet-westerse kunst gemakkelijk besproken worden aan de hand van Picasso met Afrikaanse kunst en bij het expressionisme met de zogenaamde ‘primitieve kunst’. |  |
| **11** | **Het futurisme in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte van het futurisme.  De term ‘futurisme’: de eerste duidelijke avant-garde.  De figuur van Marinetti.  Kenmerken te halen uit voorbeelden (Balla, Boccioni, Severini, Carrà). | | | Mogelijk: de architectuur van Sant’Elia, invloed op de Russische avant-garde. | GES |
| **12** | **De abstracte kunst in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte.  Verklaring van de term ‘abstracte kunst’.  De figuur van Kandinsky.  De Stijl: van Doesburg, Mondriaan. | | | Eventueel: de Russische avant-garde met Malevitch, Litsizky, Tatlin. | GES |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| **13** | **Dada in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte.  De term ‘dada’: verklaring.  Kenmerken aan de hand van voorbeelden te kiezen uit: Tzara (dadaïstische gedichten), Arp, Switters, Picabia, Man Ray.  De figuur van Duchamp en het verschijnen van de ready made. | | |  | GES |
| **14** | **Het surrealisme in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte van het surrealisme.  De term ‘surrealisme’: verklaring.  De grondlegger: André Breton.  Kenmerken aan de hand van voorbeelden, met keuze uit: Ernst, Masson, Tanguy, Dalí, Miró, Magritte. | | | Eventueel: de ‘pittura metafisica’ met de Chirico;  F. Kahlo (film: ‘Frida’). Invloed van de psychoanalytische theorieën van Freud op het surrealisme. | GES |
| **15** | **Inzien dat er nog steeds kunstenaars figuratief blijven werken.** | **EDV LER 4** | **U** |  |  |
|  | Keuze uit: - Rousseau; - Hopper; - Ideologisch realisme (bv. kunst in het Derde Rijk, het socialistisch realisme onder Stalin); - de muralisten (Orozco, Siqueiros, Rivera); - ’Neue Sachlichkeit’. | | | Eventueel ook: architectuur in dienst van autoritaire regimes (Nazi-Duitsland, Italië, USSR). |  |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| **16** | **De gelijktijdigheid van bovenvermelde verschillende kunst-stromingen, als onderzoek naar wat kunst is, inzien en kunnen verklaren.** | **EDV LER 4** | **B** |  |  |
|  |  | | | Het is hier aangewezen om met de tijdlijn te werken. | GES |
| **17** | **De architectuur en interieurkunst van het functionalisme (modernisme) in zijn historische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte van het functionalisme en het modernisme.  De termen ‘functionalisme’ en ‘modernisme’: verklaring.  Kenmerken aan de hand van enkele voorbeelden: Bauhaus, Le Corbusier, Rietveld. | | | Eventueel: - Art déco. - de ontwikkeling van de tuinstad en de sociale woningbouw (eventueel voor de studierichting Architecturale en binnenhuiskunst). Het Vlaams Architectuur Instituut (VAI): video’s ([www.vai.be)](http://www.vai.be)), steunpunt voor hedendaagse architectuur. Interessante links, lesvoorbeelden. | GES |
| 6.3.2 De periode na de tweede wereldoorlog | | | |  | |
| **18** | **Inzicht verwerven in de cultuurhistorische en maatschappelijke context van de periode 1945-1970 en de invloed ervan op de kunst kunnen aangeven.** | **EDV LER 4** | **B** |  |  |
|  | De periode 1945-1970: cultuurhistorische ontwikkelingen. Onder meer: - de verwerking van de Tweede Wereldoorlog; - de triomf van de Amerikaanse droom; - de contestatiegedachte van de jaren ’60. | | |  | GES |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| **19** | **Het abstract expressionisme in zijn cultuurhistorische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte. Verklaring van het begrip ‘abstract expressionisme’. Kenmerken van het abstract-expressionisme: - Action painting: Pollock, De Kooning; - Colourfield painting: Newman, Rothko. | | | Eventueel ook: - Jorn, Alechinsky, Appel (Cobra); - Art informel, art-brut: Fautrier, Wols, Dubuffet; - Materiekunst: Tapiès, Burri, Bogart; - Tekenschilderkunst: Hartung, Michaux. | GES |
| **20** | **Popart en nouveau réalisme in hun cultuurhistorische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen herkennen en toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte. Verklaring van de begrippen ‘popart’ en ‘nouveau réalisme’. Warhol en de nieuwe relatie tussen kunst en het commerciële. Kenmerken aan de hand van voorbeelden zoals: Johns, Rauschenberg, Lichtenstein, Warhol, Wesselman, Rosenquist, Hamilton, Blake, Jones, Segal, Oldenburg, César, Kienholz. | | | Eventueel: Arman, Spoerri, Raysse. | GES |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| 6.3.3 De twintigste eeuw: de laatste decennia en …? | | | |  | |
| **21** | **Inzicht verwerven in de cultuurhistorische en maatschappelijke context van de laatste decennia van de twintigste eeuw en de invloed ervan op de kunst kunnen aangeven.** | **EDV LER 4** | **B** |  |  |
|  | Cultuurhistorische situatieschets: - de economische crisis; - het ecologisch bewustzijn; - de individualisering (bv. body art, performance); - de globalisering van de wereldcultuur; - het begrip ‘postmodernisme’: verklaring aan de hand van de architectuur: bv. Johnson, Jencks, Stirling, Moore, Graves, Memphis, Starck. | | |  | GES |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| **22** | **De hedendaagse kunst in haar historische en maatschappelijke context kunnen situeren en de kenmerken ervan kunnen bespreken.** | **EDV LER 4 MCV 1 MCV 4** | **B** |  |  |
|  | Situering in tijd en ruimte.  Kenmerken.  De jaren 70’: een nieuwe benadering van de kunst (de jaren van het experiment): - concept (bv.: Kosuth); - body art en performance (bv. Abramović); - landart (bv.: Smithson, Long); - minimal art (bv.: Judd); - arte povera (bv.: Merz); - fotorealisme (bv.: Estes); - de eerste videokunstenaars (bv.: Paik)  De jaren 80’: de terugkeer van de schilderkunst: - transavanguardia: Cucchi, Clemente, Chia, Paladino; - Neue Wilden: Baselitz, Kiefer; - graffiti: Haring, Basquiat; - Richter.  De jaren 90’: het verhaal is nog niet afgelopen … - installaties en ruimtelijk werk (Bijl, Kabakov, Buren, Panamarenko, Fabre); - raakvlakken met theater, film en video (bv.: Viola); - belangrijke schilders (bv.: Tuymans, Richter, Dumas). | | |  | GES |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Nr. | Leerplandoelstelling en leerinhoud | Code | B/U | Didactische wenken en hulpmiddelen | Link |
| **23** | **Inzicht verwerven in de specifieke eigenheden en de eigen evolutie qua inhoud en vorm van verschillende kunstdisciplines (andere dan de schilderkunst).** | **EDV LER 4 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Keuze uit de volgende kunstdisciplines: - beeldhouwkunst; - architectuur/interieurkunst; - muziek; - dans; - fotografie; - film; - mode;   Beknopt historisch overzicht en de belangrijkste kunstenaars. | | | Mogelijke inhouden van de verschillende disciplines: zie verschillende leerboeken in de bibliografie.  Per leerjaar worden minimum twee extra kunstdisciplines behandeld, afhankelijk van de eigenheid van de studierichting. Werk samen met de leerkracht van de kunstvakken. De benadering kan diachronisch zijn (evolutie), geïntegreerd in de chronologische aanpak van de schilderkunst (in samenhang met de stromingen) of thematisch. Men kan eventueel vertrekken vanuit de actualiteit of werken aan de hand van een uitstap, bezoek. | KV |
| **24** | **Inzicht verwerven in de specifieke eigenheden en de eigen evolutie qua inhoud en vorm van één voorbeeld uit de niet-westerse kunst.** | **EDV LER 4 MCV 1 MCV 2** | **B** |  |  |
|  | Keuze van één onderwerp uit de niet-westerse kunst. | | | Men kan eventueel vertrekken vanuit de actualiteit of werken aan de hand van een uitstap, bezoek. |  |
| **25** | **De belangrijke begrippen in verband met inhoud, vorm en functie van verschillende kunstdisciplines (andere dan de schilderkunst) kunnen toepassen.** | **EDV LER 5 MCV 1** | **B** |  |  |
|  | Gebruik van een specifieke kijkwijzer. | | |  |  |

**7 Het gebruik van informatie- en communicatietechnologie (ICT)**

**7.1 Instructie, differentiatie en remediëring met behulp van ICT**

ICT kan het lesgeven ondersteunen. ICT biedt immers de mogelijkheid om bepaalde leerinhouden op verschillende manieren voor te stellen en aan te brengen via tekst, geluid, stilstaand en bewegend beeld.

Bepaalde programma’s verhogen het inzicht d.m.v. visualisatie, simulatie, door schema’s op te bouwen, iets wat zonder computer maar in beperkte mate mogelijk is.

Sommige softwareprogramma’s zijn interactief zodat een meer geïndividualiseerd leerproces kan worden doorlopen. De leerling kan dan op eigen tempo werken en eventueel een eigen parcours kiezen. Een aantal programma’s oefenen vaardigheden en oplossingsstrategieën of zijn geschikt om individueel of in groep te differentiëren en te remediëren.

Via tests kan worden nagegaan in hoeverre kennis en vaardigheden verworven zijn. Dit heeft zeker voordelen als het programma een goede feedback aan de leerling geeft en kansen biedt om op verschillende niveaus te werken.

**7.2 Informatie verwerven en verwerken met ICT**

Bij dit belangrijke deelaspect van ‘leren leren’ kan ICT een uitgelezen rol spelen. Er bestaan heel wat cd-roms die allerlei informatie interactief aanbieden. De informatie wordt hier op een andere manier aangeboden dan met een ‘lineaire’ informatiebron. Via de talrijke ‘links’ bouwt de leerling een individueel parcours op en komt zo tot zijn eigen ‘hypertekst’. Er zijn dus andere ‘leesstrategieën’ nodig dan bij een lineaire tekst. Om leerlingen hierbij te ondersteunen zijn gerichte zoekopdrachten en verwerkingstaken noodzakelijk (informatie ordenen, schema’s aanvullen, informatie vergelijken, verbanden leggen, woordbetekenissen afleiden, ...).

Ook het internet is een onuitputtelijke bron van informatie. Om zich een weg te banen door het grote aanbod is een kritische ingesteldheid noodzakelijk. Deze houding moet worden aangeleerd. Als leerlingen binnen of buiten de klas informatie op het web zoeken, moeten ze over een aantal beoordelingscriteria voor ‘tekstmateriaal’ beschikken. Hiervoor kunnen ze met de instructiefiche in bijlage werken.

Sommige opdrachten kunnen de leerlingen van ‘huiswerksites’ plukken. Opgaven zullen met deze nieuwe realiteit rekening moeten houden, willen ze zinvol blijven: bronvermelding eisen, meer vergelijkende opdrachten, meer persoonlijke en kritische verwerking.

Aan groepsopdrachten en -eindproducten kunnen kwalitatief hogere eisen worden gesteld qua vormgeving en presentatie. Aan bepaalde opdrachten kan een mondelinge presentatie gekoppeld worden: een presentatiepakket kan hier ondersteunend werken. Samenwerken met de leerkracht (toegepaste) informatica behoort tot de mogelijkheden.

**7.3 Communiceren met ICT**

Een belangrijke meerwaarde voor ‘leren leren’ is dat ICT de mogelijkheid geeft aan jongeren om met elkaar te communiceren over de leerstof via e-mail of elektronische briefwisseling.   
E-mail ondersteunt het samenwerken van leerlingen. Deze samenwerking kan gebeuren binnen een klas of school, maar ook met leerlingen van andere scholen in binnen- en buitenland. Een gezamenlijk interscolair project opzetten behoort tot de mogelijkheden.

Communicatie tussen leerkracht en leerling(en) is ook mogelijk: de leerkracht kan cursusmateriaal elektronisch beschikbaar stellen, voorbeelden van toets- en examenvragen, jaarplanning, … Leerlingen kunnen verslagen, huistaken e.d. elektronisch naar de leerkracht sturen.

8 Het Gelijke Onderwijskansenbeleid

"Het Gelijke Onderwijskansenbeleid (GOK) voor het gewoon secundair onderwijs wil de leer- en ontwikkelingskansen van kansarme leerlingen bevorderen, uitsluiting, segregatie en discriminatie vermijden en bijdragen tot meer sociale cohesie." (SO/2003/01 van 31 januari 2003)

Om aan de doelstellingen van dit decreet te werken krijgen scholen met voldoende doelgroepleerlingen extra-uren leraar om een onderwijspraktijk uit te bouwen die rekening houdt met de taalachtergrond en de diversiteit van iedere leerling.

Het decreet bepaalt dat de uitbouw van een gelijkekansenbeleid in de tweede en derde graad betrekking heeft op minstens één van de volgende vijf thema's: preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, oriëntering bij instroom en uitstroom, leerlingen- en ouderparticipatie, of minstens één van volgende clusters: studie- en gedragsproblemen remediëren, de taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen, een optimale studiekeuze waarborgen en het realiseren van een efficiënte studiekeuze-, stage- en schoolloopbaanbegeleiding.

Om deze thema's en/of clusters te realiseren onderneemt de school acties vanuit een analyse van haar beginsituatie. Voor elk van de thema's en/of clusters volgt hierna de visie die deze acties ondersteunt. Het biedt de mogelijkheid om samen met het team een doordacht beleid uit te werken dat alle leerlingen ten goede komt.

## **Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen**

Werken aan preventie en remediëring begint met het zich vormen van een zo scherp mogelijk beeld van elke leerling. Wil men studie- of gedragsproblemen voorkomen of wegwerken, dan is het van belang dat men een gedifferentieerd beeld heeft van de klasgroep zodat men tijdig zicht heeft op leerlingen die het niet goed maken in de klas. Dat veronderstelt een ‘systeem’ om elk van de leerlingen van nabij te volgen en aan die informatie ook acties te verbinden *(hanteren van een evaluatie- en volgsysteem).*

Een goede basisaanpak laat al veel verscheidenheid toe in activiteiten van leerlingen. Maar voor sommige leerlingen zijn nog meer specifieke ingrepen nodig om hun ontwikkeling te ondersteunen of studie- en gedragsproblemen aan te pakken.

De vastgestelde tekorten zijn aanleiding tot *remediërende*maatregelen waardoor de aanpak beter aansluit bij de individuele noden van leerlingen. Het is van belang om problemen te voorkomen en ze tijdig op te sporen en aan te pakken. *Preventie is cruciaal*. Remediëring werkt aanvullend.

# Taalvaardigheidsonderwijs

Met taalvaardigheid bedoelt men het kunnen luisteren, spreken, lezen en schrijven in een natuurlijke situatie. Het gaat dus niet om kennis van de taal maar om de vaardigheid ervan. Hoe beter de taalvaardigheden, hoe beter de vaardigheden in omgang en zelfredzaamheid.

De school wordt door leerlingen echter niet altijd ervaren als een natuurlijke omgeving om taal te verwerven. Dikwijls is er een *kloof* tussen de *schoolse*en *dagelijkse taalvaardigheid*.De informatie die in de verschillende vakken op school wordt aangeboden om kennis, vaardigheden en attitudes te ontwikkelen, wordt uitgedrukt in een soort taal die complexer en abstracter is dan de dagelijkse omgangstaal van de leerlingen en kan voor veel leerlingen een hindernis zijn.

### Intercultureel onderwijs (ICO)

ICO wil leerlingen en leerkrachten actief en effectief leren omgaan met de aanwezige *diversiteit* zowel in als buiten de school. Intercultureel onderwijs is geen vak apart, geen speciale onderwijsvorm, maar een rode draad doorheen de hele lespraktijk. In principe is elke klas, elke school en elke maatschappij *multicultureel*. De leerlingen, leerkrachten, ouders en alle andere betrokkenen komen naar school met een rugzakje waarin ervaringen, waarden, kennis, vaardigheden, attitudes en levensstijl geladen zijn. Intercultureel onderwijs bouwt hierop verder. Het wil *een krachtige en veilige leeromgeving* creëren die aansluit bij al die verschillende ervaringen. Leren van elkaar, spontane, nieuwe leermomenten en betekenissen opdoen zullen dan ook in een interculturele leeromgeving te vinden zijn.

Hierdoor zullen leerlingen meer aan leren toekomen en wordt hun zelfbeeld positiever benaderd. Vandaar dat intercultureel onderwijs ook ten goede komt aan leerprestaties van leerlingen.

##### Oriëntering bij instroom en uitstroom

Een belangrijk aandachtspunt in modern, hedendaags onderwijs is de zorg voor een *verticale**samenhang*. Dit wil zeggen dat leerlingen, jongeren en hun ouders begeleid moeten worden in de schoolloopbaan. Vanuit deze optiek wordt meer en meer geopteerd voor een ontwikkelingsgerichte benadering waarbij de overgangen tussen basis en secundair onderwijs eerste graad, tussen de verschillende graden in het secundair onderwijs en tussen secundair en hoger onderwijs meer aandacht krijgen. De school kan daarbij doelstellingen en concrete acties uitwerken die flexibele overgangen op deze sleutelmomenten, begeleiding van leerlingen op het vlak van *leren leren* en *zelfsturend leren*en ondersteuning van ouders en jongeren in het *keuzeproces*, voor ogen hebben.

* 1. **Leerlingen- en ouderparticipatie**

Leerlingenparticipatie biedt de school de mogelijkheid communicatie tussen leerlingen en volwassenen te realiseren. Hierbij is het belangrijk dat leerkrachten de leerlingen als volwaardige partners respecteren. Dit is bovendien een oefening in verantwoord burgerschap.

Als jongeren echt participeren op school wordt het leerproces intenser. Leerlingen die het gevoel hebben dat ze zelf school maken en iets kunnen realiseren tonen meer respect. In die zin betekent participatie ook preventie van probleemgedrag.

Door ouderparticipatie wordt gestreefd naar een participatieve schoolcultuur, waarin ouders samen met alle betrokkenen in de school invulling geven aan hun rol binnen ontwikkeling en vorming. Samenwerken en zo gezamenlijk kansen creëren voor alle leerlingen is in deze optiek niet weg te denken. Door deze samenwerking verzekeren alle betrokkenen gezamenlijk de sociale ondersteuning van de leerlingen, zodat deze beter en zelfstandiger kunnen functioneren binnen de school en daarbuiten.

###### *ALGEMEEN BESLUIT*

GOK is geen geïsoleerd gegeven. Het leerplan biedt de mogelijkheid om de meeste doelstellingen te realiseren. Zowel met leerplandoelstellingen als met de didactische wenken kunnen linken gelegd worden naar de meeste thema's van de GOK-werking. Deze linken kunnen opgespoord worden via verwijzingen naar de vakoverschrijdende eindtermen en andere werkpunten. De verwijzingen gebeuren als volgt in hoofdstuk 6:

LER: preventie en remediëring, oriëntering bij instroom en uitstroom;

SOC: intercultureel onderwijs, taalvaardigheid, socio-emotionele ontwikkeling;

BUR: leerlingen- en ouderparticipatie;

ICO: intercultureel onderwijs, taalvaardigheid*,* socio-emotionele ontwikkeling;

TA.BE: taalbeleid, taalvaardigheid.

**9 Taalbeleid**

Naast de aandacht voor de vakinhoud is er*tijdens alle lessen* (AV, TV, PV en KV) ook aandacht voor de taal waarmee de vakinhoud wordt overgebracht en verwerkt: van taalgericht vakonderwijs worden alle leerlingen beter.

Bij taalgericht vakonderwijs luisteren leerlingen niet alleen, ze krijgen ook uiteenlopende tekstsoorten aangeboden: opdrachten, gebruiksaanwijzingen, teksten uit boeken, maar ook uit tijdschriften, van internetsites, mondeling of schriftelijk, geïllustreerd, audiovisueel, … Bovendien voeren de leerlingen taken uit die hen helpen om verbanden te leggen tussen woorden en begrippen. Ze lezen en luisteren niet alleen, maar ze *doen* ook zoveel mogelijk. Ze komen zelf uitgebreid aan het woord.

**9.1 Lessen en lesmateriaal taalgericht maken**

In het algemeen kan men stellen dat een didactiek die de leerlingen activeert, aanzet tot taalproductie: gebruik werkvormen die de leerlingen aanzetten tot onderlinge interactie. Allerlei vormen van groepswerk kan je terugvinden in de kolom didactische wenken bij het leerplan. Werk samen met de leerkracht Nederlands i.v.m. de aangeleerde lees-, luister-, spreek- en schrijfstrategieën: als leerlingen herkennen dat de aanpak in Nederlands ook vereist wordt bij de andere vakken, zullen deze leerstrategieën voor hen beter renderen (zie instructiekaarten ‘lezen’, ‘luisteren’, ‘spreken’ en ‘schrijven’ in bijlage).

**9.2 Enkele tips**

- Leg moeilijke woorden en vaktermen uit: geef heldere definities, gebruik non-verbale middelen, geef synoniemen of tegengestelden (of laat ze geven), laat de betekenis van woorden raden (uit de context afleiden), laat informatie in een schema zetten, herhaal samen schooltaal (woorden zoals ‘veronderstel’, …).

- Naast vaktaal moet je er ook op letten welke schooltaal de leerlingen moeten verwerven en oefenen: beschrijven, identificeren, classificeren, ordenen, definiëren, oorzaak en gevolg bepalen, een proces volgen en uitvoeren.

Bijvoorbeeld om een rangorde te bepalen moeten de leerlingen in begrippen ‘groter, meer omvattend …’ kunnen denken en spreken. Voor het bepalen van oorzaak en gevolg moet een leerling ‘als …dan’-redeneringen kunnen uitvoeren.

- Bedenk een activiteit die uit een schema is af te leiden (tekstdelen bij het schema brengen, sleutelwoorden aanbrengen, schema verwoorden).

- Bedenk een activiteit waardoor leerlingen schema’s leren onthouden en reproduceren. Laat leerlingen hierbij samenwerken en maak de opdracht toepasbaar in andere reële contexten.

- Laat leerlingen elkaar beoordelen, laat ze na de toets bespreken wat ze geleerd hebben, hoe ze dit aanpakten en hoe ze hun aanpak kunnen bijsturen.

- Bij groepswerk moeten de leerlingen elk afzonderlijk een bijdrage leveren. Bij zo’n opdracht moeten ze gestimuleerd worden om de taal actief te gebruiken. Dit kan door elk groepslid een rol te geven met een eigen opdracht: gespreksleider, tijdbewaker, verslaggever, procesbewaker, materiaalmeester, … tijdens het groepswerk, bij de besluitvorming en bij de presentatie van de opdracht.

- Leer de leerlingen de leerstof in eigen woorden omzetten.

- Geef bij aanvang de structuur van de les op het bord weer, laat dit overzicht de hele les staan.

- Bekijk de structuur van het leerboek (of de cursus) met de leerlingen bij aanvang van het schooljaar; duid aan hoe deze structuur hen kan helpen bij het leren.

- Bekijk de ‘buitenkant’ van teksten (lay-out, illustraties, …), laat de betekenis ervan verwoorden.

- Laat de leerlingen actief met de schriftelijke leerstof bezig zijn: laat samenvatten, in een schema zetten.

- Maak leerlingen duidelijk wat bij een vraag (bv. op een toets) van hen verwacht wordt: beschrijven, ordenen, verbanden leggen, oordeel weergeven, …

**10 Evaluatie**

Een belangrijk maar moeilijk element in het onderwijsproces is het evalueren. Waarom evalueren we? Wat evalueren we? Hoe evalueren we? Wanneer evalueren we? Weten de leerlingen dat?

Evalueren heeft zowel een productgericht als een procesmatig karakter. Niet alleen het resultaat dat door de leerling wordt bereikt, maar ook de weg daarheen is belangrijk.

Procesevaluatie wil bijdragen tot de evaluatie van het zelfstandig denken en handelen van leerlingen. Ze geeft aan leerkrachten de mogelijkheid om het leerproces van de leerlingen van dichtbij te volgen en indien nodig bij te sturen of te differentiëren.

Ze geeft aan ouders de kans om een reëel beeld te verkrijgen van de schoolse vorderingen van hun kinderen en hen eventueel te ondersteunen in hun leerproces.

Evaluatie bepaalt in grote mate hoe de leerlingen naar het vak zullen kijken, toetsing stuurt a.h.w. het ‘leren leren’. Het is dus uitermate belangrijk dat leerlingen steeds de bedoeling van de les weten, er zelf een duidelijke structuur in zien en dat ze vooral weten wat en hoe getoetst zal worden.

**10.1 Eigenschappen van goede evaluatie**

*Planmatigheid*

De leerlingen en hun ouders weten op welk moment er wordt geëvalueerd.

Dit betekent niet dat elk evaluatiemoment moet worden aangekondigd: men kan onverwachts bepaalde zaken toetsen, mits iedereen weet dat zoiets tot de mogelijkheden behoort.

*Voorspelbaarheid*

Het zgn. ‘test as you teach’-principe, de leerlingen hebben een zicht op de manier waarop wordt geëvalueerd en dit zowel voor dagelijks werk als voor de proefwerken. De opdrachten komen overeen met de doelstellingen en de onderwijsmethode. Verrassingen zijn slechts zinvol, indien ze als stimulans overkomen.

*Efficiëntie*

Evalueren is een noodzakelijk deel van het didactisch proces, maar geen doel op zich.

Evaluatie moet gezien worden als een middel om de leerlingen beter te begeleiden bij hun studies en geeft de mogelijkheid tot een meer geïndividualiseerde begeleiding. Het evaluatiebeleid van de school richt zich op de responsabilisering van de leerlingen.

*Snelle verwerking*

Om te kunnen remediëren hebben leraar en leerlingen binnen de kortste tijd de resultaten in handen.

*Validiteit*

Evaluatie levert zo objectief en volledig mogelijke gegevens over de vorderingen van elke leerling. De diversiteit van het aangeleerde komt aan bod, de verschillende onderdelen van elk vak worden geëvalueerd.

*Relevantie*

Enkel persoonlijk werk wordt beoordeeld.

Het belang van de quotering van taken dient afgewogen te worden t.o.v. de totale evaluatie.

Groepswerk dient regelmatig te worden opgevolgd door de leraar om te controleren of ieder lid van de groep een bijdrage levert.

*Diversificatie*

Niet enkel het cognitieve wordt geëvalueerd, ook vaardigheden en vakattitudes komen in aanmerking. Dit moet niet noodzakelijk via een cijfer, het kan ook in woorden vermeld worden; belangrijk is het feit dat er degelijke afspraken gelden.

Voor het rapportcijfer wordt gesteund op verscheidene resultaten van evaluatie. Een rapportcijfer is niet uitsluitend het rekenkundig gemiddelde van presentatiecijfers.

*Procesmatig*

Evaluatie wordt bij voorkeur procesmatig opgevat, er is een systematische progressie in de opbouw van kennis, inzicht, vaardigheden en vakattitudes.

*Objectiviteit*

Als evaluatie planmatig, voorspelbaar, efficiënt, valide, relevant en gediversifieerd is, kan men stellen dat de leerkrachten en de school de objectiviteit bij het evalueren maximaal benaderen en dat ze streven naar een optimale professionaliteit.

* 1. **Coherente evaluatie**

Een rendabel leerproces hangt af van de gerichtheid op het einddoel en de concrete evaluatieopdrachten die daaraan verbonden zijn, m.a.w. het einddoel gebruiken om het didactisch proces tot een goed einde te brengen.

Een doordachte evaluatie van het proces:

- is een weergave van de mate waarin doelstellingen bereikt zijn;  
- toont aan iedere betrokken leerkracht hoe elke leerling evolueert;  
- schept ruimte voor bijsturing, remediëring en differentiatie;  
- betrekt de leerlingen bij de evaluatie van het eigen leerproces;  
- motiveert leerlingen voor de bijsturing van het eigen leerproces;  
- evalueert niet enkel op opgedane kennis, maar ook het proces dat nodig was om  
 inzichten, vaardigheden en attitudes te bereiken.

###### *Beoordelen vanuit doelstellingen*

Wanneer men beoordeelt vanuit doelstellingen, is de beoordelingsvraag niet: ‘Welk cijfer of welk percentage behaalt de leerling op de toets?’, maar wel: ‘Wat kent of kan de leerling? Beheerst de leerling op voldoende wijze de leerdoelen?’

Hierbij wordt nagegaan in welke mate de leerling de vooropgestelde leerdoelen heeft bereikt.

Dit is maar mogelijk als de leerdoelen vooraf duidelijk, concreet en specifiek omschreven zijn.

Het geeft de leerkracht ook de mogelijkheid voor zichzelf na te gaan in welke mate hij/zij de leerdoelen heeft helpen bereiken. Hij/zij kan zo informatie bekomen over de kwaliteit van het didactisch proces in de klas.

###### *Vorderingsgerichte evaluatie*

Een vorderingsgerichte evaluatie onderzoekt in welke mate de leerling vorderingen heeft gemaakt t.o.v. zijn prestaties op een vroeger tijdstip.

De leerling krijgt een beeld van de eigen progressie.

De leerkracht krijgt informatie over de vorderingen van de leerlingen en aanwijzingen waar eventueel bijgestuurd of geremedieerd moet worden.

Een goed uitgebalanceerd vorderingsplan is een bruikbaar instrument op de begeleidende klassenraad en is een duidelijke weergave van het kennen en kunnen van leerlingen.

**10.3 Permanente evaluatie**

###### *Evalueren van vaardigheden en attitudes*

Vaardigheden kan men beschouwen als welbepaalde methodes, strategieën, werkwijzen, procédés die men gebruikt om probleemstellingen (taken of opdrachten) op te lossen.

- Algemene vaardigheden zoals experimenteren, observeren, beoordelen, controleren, plannen, … zijn vaardigheden die ook in andere vakken voorkomen en dus vakoverschrijdend zijn.

- Vakvaardigheden zoals basisprincipes uitvoeren, planning uitvoeren, techniek toepassen, … zijn vaardigheden die meer specifiek zijn voor het vak en dus meer vakgebonden.

Attitudes zijn algemene sociale houdingen, het kunnen ook beroepshoudingen of houdingen eigen aan een vak zijn. Het evalueren van attitudes is gevoelige materie. Nochtans moet het voor de leerlingen duidelijk zijn dat zij op vakgebonden attitudes kunnen/zullen worden geëvalueerd. Deze attitudes staan in het leerplan vermeld en kunnen te maken hebben met bv. stiptheid, zorg, luisterbereidheid, inzet, kunnen samenwerken, tegen een deadline kunnen werken.

Ook hier geldt het principe van de voorspelbaarheid voor de leerlingen. Zij moeten vooraf weten welke vaardigheden en attitudes voor evaluatie in aanmerking zullen komen.

*Permanent evalueren betekent ook:*

- observeren;  
- feedback geven;  
- een goede relatie tussen de leerkracht en de leerling bewerken;  
- differentiëren;  
- remediëren;  
- doelgerichte vragen stellen;  
- meten, beoordelen, beslissen;  
- rapporteren;  
- teamoverleg inbouwen;  
- efficiënt klassenraad houden.

*Permanent evalueren kan verwerkt worden in een document dat tegelijkertijd bruikbaar is*

- voor de begeleidende klassenraad;  
- voor de delibererende klassenraad;

- om de resultaten van de GIP(GP) te beoordelen;  
- om de beginsituatie van de leerling te bepalen;  
- om de leerlingen te betrekken bij de evaluatie (zelfevaluatie);  
- om remediërend te werken met leerlingen;  
- voor de rapportering naar de ouders;  
- om de evolutie en resultaten van de leerlingbegeleiding weer te geven;  
- als puntenboek.

**10.4 Evaluatie in het vak kunstgeschiedenis**

*In het vak kunstgeschiedenis zijn belangrijke criteria bij schriftelijke toetsen, opdrachten en taken:*

- het begrijpen van de opdracht;

- het gebruiken van nieuw geleerde begrippen;

- analyseren, samenvatten: stijlen en kenmerken onderscheiden, belangrijke voorbeelden geven, herkennen, beschrijven, het evolutief karakter herkennen;

- orde, stiptheid en nauwkeurigheid: in functie van de opgaven. Dit houdt respect in voor eigen materiaal en dat van anderen, naleven van afspraken, zorg voor het werk.

*Ook kan de leerkracht attitudes observeren en evalueren zoals:*

- leergierig zijn en belangstelling tonen tijdens de les;

- samenwerken: spontaan, efficiënt meewerken bij groepswerk, behulpzaam zijn, gemaakte afspraken naleven;

- een eigen mening durven en kunnen formuleren;

- brede belangstelling: zich interesseren voor wat er gebeurt, openstaan voor de omgeving, andere culturen, kunststromingen (bv. tijdens bezoeken en excursies);

- openstaan voor het standpunt van anderen (o.a. ook de kunstenaar) en bereid zijn tot luisteren, gericht zijn op zelfcontrole;

- zelfstandig werken: vertrouwen tonen in eigen kunnen, initiatief nemen, een beroep doen op hulp indien nodig.

**10.5** **Beschrijving van verschillende soorten toetsen**

*Formatieve toetsen*

Als tussentijdse informatie over het verloop van het leerproces. Ook diagnostische toetsen genoemd.

*Summatieve toetsen*

Toetsen aan het eind van een studieonderdeel of eindtoetsen. Hieronder vallen o.a. criteriumtoetsen of normtoetsen. Kenmerkend voor criteriumtoetsen zijn de vooraf duidelijk geformuleerde prestatiecriteria. Een normtoets is een ‘relatieve’ toets: de criteria waaraan de leerlingen moeten voldoen, worden achteraf bepaald, nadat de toetsresultaten van alle leerlingen bekend zijn.

*Gesloten schriftelijke toetsen*

Onder een gesloten schriftelijke toets verstaan we een opgave waarbij de leerling uit een beperkt aantal mogelijke antwoorden het goede of relatief beste antwoord kan kiezen. De betrouwbaarheid van gesloten toetsen stijgt wanneer het aantal vragen toeneemt.

Leerlingen moeten goed kunnen lezen.

*Open schriftelijke toetsen*

Open schriftelijke toetsen vragen van de leerling zelf het antwoord te formuleren.

Leerlingen moeten goed kunnen schrijven.

*Meerkeuzetoetsen*

Een meerkeuzevraag bestaat uit een ‘stam’ en twee of meer ‘alternatieven’, waarbij er één of meer goede antwoorden mogelijk zijn.

*Fout-juist-toetsen*

Bij fout-juist- vragen geeft de leerling antwoord op een gestelde vraag door te kiezen uit de antwoordmogelijkheden ‘ja’ of ‘nee’.

Deze vraagvorm kan alleen in zeer grote aantallen worden gebruikt.

Bij de beoordeling is het over het algemeen zo, dat goede antwoorden punten opleveren, vraagtekens niets en foute antwoorden negatieve punten.

*Matchingtoetsen*

Dit type keuzetoets is bruikbaar in die gevallen waarbij zaken in ‘paren’ voorkomen, en waarbij van de leerling het nodige onderscheidingsvermogen met betrekking tot juiste en onjuiste combinaties mag worden verwacht.

*Invul- en aanvultoetsen*

Bij invul- en aanvultoetsen valt meestal niet veel meer te raden. Bijvoorbeeld: “In ...

(jaartal) werd de Vrede van Münster ondertekend”.

Vraag je naar argumentaties, dan worden de vragen snel meerduidig of onbegrijpelijk.

De open plaatsen bij deze vragen worden door puntjes aangegeven. Gebruik bij iedere vorm evenveel punten om geen onbedoelde aanwijzingen te geven.

*Rangschikkingstoetsen*

De leerlingen moeten een rangschikking geven op grond van een bepaald criterium,

bijvoorbeeld de chronologische volgorde. Bijvoorbeeld: “De volgende gebeurtenissen uit de Nieuwste Tijd staan in een verkeerde tijdsvolgorde. Geef de juiste volgorde met een cijfer

(1-5) aan.

*Eendimensionale sorteertoetsen*

De leerlingen moeten de juiste combinaties uit twee rijen bij elkaar plaatsen.

*Tweedimensionale sorteertoetsen*

De leerlingen krijgen een matrix aangeboden waarbij ze op een derde kenmerk moeten sorteren. Bijvoorbeeld een matrix met een tijdsas en een as waarop de verschillende maatschappelijke verhoudingen voorkomen. De leerling moet gegeven voorbeelden uit verschillende samenlevingen in de juiste cel op de matrix kunnen plaatsen.

Hier kan nadien een antwoordsleutel worden gebruikt.

*Toetsen met verklarende vragen*

Waarom?

Herken je ...?

Leg ... uit?

Hoe gaat ...?

*Toetsen met vergelijkingsvragen*

Welke relatie kun je ontdekken met de visie van X?

Hoe zie je ... (nieuw voorbeeld) in het licht van de theorie van Y?

*Standpuntuitlokkende toetsen*

Ben je het daarmee eens?

Kan je de interpretatie van de andere nuanceren en hoe dan wel?

Kan je je inleven in het gedrag van de ander? Hoe zie je dat?

*Kort-antwoordtoetsen*

De antwoorden bij deze toetsvragen zijn kort. Men kan deze vragen in formuliervorm presenteren. Kort-antwoordvragen hebben het voordeel (in tegenstelling tot essayvragen) dat een lang antwoord waarin vast en zeker wel iets goeds schuilt, onmogelijk is. Bijvoorbeeld: “Geef drie redenen waarom Spanjaarden in de 16de eeuw naar Amerika trokken (maximaal tien woorden per reden)”.

*Toetsen door middel van een pijlendiagram*

Leerlingen kunnen begrippen invullen in een vooraf getekend pijlendiagram of kunnen gevraagd worden om pijlen te trekken tussen bepaalde begrippen. Hier wordt getoetst of de leerlingen bepaalde relaties correct kunnen leggen.

*Toetsen door middel van schema’s*

De leerlingen moeten een opgelegde tekst schematiseren. Met deze toetsopdracht kan gekeken worden of de leerlingen een schema of een boomstructuur van een tekst kunnen maken. Hierbij kan worden nagegaan of ze hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden, of ze relaties kunnen leggen, en of ze inzicht hebben in bijvoorbeeld processen en structuren.

*Toetsen met niet-begrenzende essay- of opstelvragen*

Het aantal essayvragen dat in één toets kan worden gesteld is heel beperkt. Essayvragen nodigen meestal uit tot uitvoerige antwoorden. Ook als men vraagt naar een beknopt antwoord blijft dit vaag: wat is beknopt?

Essayvragen belonen leerlingen die stilistische vaardigheden beheersen.

Voor irrelevante toevoegingen kan men punten aftrekken.

*Toetsen met begrenzende essay- of opstelvragen*

In de essayvraag wordt duidelijk gemaakt wat van de leerling wordt verwacht.

Niet ‘bespreek ...’, maar geef een puntsgewijze argumentatie (vijf argumenten), geef vier voor- en vier nadelen, geef drie praktische toepassingen.

Geef als het kan ook aan uit hoeveel regels, woorden of zinnen elk antwoord maximaal mag bestaan.

*Toetsen door middel van voorbeelden*

Leerlingen krijgen bepaalde begrippen waarbij ze telkens een toepasbaar voorbeeld moeten formuleren. Het gaat hier om het toetsen van inzicht en het kunnen toepassen van bepaalde begrippen.

*Toetsen door middel van probleemverkenning*

Leerlingen bevragen een tekst of een beeld. Het is de bedoeling dat ze vragen formuleren m.b.t. de tekst. Vooraf formuleert de beoordelaar in een modelantwoord het soort vragen dat aan de tekst moet worden gesteld. Op die manier kan men bijvoorbeeld zien of de leerlingen een tekst kunnen analyseren.

*Toetsen door middel van (probleem)stellingen*

Leerlingen zoeken een titel voor een tekst onder de vorm van een stelling (spanning) of een probleemstelling.

*Toetsen door middel van een verslag*

Bijvoorbeeld een verslag maken van een bekeken programma, of van een video, of film, of van een afgenomen interview.

Hier kan men richting geven door duidelijke instructies te formuleren.

*Schriftelijke werkstukken*

De bedoeling van een werkstuk is dat de leerling met de productie ervan een zekere mate van zelfstandigheid aan de dag legt. Werkstukken zijn toetsen waar bij het maken nog veel geleerd wordt. In dat opzicht onderscheiden ze zich van veel andere toetsvormen.

Beoordeling van deze toetsvorm is niet eenvoudig, het best werkt men met een meerhoofdige beoordeling.

*Niet-schriftelijke werkstukken*

Gezien het zware accent dat schrijven en spreken op school al krijgen, valt er ook bij toetsing heel wat te zeggen voor ‘doe-werkstukken’. Het kan bijvoorbeeld gaan om een collage van krantenknipsels of een uitbeelding van een samenleving of een fotosessie.

*Portfolio*

Een portfolio is een verzamelmap die zichtbare informatie geeft over de persoonlijke prestaties en ervaringen van de leerlingen. Er zijn exemplarische portfolio’s die alleen voorbeelden van representatief werk inhouden, er zijn productportfolio’s die alleen producten van het leerproces inhouden en er zijn procesportfolio’s die zowel voorbeelden van representatief werk als een procesverslag (reflectieverslag geschreven door de leerling) inhouden.

Deze vorm van toetsing vraagt veel individuele begeleiding door de leerkracht gegeven, bijvoorbeeld bij het opstellen van de rubrieken in de portfolio. Die rubrieken moeten aangepast zijn aan het individuele leerlingenprofiel.

*Mondelinge toetsen*

Mondelinge overhoringen bestaan vaak uit allerlei soorten vragen die door de leraar door elkaar worden gesteld (inzicht, evaluatie, verbanden, ...). Alleen als een mondelinge overhoring heel secuur is voorbereid kan een goede representativiteit worden verkregen. Men moet zich als beoordelaar wel aan de vragen houden en zich niet laten verleiden om op afleidingsstrategieën van leerlingen in te gaan. De mondelinge toets is onmisbaar daar waar men de spreekvaardigheid wil toetsen.

*Presentatie of spreekbeurt*

Een mondelinge voorstelling van een werkstuk. Belangrijk is aan te geven wat in de presentatie wordt verwacht, hoeveel tijd ter beschikking staat, en op welke criteria wordt beoordeeld (zowel inhoudelijk als communicatief).

*Handelingstoetsen*

Men gaat een bepaalde handeling beschrijven. Bijvoorbeeld: “Op welke manier kan ik de informatiebronnen voor mijn werkstuk vinden? Hoe kan ik te werk gaan? Er kan ook worden geëvalueerd hoe de leerling bijvoorbeeld in de bibliotheek is te werk gegaan.

*Checklist of vragenlijst*

Aan de hand van een vragenlijst kan men nagaan welke houding een leerling aanneemt t.o.v. bijvoorbeeld vreemdelingen. Het opstellen van deze vragen moet echter zeer zorgvuldig gebeuren. Men kan hiervoor het best bestaande gevalideerde exemplaren gebruiken.

*Groepstoetsen*

Groepstoetsen moeten zo worden georganiseerd dat iedere groepsdeelnemer er een controleerbaar werkzaam aandeel in levert. Vaak zijn dat vaardigheden waarin attitudes een belangrijke rol spelen en die bij groepswerk worden getoetst, bijvoorbeeld de vaardigheid ‘samenwerken’.

*Toetsen door middel van discussie*

Leerlingen discussiëren in een kleine groep, bijvoorbeeld door middel van een luciferspel, over een bepaalde stelling. De leerkracht observeert de leerlingen m.b.t. vooraf vastgelegde criteria (plotten van gedrag), en geeft daarop punten.

*Toetsen door observaties*

Observeren van gedragingen op een systematische manier met vooraf bepaalde observatietopics kan leiden tot het evalueren van bepaalde attitudes. Het gaat in dit geval om het bepalen van ‘de mate van’ of het ‘beheersingsniveau’ van die bepaalde vaardigheid door die bepaalde leerling. Deze observaties kunnen eveneens in cijfers worden uitgedrukt. Het is belangrijk dat de leerlingen weten welke gedragingen geobserveerd worden als men nadien de observaties in een cijfer wil omzetten.

**10.6** **Voorbeeld van gemengde evaluatie bij groepswerk**

###### *Productevaluatie*

Drie leerlingen krijgen van de leerkracht voor de taak die ze in groep hebben uitgevoerd 60%.

*Procesevaluatie (voor het groepswerk)*

Leerlingen kunnen dan bepalen wie meer of minder heeft meegewerkt aan het resultaat van het groepswerk.

Leerlingen verdelen 180 eenheden (60% x 3 leerlingen) na discussie over de criteria.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Leerling 1 | Leerling 2 | **Leerling 3** |
| Leerling 1 geeft | 80 | 40 | 60 |
| Leerling 2 geeft | 60 | 60 | 60 |
| **Leerling 3 geeft** | 70 | 50 | 60 |

###### *Product- en procesevaluatie*

Leerling 1 krijgt {(80 + 60 + 70) / 3 =} 70%

Leerling 2 krijgt {(40 + 60 + 50) / 3 =} 50%

Leerling 3 krijgt {(60 + 60 + 60) / 3 =} 60%

**10.7** **Evaluatiecriteria voor groepswerk**

Naam ........................................................................................................................................

Klas ........................................................................................................................................

Vak ........................................................................................................................................

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Taken      Attitudes |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Inzet 1 Doet meer dan gevraagd wordt** (werkt geconcentreerd, probeert elke taak tot een goed einde te brengen, heeft een zeer goed werktempo). **2 Doet wat gevraagd wordt** (werkt aan een rustig tempo, neemt bij  problemen een afwachtende houding aan, als de leraar niet in de buurt is, vermindert zijn initiatief) **3 Moet regelmatig aangepord worden** (is eerder passief, werkt traag, is vlug  afgeleid) **4 Doet zijn deel van de opdracht niet** (is totaal niet geïnteresseerd, heeft een afkeer van werken, wijst hulp van de hand) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Samenwerking 1 Is zeer behulpzaam en betrouwbaar** (is vriendelijk en beleefd, heeft een zeer verzorgd taalgebruik, houdt steeds rekening met anderen) **2 Luistert naar anderen** (aanvaardt kritiek, blijft beleefd bij opmerkingen, kan ongelijk toegeven) **3 Luistert niet naar anderen** (aanvaardt geen kritiek, verliest gemakkelijk zijn zelfbeheersing, is niet altijd eerlijk) **4 Is vaak agressief en onhandelbaar** (heeft gebrek aan zelfbeheersing en  gedraagt zich onbeschoft, vernielt materiaal en stoort andere leerlingen) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**10.8 Logboek voor evaluatie van een onderzoeksopdracht**

**Naam van de leerling**: ..................................................................................

**Vakken**. ..................................................................................

**Onderwerp**: ..................................................................................

**Naam verantwoordelijke leraar**: ......................................................................

**Hoe, door wie werd het onderwerp bepaald**: ...............................................

**Waarom**: .................................................................................

**Soort product (eindresultaat**): ......................................................................

**Soort presentatie**: ..................................................................................

**Groepssamenstelling**: ..................................................................................

**AANPAK: Hulp bij:**

* Taken vaststellen, verdelen, plannen:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Taken** | **Wat?** | **Wie?** | **Tegen?** |
| Verzamelen |  |  |  |
| Bevragen |  |  |  |
| Redeneren |  |  |  |
| Rapporteren |  |  |  |

* Plannen:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Datum** | **Tijd** | **Plaats** | **Verrichte**  **werkzaamheden** | **Opmerkingen** | **Afspraken** |
|  |  |  |  |  |  |

**EVALUATIE**:

Je wordt beoordeeld op:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **1. Product** | **Goed** | **Volstaat** | **Volstaat niet** |
| **→** vakinhoudelijk:  begrip van het onderwerp;  logische opbouw;  zinvolle conclusies;  synthese; beheersing van de materie   (eigen standpunt, kritische bespreking).  **→** presentatie:  taal(gebruik);  vormgeving, lay-out;  correcte bronvermelding;  extra’s toegevoegd (documentatie,  originaliteit van de presentatie). |  |  |  |
| **2. Proces** |  |  |  |
| **→** vaardigheden:  informatie verzamelen;  informatie bevragen;  werk plannen en organiseren.  **→** deelname in de groep:  eerlijk verdelen van de taken;  zich houden aan gemaakte afspraken;  rekening houden met elkaars sterke  kanten;  rekening houden met elkaars  standpunten;  leiding kunnen geven;  leiding kunnen aanvaarden;  opkomen voor jezelf;  feedback kunnen geven;  kritiek kunnen aanvaarden;  bijleggen van geschillen. |  |  |  |

**11 Leermiddelen**

**11.1 Minimale materiële vereisten**

Om de lessen op een didactisch verantwoorde manier te kunnen geven moet de leerkracht beschikken over een vaklokaal waarin - naast de normale inrichting - de volgende uitrusting noodzakelijk is: een aangepaste verduistering, een klankinstallatie, de mogelijkheid om klassikaal illustraties/beeldmateriaal te tonen: videoapparatuur, dvd-speler, overheadprojector, een diaprojector, scherm en een mediatheek (met video’s voor het vak, bronnenmateriaal en informatie voor het vak zoals handboeken, encyclopedieën, naslagwerken, illustratiemateriaal, catalogi, …).

Een computerlokaal met internetaansluiting en kleurenprinter moet regelmatig toegankelijk zijn voor de leerlingen.

**11.2 Nuttige didactische hulpmiddelen**

De aanwezigheid van beamer en computer met internetaansluiting in het vaklokaal dient een streefdoel te zijn.

**12 Bibliografie**

**12.1 Algemeen**

GEERLIGS, T., VAN DER VEEN, T.,

Lesgeven en zelfstandig leren

Van Gorcum, Assen, 1996

ISBN 90 232 3129 5

Zelfstandig leren (dat zowel individueel als samenwerkend leren omsluit) biedt vele mogelijkheden om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen in leertempo en belangstelling. Dit handboek combineert tekst en opdrachten.

HOOGEVEEN, P., WINKELS, J.,

Het didactisch werkvormenboek

Dekker & van de Vegt, Assen, 1992

90-232-3125-2

Het didactische werkvormenboek bespreekt werkvormen gericht op zelfwerkzaamheid. Er wordt een aantal werkvormen beschreven, gericht op waarden en waardehantering. De literatuurlijst werd geactualiseerd. Dit boek is in ons taalgebied zeker hét referentiewerk op dit gebied van de didactiek. Na een eerste deel met achtergrondinformatie geeft het een encyclopedisch overzicht van ruim 150 werkvormen. Telkens wordt een bepaalde werkvorm omschreven, wordt het onderwijsleerproces geanalyseerd, worden richtlijnen gegeven wat de gebruiksvoorwaarden zoals tijdsduur en benodigde hulpmiddelen betreft, en worden sterke en zwakke kanten vermeld. De relatie tussen didactische werkvormen en de verhoopte leerprocessen zou in het licht van recente stromingen in de onderwijskunde grondiger kunnen uitgewerkt worden.

Rik Belmans

bron: www.bib.vlaanderen.be

STANDAERT, R., TROCH, F.,

Leren en onderwijzen, Inleiding tot de algemene didactiek

Acco, Leuven, 1999

ISBN 90 334 4122 5

STANDAERT, R., TROCH, F.,

Leren en onderwijzen, Beheersingsboek

Acco, Leuven, 1998

ISBN 90 334 4121 7

VAN DEN BROECK, H.,

Opvoeden in de klas: wegwijzer voor leerkrachten

Lannoo, Tielt, 1997

ISBN 90 209 2986 0

Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), raad secundair onderwijs

*Inspiratiehandboek zelfgestuurd leren*

Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2003

**12.2 Psychologisch profiel**

ALLEGAERT, P.,

###### *Als een lekker taartje, jongeren in het interesseveld*

Acco, Leuven, 1996

BALK, D.,

###### *Adolescent development*

Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1995

CROCKELL, J.,

*Social networks and social influences in adolescence*

Routledge, London, 1996

DE WIT, J., VAN DER VEEN, G.,

###### *Psychologie van de adolescent*

Intro, Nijkerk, 1995

DIELEMAN, A.J., VAN DER LINDEN, F.J., PERREIJN, A.C.

*Jeugd in meervoud*

De Tijdstroom, Heerlen, 1993

SEIFERT, K., HOFFNUNG, R.,

###### *Child and Adolescent Development*

Houghton Mifflin Company, Boston, 2001

**12.3 Voor het vak kunstgeschiedenis**

*Leerboeken*

*De taal van de kunst*, Antwerpen, De Boeck, 2005

*Uit de kunst*, *deel 1 en 2*, Deurne, Wolters-Plantijn, 2005

*Een kijk op kunst*, De Boeck, 2001

*Esthetica, beeld/muziek*, Lier, Van In, 2004

*Esthetica, film*, Lier, Van In, 2004

*Kunst en Co*, Kapellen, Pelckmans, 2004

*Kunst van de twintigste eeuw, deel 1 en 2, schilderkunst, beeldhouwkunst, nieuwe media en fotografie*, Taschen, 2005

De meeste handboeken geven een bijgewerkte bibliografie.

*Biografische films over kunstenaars:*

*Pollock*

Ed Harris, 2000

*Frida*

JulieTaymor, 2002

*Modigliani*

Mick Davis, 2004

*Basquiat*

Julian Schnabel

*Naslagwerken*

*De kunst van de 20ste eeuw*

Thoth, Bussum, 1996

*Dictionary of Art and Artists*

Thames and Hudson, 1986

*Dictionary of Art Terms*

Thames and Hudson, 1986

*Gardners Art through the Ages, II, seventh edition,*

*Renaissance and Modern Art*

Harcourt Brace Jovanovich, Inc, NY, 1980

0 15 503758 7.

*Kunst van nu*

Encyclopedisch overzicht vanaf 1970

Primavera Pers, Leiden, 1995

ADRIAENS, F., BAUDOUIN, P., CLAERHOUT,A., MERTENS,PH.,

*Kunst van Altamira tot heden*

DNB/uitgeverij Pelckmans-uitgeverij Kok Educatief

Antwerpen/Kampen, 1988

ISBN 90 289 0533 2

ARTS, Th., VAN DEN BOOGAERD, R., e.a.,

*Zienderogen kunst. Deel 3*

Malmberg, Den Bosch, 1984

BÄR, N.,

*Nieuw handboek voor de kunstgeschiedenis. Kunst van 1900 tot 1945*

Cantecleer, De Bilt, 1984

ISBN 90 21309 165

BÄR, N.,

*Nieuw handboek voor de kunstgeschiedenis. Kunst na 1945*

Cantecleer, De Bilt, 1982

BÄR, N.,

*Beeldende kunsten in de 19de eeuw*

Het Spectrum, Utrecht, 1991

BEURDEN, van, L.,

*Mode in de 20ste eeuw*

SUN uitgeverij, s’ Gravenhage, 1988

BERGER, J., e.a.,

*Anders zien*

Sun, Nijmegen, 1974

BERGER, J.,

*Anders zien*

Sociale uitgeverij, Nijmegen, 1974

ISBN 27 118 2278 8

BONGARD, W.,

*Is de moderne kunst corrupt?*

Gaade, Den Haag

BOOM, M.,

150 jaar fotografie

SUN uitgeverij, s’ Gravenhage, 1989

BRAND, J., e.a.,

*Architectuur en verbeelding*

Waarnes, Zwolle, 1989

CLARK, K.,

*Civilisatie*

FibulaVan Dishoek, Bussem, 1989(2)

COLLINS, J., WELCHMAN, J., e.a.,

*De schildertechnieken van deze eeuw. Dertig beroemde kunstenaar in close-up*

Cantecleer, De Bilt, 1983

CUMMING, R.,

*Kijken en zien*

Meulenhoff, Amstrdam, 1982

DEJONCKHEERE, M.,

*Zien, denken, doen*

Uitgeverij Van In, Lier, 1988

ISBN 90 306 1599 0

DE SUTTER, H.,

*Kunst in de 19e en 20e eeuw*

Vanden Broele, Brugge, 1979

DE VISSER, A.,

*Hardop kijken*

Sun, Nijmegen, 1990 (4de druk)

DE VISSER, A.,

*Kunst met voetnoten*

Sun, Nijmegen, 2003

ISBN 906 168 3017

DE VISSER, A.,

*De tweede helft, Beeldende kunst na 1945*

Sun, Nijmegen, 2005

ISBN 9061686148

DE VISSER, A.,

*De tweede helft gedocumenteerd*

Sun, Nijmegen, 2005

ISBN 9058750566

DUNLOPP, J.,

*Kunst die de wereld schokte. Zeven opzienbarende kunsttentoonstellingen, 1868-1937*

De Haan, Bussum, 1972

EGMOND, J., DE POEL, K.,

*Kunstbeschouwing*

Wolters-Noordhoff, Groningen (1985(3)

GETTINGS, F.,

*De kunst van het kijken*

Gaade, Amerongen, 1985

HAFTMANN, W.,

*Schilderenkunst in de twintigste eeuw*

Lemniscaat, Rotterdam, 1977(5)

HIBBARD, H.,

*Hoogtepunten van de beeldhouwkunst*

Elsevier, Amsterdam/Brussel, 1978

HILDERSON, H.E.,

*Kunstschildermateriaal*

Wetenschappelijke uitgeverij E. Story-Scientia P.V.B.A., Gent, 1978

D/1978/0009/23

HOMMES, E.,

*Prisma van de kunst. Circa 2000 begrippen van a tot z verklaard*

Het Spectrum, Utrecht, 1990

HONNEF, K.,

*Hedendaagse Kunst*

Benedikt Taschen Verlag GmbH, Keulen, 1992

ISBN 38 228 0606 4

HUGHES, R.,

*Kritisch, in vredesnaam kritisch over kunst en kunstenaars*

Kritak, Leuven, 1990

HUGHES, R.,

*De schok van het nieuwe. Kunst in het tijdperk van verandering*

Veen, Utrecht/Davidsfonds, Leuven, 1981

ISBN 90 204 3305 9

ITTEN, J.,

*Beeldende Vormleer*

Cantecleer BV., De Bilt, 1980

ISBN 90 213 0057 5

ITTEN, J.,

*Beeldende Kunst in Beeld*

Cantecleer BV., De Bilt

ISBN 90 213 055x

JAEGER, S.,

*Stijlengids*

Cantecleer, De Bilt, 1985

JAFFE, H.,

*Schilderkunst door de eeuwen heen*

Kon. Smeets, Weert, 1985

KOCH, W.,

*De Europese bouwstijlen*

Elsevier, Amsterdam/Brussel, 1986

KOPPERS, P., DE WINTER, W.,

*Goed gekeken een weg door kunst en museum*

Cantecleer, De Bilt, 1984

*Kunst in België, 1945-2000:*deel 1:

GEIRLANDT, K.,J.,

*Kunst in België na 1945*

Mercatorfonds, Antwerpen, 1983-2001

deel 2:

BEX, F.,

*Kunst in België na 1975*

Mercatorfonds, Antwerpen, 2001

LEINZ, G.,

*Moderne kunst zien en begrijpen*

Kon. Smeets, Weert, 1987

LUCIE-SCHMIDT, E.,

*Moderne kunst*

Elesevier, Amsterdam, 1978

LUCIE-SMITH, E.,

*Moderne kunst van abstract expressionisme tot postmodernisme*

Agon, Amsterdam, 1990

LÜTZELER, H.,

*Verklarend kunstwoordenboek*

Gaade, Amerongen, 1982

PEVSNER, N.,

*Europese architectuur - 2 delen*

A. Donker, Rotterdam, 1979-1984 (3-4)

PIPER, D., e.a.,

*Encyclopedie van de schilder- en de beeldhouwkunst - 2 delen*

Veen-Reflex, Utrecht/Antwerpen, 1986

RISEBERO, B.,

*Architectuur. Vijftien eeuwen bouwkunst van de Westerse beschaving*

Ploegsma, Amsterdam, 1990

SCHOOLMEESTERS, A.,

*Inleiding tot de moderne kunst*

Acco, Leuven, 1983

STANGOS, N., e.a.,

*De kernbegrippen van de moderne kunst*

Meulenhoff, Amsterdam, 1985

VAN DEN AKKER, L.J.,

*Kunsthistorisch overzicht - 2 delen*

Wolters-Noordhof, Groningen, 1985

VAN DER BLOM, A.,

###### *Grafiek nu*

Uitgeverij Elsevier, Amsterdam/Brussel, 1984

ISBN 90 100 5270 2

VAN RHEEDEN, H., e.a.,

*Kunstgeschiedenis in het onderwijs*

Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985

VENTURA, P.,

*Beroemde schilders. Ontdek de wereld achter het schilderij*

Lannoo, Tielt, 1983

WYSIWYG

*Werkmap Openluchtmuseum voor Beeldhouwkunst*

Middelheim, Dienst Publiekwerking, 2002

**12.4 Evaluatie**

DECLERCQ, E.,

*De rol van ouders in de studiebegeleiding van hun kind*

HLBG - Ouders Methode, Afl. 23, juni 1998 - 183

DE BLOCK, A.,

*Evaluatie van attitudes via observatie van gedragingen*

De Sikkel, Antwerpen 1973

DOCHY, F., SCHELFHOUT, W., JANSSENS, S., (red.),

*Anders evalueren, assessment in de onderwijspraktijk*

LannooCampus, Heverlee-Leuven, 2005

GOLS, P., AUSUM, P.,

*Leerlingen bespreken op de klassenraad. Hoe wordt de leerling er wijzer van?*

Handboek voor Leerlingenbegeleiding - Begeleiding en schoolorganisatie,

Afl. 13, november 1994 - 45

MEURISSE, E.,

*Toetsvormen, vraagsoorten en beoordelingsschema’s*

Handboek voor Leerlingenbegeleiding,

Afl.25, februari 1999 - 183

STANDAERT, R., TROCH, F.,

*Leren en onderwijzen, Beheersingsboek*

Acco, Leuven/Amersfoort, 1998

TROCH, F.,

*Impuls, Themanummer; Evaluatie: geen model, geen punten*

Acco, Leuven, 1997

VAN PETEGEM, P., VANHOOF, J.,

*Een alternatieve kijk op evaluatie*

Wolters Plantyn, Mechelen, 2002

13 Bijkomende informatie

**13.1 Algemeen**

Pedagogische begeleidingsdienst OVSG

Ravensteingalerij 3 bus 7

1000 Brussel

tel.: 02 506 41 50

fax: 02 502 12 64

e-mail: info@ovsg.be

http://www.ovsg.be

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

[www.ond.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be)

VLOR

Vlaamse Onderwijsraad

Leuvenseplein 4

1000 Brussel

tel.: 02 219 42 99

fax: 02 219 81 18

e-mail: [vlaamse.onderwijsraad@vlor.be](mailto:vlaamse.onderwijsraad@vlor.be)

http://[www.vlor.be](http://www.vlor.be)

Vlaamse Openbare bibliotheken

[www.bib.vlaanderen.be](http://www.bib.vlaanderen.be)

De Vlaamse Centrale Catalogus (VLACC) is een project van de Vlaamse Gemeenschap, met als voornaamste doelstelling de uitbouw van een geautomatiseerde centrale catalogus.

Het is een bestand waarin dagelijks door de Centrale Openbare Bibliotheken van Antwerpen, Brugge, Brussel, Gent, Hasselt en Leuven evenals door het Vlaams Bibliografisch Centrum (VLABIN) de titels van nieuwe boeken, tijdschriften, en artikels worden ingevoerd. Ook informatieve video’s, speelfilms, cd-i’s en cd-rom’s worden opgenomen. De titelbeschrijvingen worden op uniforme wijze, volgens duidelijk omschreven regels ingebracht, voorzien van trefwoorden en classificatienummers. Dit maakt het mogelijk via de VLACC zeer snel boeken of tijdschriften, in gedrukte vorm, in braille of op cassette, terug te vinden, ook als bijvoorbeeld de auteur niet gekend is, of enkel een stuk van de titel of het onderwerp.

Bovendien kan worden opgezocht in welke Centrale Openbare Bibliotheek een werk zich bevindt, hoeveel pagina’s het telt, of het illustraties bevat en hoeveel het bij benadering kost.

CIS

Centrum Informatieve Spelen

Naamsesteenweg 164

3001 Leuven

tel.: 016 22 25 17

fax: 016 29 50 99

e-mail: [cis@spelinfo.be](mailto:cis@spelinfo.be)

http://[www.spelinfo.be](http://www.spelinfo.be)

Het CIS maakt, begeleidt en verkoopt informatieve spelen over een brede waaier van maatschappelijke thema’s: cultuur, democratie, economie, milieu, Europa, gezin, gezondheid, multicultureel, noord-zuid, relaties, spelenboeken, andere, …

Het Centrum Informatieve Spelen is een erkend jeugd- en vormingsdienst met meer dan 25 jaar ervaring in het onderwerp: de verspreiding en de begeleiding van spelen die specifieke informatie bevatten.

Het doel dat steeds wordt nagestreefd bij het werken met informatieve spelen is sensibilisering over een brede waaier van thema’s. De keuze voor spel ligt voor de hand. Uit onderzoek en ervaring is gebleken dat informatie, opgedaan via spel goed bijblijft en bovendien goed wordt verwerkt en begrepen. Daarnaast motiveert een spel, trekt het de aandacht van de deelnemers. Het is bovendien aangenaam en onderhoudend. De mogelijkheden van het behandelde thema worden door de spelers ontdekt en ervaren.

* 1. **Voor het vak kunstgeschiedenis**

[www.roland-collection.com](http://www.roland-collection.com)

[www.greatbuildings.com](http://www.greatbuildings.com)

[www.uitgeverijsun.nl](http://www.uitgeverijsun.nl)

[www.dma.be/cultuur/museum](http://www.dma.be/cultuur/museum)

[www.canoncultuurcel.be](http://www.canoncultuurcel.be)

[www.artbooks.com](http://www.artbooks.com)

[www.uitgeverijboom.nl](http://www.uitgeverijboom.nl)

De Kunstkijker

<http://mediatheek.thinkquest.nl/~klb040/kunst/index.php>

Bijbelse kunstwerken - cultuur door de eeuwen heen

<http://www.statenvertaling.net/>

www.artchive.com (Engelstalig maar zeer uitgebreid): afbeeldingen

<http://www.the-artfile.com/>kunstarchief

Engelstalig maar veel foto’s

<http://www.abcgallery.com/>

Afbeeldingen:

[www.google.be](http://www.google.be), afbeeldingen klikken

[www.pienternert.be](http://www.pienternert.be), klik cultuur

actualiteit in België over cultuur, lesvoorbeelden, interessante links.

Filmfragmenten:

[www.flevocultuurenschool.nl/kunstfilms](http://www.flevocultuurenschool.nl/kunstfilms)

**14 Bijlagen**

**14.1 Vakoverschrijdende eindtermen derde graad**

LEREN LEREN

De genummerde zinnen zijn de decretale eindtermen.

De kleiner gedrukte tekst werd ter verklaring toegevoegd.

Opvattingen over leren

1 De leerlingen kunnen communiceren over de samenhang tussen hun leeropvattingen, leermotieven en leerstijl.

2 De leerlingen kennen verschillende leerstijlen en zijn bereid hun leerstijl zonodig aan te passen met het oog op te bereiken doelen.

Dit houdt in:

- zich bewust zijn van de eigen opvattingen over intelligentie, leren en leersituaties;

- zich bewust zijn van de eigen voorkeur van leerstrategieën;

- andere leerstrategieën kennen;

- inzien dat men de eigen leerstijl kan veranderen;

- zich bewust zijn van de eigen leermotieven;

- bereid zijn om na te denken over de samenhang tussen eigen leeropvattingen, leermotieven en leerstrategieën;

- bereid zijn de eigen leeropvattingen en leermotieven bij te sturen;

- de leerstrategie kunnen aanpassen aan een leerdoel en een context.

**Informatie verwerven en verwerken**

###### *Informatieverwerving*

3 De leerlingen kunnen diverse informatiebronnen en ‑kanalen kritisch selecteren en raadplegen met het oog op te bereiken doelen.

Dit houdt in:

- verschillende strategieën m.b.t. het zelfstandig zoeken, selecteren en ordenen van informatie kunnen aanwenden;  
- kritisch ingesteld zijn t.a.v. de aard van de informatie, de informatiebron en het informatiekanaal;  
- zoekstrategieën kunnen aanpassen overeenkomstig de informatiebron en/of het informatiekanaal;

- bereid zijn informatie zelfstandig, actief, constructief en kritisch te verwerven.

###### *Informatieverwerking*

4 De leerlingen kunnen zelfstandig informatie kritisch analyseren en synthetiseren.

Dit houdt in:

- algemene en vakspecifieke strategieën kunnen aanwenden om informatie te verwerken, rekening houdend met leerdoelen en leercontexten;

- zelfstandig informatie kunnen analyseren;

- hoofd- en bijzaken zelfstandig kunnen selecteren;

- zelfstandig afzonderlijke delen tot een georganiseerd geheel kunnen structureren.

5 De leerlingen kunnen zinvol inoefenen, memoriseren en herhalen.

Dit houdt in:

- de verworven informatie kunnen inpassen in reeds aanwezige kennis en kunde;

- verbanden kunnen leggen;

- zelfstandig praktische toepassingen en voorbeelden zoeken;

- kritische vragen kunnen stellen bij de verkregen informatie;

- zinvol inoefenen, memoriseren en herhalen.

6 De leerlingen kunnen verwerkte informatie functioneel toepassen in verschillende situaties.

Dit houdt in:

- de informatie functioneel kunnen toepassen in identieke en in andere situaties en contexten;

- bereid zijn informatie zelfstandig, actief, constructief en kritisch te verwerken.

###### *Problemen oplossen*

7 De leerlingen kunnen op basis van hypothesen en verwachtingen mogelijke oplossingswijzen realistisch inschatten en uitvoeren.

Dit houdt in:

- een probleem zelfstandig kunnen analyseren, herformuleren en eventueel opsplitsen in deelproblemen;

- realistische hypothesen en verwachtingen m.b.t. een oplossing kunnen formuleren;

- een oplossingswijze kunnen bedenken;

- oplossingsmethoden kunnen gebruiken.

8 De leerlingen kunnen de gekozen oplossingswijze en de oplossing evalueren.

###### *Onderzoek*

9 De leerlingen kunnen een onderzoek of een practicum voorbereiden, uitvoeren en de resultaten verantwoorden.

Dit houdt in:

- zelfstandig en efficiënt gegevens kunnen verzamelen en bewerken;

- de resultaten en conclusies kritisch verantwoorden.

**Regulering van het leerproces**

###### *Cognitieve reguleringsvaardigheden*

10 De leerlingen kunnen een realistische werk‑ en tijdsplanning op langere termijn maken.

11 De leerlingen kunnen hun leerproces sturen, beoordelen op doelgerichtheid en zonodig aanpassen.

Dit houdt in:

- voorkennis kunnen oproepen;

- leerdoelen kunnen verduidelijken;

- kunnen nagaan of het leerproces volgens plan verloopt;

- zichzelf kunnen toetsen tijdens het leerproces;

- kunnen nagaan waarom iets fout is gegaan;

- kunnen beoordelen of de leerdoelen bereikt zijn;

- kunnen nagaan of er voldoende doelgericht gewerkt en geleerd werd;

- het leerproces kunnen bijsturen.

12 De leerlingen kunnen toekomstgerichte conclusies trekken uit leerervaringen.

###### *Affectieve reguleringsvaardigheden*

13 De leerlingen kunnen de oorzaak van slagen en mislukken objectief toeschrijven.

14 De leerlingen kunnen in hun leerproces rekening houden met het affectieve.

Dit houdt in:

- zichzelf kunnen motiveren;

- eigen capaciteiten realistisch kunnen inschatten;

- positieve verwachtingen kunnen opbouwen over het verloop en het resultaat van het leerproces;

- zich kunnen concentreren;

- constructief kunnen omgaan met emoties die het leerproces oproept.

Keuzebekwaamheid

###### *Zelfconceptverheldering*

15 De leerlingen kunnen communiceren over hun eigen interesses, capaciteiten en waarden.

16 De leerlingen kunnen een positief zelfbeeld ontwikkelen op basis van betrouwbare gegevens en daarover communiceren.

Dit houdt in:

- het zelfbeeld kunnen bijsturen op basis van eigen ervaringen en betrouwbare externe gegevens;

- de correlatie tussen zelfbeeld en leerresultaten inzien;

- bereid zijn het zelfbeeld te confronteren met het beeld dat anderen hebben.

###### *Horizonverruiming*

17 De leerlingen kunnen, rekening houdend met de eigen interesses, capaciteiten en waarden, een zinvol overzicht verwerven over studie‑ en beroepsmogelijkheden, dienstverlenende instanties met betrekking tot de arbeidsmarkt en/of de verdere studieloopbaan.

18 De leerlingen zijn bereid een onbevooroordeelde, roldoorbrekende en respectvolle houding aan te nemen ten aanzien van studieloopbanen en beroepen.

###### *Keuzestrategieën*

19 De leerlingen kunnen de verschillende fasen van een keuzeproces doorlopen en rekening houden met de consequenties.

Dit houdt in:

- keuzestrategieën kunnen hanteren;

- eigen capaciteiten en belangstelling kunnen toetsen aan de eisen gesteld in de vervolgopleidingen en op de arbeidsmarkt;

- de consequenties van de keuze voor verdere studie en/of beroepsloopbaan kunnen inschatten en ver- werken.

###### *Omgevingsinvloeden*

20 De leerlingen kunnen omgevingsinvloeden op het keuzegedrag onderkennen en er zich tegenover positioneren.

Dit houdt in:

- maatschappelijke en cultuurgebonden invloed op het keuzegedrag kunnen onderkennen en inschatten;

- vooroordelen en discriminerende rolpatronen i.v.m. de studie- en/of beroepskeuze kunnen inschatten;

- zich kunnen positioneren tegenover deze externe invloeden.

SOCIALE VAARDIGHEDEN

Streven naar het ontwikkelen van relationele veelzijdigheid

1 De leerlingen ontdekken de voor- en nadelen van verschillende relatievormen in verschillende contexten en maken op basis daarvan keuzes.

2 De leerlingen benoemen en duiden emoties, uiten deze gepast en herkennen en duiden andermans emoties.

3 De leerlingen kiezen bewust relatievormen, rekening houdende met contextelementen zoals de situaties en de partner.

**Streven naar duidelijke communicatie**

4 De leerlingen communiceren doelgericht, bijvoorbeeld:

- toetsen elkaars interpretatie en stemmen die zo nodig op elkaar af;

- brengen de eigen gevoelens en gedachten tot uiting;

- herkennen en gaan om met vooroordelen en uitingen van ongepaste beïnvloeding (intimidatie, manipulatie, …).

5 De leerlingen hebben er oog voor dat ze wensen en situaties benaderen vanuit eigen en andermans authenticiteit en expressie.

**Constructief participeren aan de werking van sociale groepen**

6 De leerlingen helpen mee aan het formuleren en realiseren van groepsdoelstellingen door bijvoorbeeld:

- contacten te maken;

- te overleggen en afspraken te maken;

- taken en functies te verdelen;

- belangen af te wegen en te bemiddelen;

- bij te dragen aan een goed functioneren van de groep als groep.

7 De leerlingen kunnen het belang en de mogelijke risico’s aangeven van het behoren tot formele en informele maatschappelijke netwerken en kunnen de voordelen ervan gebruiken.

8 De leerlingen streven naar een evenwicht tussen eigen wensen, verlangens en belevingen, en het groepsbelang.

9 De leerlingen kunnen omgaan met hiërarchie, macht en regelgeving.

10 De leerlingen engageren zich om een eigen verantwoordelijkheid op te nemen.

**Conflicthantering en overleg**

11 De leerlingen hebben inzicht in de potentieel constructieve rol van conflicten.

12 De leerlingen zien het belang in van gevoelens en lichaamstaal bij het benaderen van conflicten.

13 De leerlingen hanteren conflicten door de eigen belangen te behartigen zonder hierbij de belangen, motivaties en emoties uit het oog te verliezen.

14 De leerlingen zijn bij conflicten bereid naar anderen te luisteren, hen de kans te geven zich uit te drukken, hen te respecteren, hun emotionele grenzen te respecteren, te overleggen.

.

**OPVOEDEN TOT BURGERZIN**

Democratische raden en parlementen

1 De leerlingen kunnen de feitelijke werking van de parlementaire besluitvorming beschrijven.

2 De leerlingen kunnen de rol aangeven van fracties en commissies in de werking van raden (zoals gemeente- en provincieraden) en parlementen.

3 De leerlingen kunnen parlementen en raden (zoals gemeente‑ en provincieraden) situeren als belangrijke actoren in het vormgeven van de samenleving.

4 De leerlingen kunnen verschillende standpunten in parlementaire debatten van elkaar onderscheiden en met elkaar vergelijken.

5 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van politieke beslissingen (b.v. onderwijs, jeugdbeleid) die hun leven rechtstreeks beïnvloeden.

6 De leerlingen kunnen beslissingen van een raad (zoals een gemeente‑ en een provincieraad) of parlement kritisch evalueren door ze te toetsen aan relevante informatie, de eigen opvatting en andere opvattingen.

7 De leerlingen aanvaarden beslissingen die volgens parlementaire procedures zijn genomen.

8 De leerlingen brengen waardering op voor de functie en de taken van leden van raden (zoals gemeente- en provincieraden) en parlementen.

Maatschappelijke dienstverlening

9 De leerlingen kunnen informatie verzamelen over de maatschappelijke opdracht, het aanbod en de werking van maatschappelijke diensten en instellingen en van specifieke hulp‑ en informatiediensten voor jongeren.

10 De leerlingen kunnen hun eigen wensen of behoeften omzetten in hulp- en informatievragen.

11 De leerlingen kunnen aangeven hoe zij op deze diensten of instellingen een beroep kunnen doen en waar ze met eventuele klachten, meldingen of aanbevelingen terecht kunnen (o.m. ombudsdienst).

12 De leerlingen durven een beroep te doen op maatschappelijke diensten of instellingen.

Wereldburgerschap

13 De leerlingen kunnen de rol van internationale instellingen illustreren.

14 De leerlingen kunnen met enkele voorbeelden aantonen dat de mondiale dimensie in onze samenleving steeds explicieter wordt op o.m. politiek, economisch en cultureel vlak en dat deze evolutie voordelen biedt maar ook problemen en conflicten oplevert.

15 De leerlingen kunnen de complexiteit van internationale samenwerking toelichten aan de hand van de concepten onderlinge afhankelijkheid, beelden en beeldvorming, sociale rechtvaardigheid, conflict en conflicthantering, verandering en toekomst.

16 De leerlingen kunnen aangeven dat er verschillende opvattingen zijn over welvaart en over de herverdeling van deze welvaart.

17 De leerlingen zijn gevoelig voor het belang van persoonlijke inzet voor de verbetering van het welzijn en de welvaart in de wereld.

Gezondheidseducatie

Leefstijl en levenskwaliteit

1 De leerlingen nemen een kritische houding aan tegenover hun voedingspatroon en zijn bereid het aan te passen, rekening houdend met criteria voor een evenwichtige voeding binnen diverse voedingssystemen.

2 De leerlingen benoemen risicofactoren voor eetstoornissen en de gevolgen daarvan.

3 De leerlingen kunnen anderen in nood helpen door het toepassen van eerste hulp en cardiopulmonaire resuscitatie (CPR).

4 De leerlingen bespreken opvattingen over medische, psychische en sociale aspecten van gezins­planning, zwangerschap en zwangerschapsonderbreking.

5 De leerlingen besteden aandacht aan maatschappelijke fenomenen zoals echtscheiding, éénou­dergezinnen, zelfmoord, prostitutie, misbruik van genot‑ en geneesmiddelen, delinquent gedrag en verspreiding van aids.

6 De leerlingen gaan gepast om met vreugde, verlies en rouw, en leren uit hun ervaringen.

7 De leerlingen verwerven inzicht in de structuren en het beleid die de gezondheids‑ en welzijnszorg ondersteunen.

8 De leerlingen participeren aan het gezondheids‑ en veiligheidsbeleid op school en in hun omgeving.

Zorgethiek

9 De leerlingen dragen zorg voor zichzelf en voor anderen rekening houdende met thematieken zoals jeugdbeleid, ouderdom, sociale achterstelling en handicaps.

10 De leerlingen tonen respect voor zichzelf en anderen zoals personen met andere geaardheid, uit andere etnische groepen, uit andere culturen en met andere denkwijzen en overtuigingen.

11 De leerlingen herkennen bij zichzelf en anderen signalen van diverse vormen van partner‑ en sociale druk, fanatisme, discriminatie en onverdraagzaamheid en reageren daar passend en tijdig op.

Milieueducatie

Natuur- en milieubeleid

1 De leerlingen kunnen beschikbaren communicatiekanalen en milieueducatieve netwerken aanwenden bij milieu-initiatieven en -projecten.

2 De leerlingen kunnen het normverleggend en grensoverschrijdende karakter van milieuvervuiling bij productie en verbruik illustreren.

3 De leerlingen zijn bereid de milieuwetgeving toe te passen.

4 De leerlingen hebben bij het kopen van goederen en verbruiken van diensten oog voor nieuwe milieuvriendelijke alternatieven of kleinschalige initiatieven in het kader van een duurzame ontwikkeling.

5 De leerlingen zijn bereid actief deel te nemen aan het maatschappelijk debat over natuur- en milieubeleid.

6 De leerlingen zijn bereid ethische normen te hanteren ten opzichte van scenario’s van bijvoorbeeld economische groei, welvaartsontwikkeling, demografische evolutie en biotechnologische ontwikkelingen op mondiaal vlak.

**Verkeer en mobiliteit in ruimtelijk beleid**

7 De leerlingen kunnen de voor- en nadelen van verschillende vervoerswijzen voor transport van personen, goederen en diensten afwegen op basis van verschillende criteria en een bepaalde keuze motiveren.

8 De leerlingen kunnen meewerken aan het opstellen en uitvoeren van een schoolvervoersplan en verdedigen hun eigen standpunt hierin.

9 De leerlingen kunnen een gedragspatroon ontwikkelen waarbij individuele gemotoriseerde verplaatsingen beperkt worden en milieubewust gekozen wordt voor een passende vervoerwijze.

10 De leerlingen kunnen individueel of in groep standpunten innemen t.a.v. een probleem van ruimtelijke inrichting of landschapsbeheer en nemen kennis van het overheidsbeleid ter zake.

1. De leerlingen zijn bereid om via een constructieve inbreng invloed uit te oefenen op beslissingen, maatregelen of voorstellen die een weerslag kunnen hebben op mobiliteit, verkeer en ruimtegebruik.

12 De leerlingen verwerven de kennis die moet volstaan als voorbereiding op het  
 theoretisch rijexamen categorie B.

MUzisch-Creatieve vorming

1 De leerlingen staan open voor diverse muzisch-creatieve uitingen, zoals dans, design, muziek, architectuur, …

2 De leerlingen ervaren muzisch-creatieve uitingen als een verrijkende inspiratie om te functioneren in de eigen leefwereld en om zich te kunnen inleven in die van anderen.

3 De leerlingen kunnen bij eigen muzisch-creatieve uitingen waarden en gevoelens betrekken, er vorm aan geven en dit als verrijkend ervaren.

4 De leerlingen zien in dat ten gevolge van nieuwe technieken en materialen de kunsten, de techniek en de wetenschappen meer en meer integreren.

**14.2 Kijkwijzers**

|  |
| --- |
| **EEN EENVOUDIGE KIJKWIJZER** |
| ***Kies 1 kunstwerk uit het museum*** |
| ***Beschrijf het kunstwerk als volgt:***  - wat zie je (= vorm)?  - hoe is het gemaakt (= materiaal en techniek)?  - wie zou het gemaakt hebben (= kunstenaar)?  - waarom is het gemaakt, denk jij (= betekenis)? |

|  |
| --- |
| **EEN ALGEMENE KIJKWIJZER** |
|  |
| ***Beschrijven:***  - wat is het? Schilderij, beeld, voorwerp, installatie, video, gebouw, … - waar bevindt het zich?  - waaruit is het gemaakt?  - wat kan je vertellen over de schaal (hoe groot of hoe klein is het, eventueel in verhouding tot de omgeving)?  - welke woorden beschrijven het best de vormen, kleuren, lijnen, patronen, texturen (oppervlak is ruw, glad, …).  - welke details, tekens of symbolen kan je zien/herkennen?  - wat valt je het meest op?  - hoe is de ruimte georganiseerd? Binnen het beeld bij schilderijen of video of de werkelijke ruimte bij beelden, installaties, …  - welke woorden beschrijven het best de sfeer of het effect van het werk?  ***Jouw (eerste) indruk:***  - wat is je eerste indruk?  - is die eerste indruk ondertussen, na het beschrijven van het werk, al veranderd? Leg uit.  - zijn er persoonlijke associaties die je maakt met dit werk? Herinneringen, gevoelens, dingen die je ergens anders gezien hebt, herkenbare situaties, andere kunstwerken?  ***Veronderstellen, interpreteren***  - hoe dank je dat het werk gemaakt is?  - wanneer werd het werk gemaakt, denk je? Leg uit.  - welke boodschap denk je dat het werk uitzendt?  - waarom gebruikte de kunstenaar deze materialen en technieken?  - welke betekenis zou het hebben voor de eventuele oorspronkelijke toeschouwers (in het verleden of in een andere cultuur)?  ***Debat/Groepswerk***  Ga in groepjes van 4 bij elkaar zitten en vergelijk elkaars bevindingen:  - maak een korte beschrijving van het werk aan de hand van de bevindingen waarover jullie het allemaal eens zijn (geraakt).  - wat probeerde de kunstenaar met het werk te bereiken? Is hij hier ook in geslaagd? Leg uit.  - wat betekent het voor jou?  - waarin verschillen jouw interpretaties van de anderen? Leg uit.  - denk je dat er één juiste interpretatie bestaat voor het werk of wilde de kunstenaar dat iedereen er een persoonlijke betekenis in vindt? Leg uit. |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***Wat is ‘kijken’?*** |
| ***Standpunt***  Wat we zien of menen te zien wordt mee bepaald door het standpunt van waaruit we het object bekijken.  Onze positie of letterlijk het punt waar we staan ten opzichte van het object (dichtbij, veraf, links, frontaal, enz.) bepaalt het zicht op dat object.  ***Selectief***  We kunnen nooit alle visuele prikkels tot ons nemen. We zien nooit alles wat er in onze omgeving te zien valt. We maken altijd bewust of onbewust keuzes. We selecteren in onze waarneming. Deze keuzes worden subjectief beïnvloed.  ***Subjectief***  De dingen zijn niet alleen maar wat ze zijn. Niemand ziet de wereld zoals een ander.  - We zien wat wij verwachten te zien.  - We zien wat we willen zien.  - We zien wat we kennen.  - We zien dat waarop onze achtergrond ons voorbereidt.  - Ons zien wordt beïnvloed door gevoelens.  ***Actief***  De wereld wordt niet door ons gezien zoals die zich aan ons aanbiedt. We selecteren en zijn subjectief.  Kijken is een actief proces van betekenisgeving.  ***Concreet en abstract***  Bij het kijken naar en bespreken van objecten en informatie kan je twee verschillende wijzen of niveaus van benaderen onderscheiden:  - concreet niveau: *Wat is het? Waar komt het vandaan? Waar wordt het voor gebruikt? Hoeveel is het waard? Hoe zag het eruit toen het nieuw was? …*  - abstract niveau: *Hoe heeft dit object de loop van de geschiedenis veranderd? Waarom is dit schilderij een mijlpaal in de abstracte kunst? Op welke manier illustreren deze objecten het religieuze gedachtegoed van die tijd?*  Bezoekers bespreken eerder de concrete dingen die ze zien dan de abstracte ideeën die ook door het object worden gerepresenteerd. De meeste mensen gaan op een concrete wijze om met informatie.  ***Groeperen - ‘chunking’***  Wij zijn slechts in staat om een beperkt aantal zaken in één keer op te nemen. Deze beperking staat los van intelligentie.  Wat mensen van elkaar onderscheidt, is de manier waarop men informatie ‘chunkt’ of groepeert, wat ook bepaalt hoeveel informatie men op kan nemen.  *Bijvoorbeeld:*  Er bevindt zich een groep voorwerpen in een kamer. De ene persoon ziet een pen, een potlood, een puntenslijper, een nietmachine, plakband en de onderlegger. Misschien ziet de persoon geen rekenmachine. Een ander persoon kijkt naar dezelfde kamer en ziet ‘een bureauset’ en een rekenmachine.  De wijze van groeperen en het niveau waarop dat gebeurt, worden beïnvloed door kennis en ervaring.  ***Beginner versus expert***  ‘Gevorderde, meer ervaren’ of ‘beginnende, onervaren’ museumbezoekers beleven een tentoonstelling helemaal anders.  Onervaren bezoekers kunnen slechts op een paar objecten focussen. Hun eventuele gebrek aan kennis van de inhoud van de tentoonstelling, kan niet worden gecompenseerd door hun ervaring met musea (museum-geletterdheid). Kennis groeperen in een omgeving die nieuw is, is een moeilijke, cognitieve opdracht.  Ervaren bezoekers kunnen meer objecten en informatie aan omdat ze op voorgaande ervaringen kunnen terugvallen en daardoor verschillende niveaus kunnen groeperen. Hun ‘museumgeletterdheid’ oftewel de wetenschap hoe een museum te gebruiken, is daarvoor een belangrijk hulpmiddel. De ervaren bezoeker weet hoe hij de sleutels moet gebruiken die de tentoonstellingsmaker aanreikt; hij kan eventueel gemis aan kennis compenseren door museumkennis te gebruiken als een structuur. |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***In de beschrijving van een beeldend kunstwerk kunnen volgende aspecten aan bod komen:*** |
| ***De kunstenaar***  - levensbeschrijving: *studies, reizen, werkbeurzen in het buitenland, contact of samenwerking met andere kunstenaars, schrijvers, filosofen, musici, theatermensen, …*  - de visie van de kunstenaar op de maatschappij en de kunst.  ***De materiële en technische aspecten***  - titel en datum van het kunst;  - afmetingen van het kunstwerk:  . *hoogte, breedte, diepte*;  - de materialen:  *. ondergrond: papier, paneel, doek, gips, glas, steen, …*  *. gereedschap: penseel, paletmes, verfpistool, beitel, vingers, …*  *. materie: houtskool, potlood, inkt, fresco,olieverf, acrylverf, pastel, klei, gips, hout, steen, polyester, staal, …*  - de technieken:  *. medium: tekenen, etsen, steendrukken, zeefdrukken, schilderen, beeldhouwen, boetseren, gemengde techniek, …*  *. factuur: de wijze van tekenen, schilderen, beeldhouwen, boetseren (bv. los, nerveus, ingehouden, verfijnd, minutieus, agressief, …).*  ***De beeldaspecten***  - de vorm:  *. de vormweergave: figuratief, abstract, silhouet, geïdealiseerd, expressief, lineair, gestileerd, publicitair, geometrisch, …*  *. de gevoelsexpressie van de vorm: rustig, agressief, dynamisch, statisch, lyrisch, …*  *. de vormsymboliek: religieus, magisch, filosofisch, kosmisch, politiek, …*  - de kleur:  *. de kleurcontrasten: kleur tegen kleur, licht tegenover donker, koud tegenover warm, complementair, kwaliteit tegenover kwantiteit;*  *. de kleurharmonie: tweeklank, drieklank, vierklank;*  *. de gevoelsexpressie van kleur: rustig, agressief, dynamisch, statisch, …*  *. de kleursymboliek: religieus, magisch, maatschappelijk, filosofisch, …*  - de compositie:  *. beeldbegrenzing, ruimte-indeling, richtingslijnen, diepte, ritme.*  - de stijl:  . de stijl van een kunstperiode, de stijl van een kunstenaarsgroep, de persoonlijke stijl. - de inhoud:  *. de anekdotische inhoud:*  *. het onderwerp van het kunstwerk;*  *. het verhaal dat de kunstenaar wil vertellen.*  *. de kunstzinnige inhoud:*  *. de juiste keuze en de artistieke verwerking van de beeldende middelen (materiaal, techniek, vorm, kleur, compositie enz.) om de inhoud uit te drukken.*  - beschrijving en beoordeling:  *. het ligt voor de hand dat niet alle beeldende factoren van toepassing zijn bij het beschrijven van een kunstwerk. Bij sommige kunstwerken is de uitdrukking van de materialen of de techniek van minder belang, bij andere de kleur of de compositie. Maak een juiste keuze van beeldcomponenten, die de beelding en de inhoud van het kunstwerk ondersteunen.* |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***Schilderkunst*** |
| ***Het schilderij***  *-* definitie*: waarom is dit kunstwerk een schilderij?*  *-* figuratief en abstract*:*  *. is het figuratief of abstract?*  *. wat stelt het voor?*  ***Materiaal***  *-* drager: *uit welke materie bestaat de drager?*  *-* verf: *welke soorten verf zijn er?*  *-* gereedschap: *met welk gereedschap is de verf aangebracht?*  *-* collage en assemblage*: zijn andere technieken in het schilderij gebruikt, zodat het een collage of een assemblage is?*  ***Textuur, toets en uitvoering***  *-* textuur: *welk type textuur heeft het werk?*  *-* toets: *welk type toets heeft de schilder gebruikt?*  *-* uitvoering: *is de uitvoering grafisch, picturaal of sculpturaal?*  ***Compositie***  *-* plaatsing van beeldelementen: *welke geometrische basisvormen kan je in het schilderij herkennen?*  *-* verhouding: *in welke verhouding zijn de basisvormen, kleurvlakken, licht- en schaduwdelen tegenover elkaar geplaatst?*  *-* richtingslijnen: *. welke denkbeeldige richtingslijnen kan je in de compositie aangeven?*  *. is het werk dynamisch of statisch?*  *. is het rustig of onrustig?*  *. evenwichtig of niet?*  *-* ritmische ordening:  *. welke ritmische patronen komen voor?*  *. hoe is de ritmische ordening?*  ***Ruimte en diepte***  *-* ruimtewerking:  *. hoe is de ruimtewerking?*  *. door welke elementen wordt de ruimtewerking bekomen?*  *-* perspectief: *is er gebruik gemaakt van perspectief? Zo ja, welk?*  *-* licht en schaduw:  *. gebruikt de schilder licht en schaduw?*  *. licht-donkereffecten?*  *. sfumato? -* natuurlijk en onnatuurlijk licht:  *. gebruikt de schilder natuurlijk of onnatuurlijk licht?*  *. waaraan zie je dat?*  *. wat is het gevolg van deze werkwijze?*  *-* lichtbronnen:  *. welke lichtbronnen zijn gebruikt?*  *. zijn ze zichtbaar of niet?*  ***Kleur***  *-* primaire, secundaire en tertiaire kleuren:  *. welke kleuren komen vooral voor: primaire, secundaire of tertiaire kleuren?*  *. zijn zwart en wit gebruikt?*  *-* kleurtonen en kleurtinten:  *. is er gebruik gemaakt van kleurtinten? welke?*  *. is er gebruik gemaakt van kleurtonen? welke?*  *-* kleurcontrasten: *. zijn er harmoniërende kleuren gebruikt?*  *. zijn er complementaire kleuren gebruikt?*  *. zijn er vooral warme of vooral koude kleuren gebruikt?*  *. is het geheel vooral gebaseerd op harmoniërende kleuren of op felle contrasten?*  *-* kleurgebruik: *is het kleurgebruik realistisch, expressief of symbolisch?*  *-* monochroom en polychroom: *is het werk veeleer monochroom of veeleer polychroom?* |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***Beeldhouwkunst*** |
| ***Het beeld***  *-* definitie: *waarom is dit kunstwerk een beeldhouwwerk?*  *-* figuratief en abstract: *is het figuratief of abstract?*  ***Materiaal***  *-* uit welk materiaal is het beeld gemaakt?  ***Gereedschap***  *-* Kan je aan het beeld zien met welk gereedschap het is gemaakt?  ***Uitvoering***  *-* toevoegen en wegnemen:  *. is het beeld gemaakt door toevoegen en/of wegnemen van materiaal?*  *. door wegnemen alleen?*  *. met las- en kleeftechnieken?*  *-* textuur:  *. hoe is de textuur? ruw of glad, gepunt of gestreept, regelmatig of onregelmatig?*  *. is het beeld gepolijst?*  *. is de natuurlijke aard van het gebruikte materiaal nog zichtbaar?*  *-* kleur: *. heeft het beeld de kleur van zijn materiaal?*  *. is het gepolychromeerd?*  *-* installatie:  *. op welke plaats staat het beeld?*  *. maakt het deel uit van een totaalontwerp?*  ***Driedimensionaliteit***  *-* vrijstaand beeld:  *. is het een vrijstaand beeld?*  *. is het van alle kanten esthetisch uitgewerkt, indien niet: waar niet, waarom niet?*  *-* reliëf:  *. is het een reliëf?*  *. welk type reliëf?*  *-* licht en schaduw:  *. hoe is de combinatie van licht en schaduw?*  *. waardoor is die veroorzaakt?  . zijn er verschillende materialen gebruikt om licht en schaduw te bekomen? -* verhouding tot de ruimte:  *. heeft het beeld een gesloten of een open karakter?*  *. communiceert het beeld met de omgeving?*  *. is het beeld expressief?*  ***Compositie***  *-* plaatsing van beeldelementen: hoe zijn de beeldelementen tegenover elkaar geplaatst?  *-* statisch of dynamisch:  *. is het beeld statisch of dynamisch?*  *. straalt het rust uit of onrust?*  *. zijn er bepaalde bewegingspatronen in het beeld aanwijsbaar?*  *-* ritmische ordening:  *. vertoont het beeld een ritmisch patroon door de schikking van vormen en kleuren?*  *. ontstaat het ritme door de textuur?*  *. ontstaat het ritme door het licht-donkerspel?*  *. ontstaat het ritme door de compositie van de beeldelementen?* |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***Architectuur*** |
| ***Architectuur is ‘bouw-kunst’***  *-* functioneel: *‘bouwen’:gaat het om een functionele leefruimte voor de mens?*  *-* esthetisch: *‘kunst’: vertoont deze functionele leefruimte ook esthetische elementen?*  ***Functioneel***  *-* materiaal:  *. natuurlijk materialen:*  *. is er gebruik gemaakt van natuurlijke materialen? Exterieur? Interieur?*  *. komen die uit de streek waar het bouwwerk staat?*  *. niet-natuurlijke materialen: welke niet-natuurlijke materialen zijn gebruikt? Exterieur? Interieur?*  *-* uitvoering*:*  *. ontwerp:*  *. hoe zit het grondplan in elkaar?*  *. heeft de architect maquettes of computersimulaties gemaakt?*  *. opbouw:*  *. zijn er funderingen?*  *. kan je dragende elementen onderscheiden en aanwijzen, welke?*  *. zijn er veel of weinig doorbrekingen, zijn de doorbrekingen groot of klein?*  *. kan je niet-dragende elementen onderscheiden en aanwijzen, welke?*  *. welke vorm heeft de afdekking?*  *-* afwerking: *zijn er esthetische bouwelementen? Zijn er symbolische bouwelementen?*  ***Esthetisch***  - zijn de esthetische elementen veeleer toegevoegde ornamenten of zijn ze harmonisch geïntegreerd met de functionele elementen?  - compositie:  . *hoeveel ruimtes telt het gebouw?*  *. hoe zijn de ruimtes tegenover elkaar geplaatst?*  *. welke vormen hebben de ruimtes?*  *. hoe zijn de ruimtes afgescheiden?*  *. zijn de ruimtes harmonisch op mensenmaat ontworpen?*  *-* vlak:  *. vertonen de vlakken een zeker reliëf?*  *. zijn de vlakken versierd?*  - ritme:  *. welk type ritme vertoont het gebouw, exterieur en/of interieur?*  *. door welk lijnenspel is het ritme bekomen?*  *. is het ritme verschillend in het exterieur en in het interieur?*  *-* kleur:  *. vertoont het gebouw kleur van de gebruikte materialen? Exterieur? Interieur?*  *. is het gebouw gekleurd door beschildering? Exterieur? Interieur?*  *. zijn er contrasten in de kleuren? Exterieur? Interieur?*  *. zijn exterieur en interieur gelijkend of verschillend gekleurd?*  - licht:  *. hoe valt het natuurlijke licht op het exterieur? Is er veel spel van licht en schaduw?*  *. hoe valt het daglicht in het interieur?*  *. worden reliëf en ritme van het bouwwerk door de licht- en schaduwwerking benadrukt?*  - ornament:  *. zijn er ornamenten, weinig of veel?*  *. zijn de ornamenten toegevoegd of zijn ze geïntegreerd?*  ***Inplanting in de openbare ruimte***  - de natuurlijke omgeving: *hoe is het gebouw ingeplant in de natuurlijke omgeving?*  - de bebouwde omgeving: *hoe is het gebouw ingeplant in de bebouwde omgeving?* |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***Muziek*** |
| ***Muziekstuk***  - definitie: *gaat het om een klankenstructuur met een bepaalde tijdsduur?*  - klank en geluid: *komen er naast klanken ook ruisen en effecten voor?*  ***Bezetting***  - definitie:  *. uit welke vocale en instrumentale elementen bestaat de bezetting?*  *. hoe verloopt de bezetting gedurende het stuk?*  - stemmenaantal:  *. is het stuk eenstemmig of meerstemmig?*  *. bij meerstemming; hoeveel partijen zijn er?*  - dialoog: *hoe verloopt de dialoog tussen de verschillende partijen?*  ***Klank***  De vragen omtrent de klank zijn opgesplitst in de volgende 4 punten.  ***Toonhoogte en melodie***  - definitie: *zijn er duidelijk melodieën hoorbaar?*  - melodie en interval:  *. bestaan de melodieën uit kleine of grote intervallen?*  *. komt er toonherhaling voor?*  *. zijn de melodieën stijgend of dalend?*  *. welke vorm hebben de melodieën: golfvorm, boogvorm, omgekeerde boogvorm of nog een andere  vorm?*  - melodische zin als structuurelement:  *. zijn de melodische zinnen lang of kort?*  *. zijn ze onderverdeeld in verschillende motieven?*  *. zijn er cadensen waarneembaar? Ook onbevestigde?*  - uitvoeringswijze: *is de uitvoeringswijze legato? Staccato? Zijn er accenten?*  ***Tijdsduur en ritme***  - definitie: *is het ritme duidelijk hoorbaar?*  - ritme en melodie: *gaat het om melodische muziek of om ritmische muziek?*  *-* ritme en metrum:  *. staat het stuk in een even of een oneven maat?*  *. is het ritme regelmatig of onregelmatig?*  - metrum en tempo:  *. is het tempo snel, gematigd of langzaam?*  *. zijn er tempoveranderingen?*  ***Toonsterkte en dynamiek***  - definitie:  *. kent de muziek een uitgesproken dynamisch verloop? Zijn er grote contrasten?*  *. welke toonsterktes zijn meest voorkomend?*  - plandynamiek en overgangsdynamiek: *wordt er gebruik gemaakt van plandynamiek en/of van overgangs-  dynamiek?*  ***Klankkleur***  - definitie: *welke timbres komen aan bod?*  - klankkleur en tessituur: *wordt opvallend gebruik gemaakt van hoge, midden of lage tessituur?*  ***Stemvoering***  - definitie: *is de stemvoering duidelijk onderscheidbaar?*  - homofonie, homoritmie en polyfonie: *van welke types stemvoering is gebruik gemaakt: homofonie, homoritmie en/of polyfonie?*  ***Harmonie***  - is de harmonie overwegend consonant of dissonant?  ***Toonaard***  - is het muziekstuk hoofdzakelijk majeur of mineur?  ***Structuur***  - is de structuur in een eenvoudig schema weer te geven?  - zijn er veel herhalingen?  - zijn er veel variaties? |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***Film*** |
| ***Film***  - definitie en genres:  *. over welke type film gaat het?*  *. over welk genre gaat het?*  - filmtaal: *de vragen staan onder de volgende 4 punten.*  ***De cameravoering***  - scène-shot:  *. bestaat het filmfragment uit één of meerdere scènes?*  *. hoe zijn de shots uitgewerkt?*  - beeldgrootte: *gebruikt de film longshots? Close ups? Andere beeldgroottes?*  - camerastandpunt:  *. welke camerastandpunten worden gebruikt?*  *. wat zijn de gevolgen voor de betekenis van het beeld?*  - camerabewegingen:  *. hoe wordt de camera gebruikt?*  *. statische camera of dynamische camera?*  *. Travelling? Pan? Tilt? Handycam?*  ***Mise-en-scène***  - beeldcompositie: *hoe zijn de personages en de voorwerpen in het beeldveld geplaatst?*  - setting:  *. is de film gemaakt op locatie of in de studio?*  *. is er gebruik gemaakt van props?*  - kostumering en make-up: *welke functies hebben kostuums en make-up?*  *-* belichting:  . *hoe zijn licht en schaduw gebruikt?*  *. is er gebruik gemaakt van high key? High contrast? Low key?*  - kleur:  *. op welke wijze is kleur gebruikt?*  *. zijn er opvallende koude of warme kleuren gebruikt?*  - acteerwerk: zijn de acteerprestaties geloofwaardig?  ***Geluid***  - welke soorten geluid gebruikt de film?  - met welke textuur zijn de geluiden gebruikt?  - met welke herkomst?  - wat is de betekenis van dit gebruik van geluid?  - vormt de klankband een eenheid met het beeld?  ***Montage***  - continuïteits- en parallelmontage:  *. welke technieken gebruikt de montage? Continuïteitsmontage? Parallelmontage?*  *. komen er flashbacks voor? Flash-forwards?*  - beeldovergang: *welke soorten beeldovergang worden gebruikt?* |

**Algemeen analyseschema voor een kunstwerk**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Algemeen** | **Beeldend** | **Film** | **Drama** | **Dans** | **Muziek** |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **INHOUD** | **Voorstelling, betekenis, boodschap**  Bedoelde betekenis van de kunstenaar (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> betekenisgeving/interpretaties door de beschouwer | | | | |
| *Voorstelling* | **A Waar gaat het kunstwerk over?**  Voorstelling, verhaal, onderwerp, thema, sfeer, het kunstwerk zelf, titel | | | | |
| *Boodschap* | **B Wat heeft de kunstnaar daarover te vertellen?**  Boodschap, visie | | | | |
| *Abstrahering* | **C In hoeverre suggereert het kunstwerk de werkelijkheid?** | | | | |
| Figuratief <>  non-figuratief | Natuurlijk spel <>  gestileerd | Natuurlijk spel <>  gestileerd | Verhalend <>  abstract | Verhalend <>  abstract |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **VORM** | **Het waarneembare** | | | | |
| *Middelen* | **D Waarmee is het kunstwerk gemaakt?** | | | | |
|  | Licht Kleur Ruimte Vorm | Acteurs Spel Verhaalelementen Kader Camera, fotografie | Acteurs Spel Verhaalelementen Toneelbeeld, ruimte | Dansers Dans Locatie Muziek Theatrale middelen | Tempo Toonduur, ritme Toonhoogte, melodie Klanksterkte Klankkleur Theatrale middelen |
| *Samenhang* | **E Hoe zijn de middelen geordend?** (in tijd en ruimte) | | | | |
|  | Compositie - Statisch <> dynamisch - Symmetrie Tijd | (Regie)concept Vormgeving Enscenering Montage | (Regie)concept Vormgeving Enscenering | Choreografie | Compositie - Verloop in de tijd - Samenstelling |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **FUNCTIE** | **F Met welk(e) doel(len) wordt het kunstwerk gebracht?**  Wat wil de maker (of opdrachtgever) of de beschouwer ermee bereiken?  Bedoelde functie van de maker (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> functiegeving door de beschouwer | |
|  | Levenbeschouwelijk Esthetisch Politiek Economisch Educatief Vermaak | Religieus, ritueel, viering (anti-)Schoonheid, inleving, herkenning, vervreemding, confrontatie Status, huldiging, protest, bewustwording Werk, reclame Opvoeding, therapie, zelfreflectie, voorlichting, informatief Amusement, decoratie, expressie, verpozing |

**BEELDENDE VORMGEVING**

|  |  |
| --- | --- |
| **INHOUD** | **Voorstelling, betekenis, boodschap** Bedoelde betekenis van de kunstenaar (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <>   betekenisgeving/interpretaties door de beschouwer |
| **Voorstelling** | **A Waar gaat het kunstwerk over?** Voorstelling, verhaal, onderwerp, thema, het kunstwerk zelf, titel |
| **Boodschap** | **B Wat heeft de kunstenaar daarover te vertellen?**  Boodschap, visie |
| **Abstrahering** | **C In hoeverre suggereert het kunstwerk de werkelijkheid?** > Figuratief, realistisch  > geïdealiseerd, gestileerd, geabstraheerd, gedeformeerd  > non-figuratief, abstract |

|  |  |
| --- | --- |
| **VORM** | **Het waarneembare** |
| **Middelen** | **D Waarmee is het kunstwerk gemaakt?** Beeldende aspecten (+ materialen en technieken) |
| *licht* | Lichtsoort:  getemperd <> fel Lichtrichting:   meelicht, tegenlicht, zijlicht, strijklicht Gevolgen van het licht:  eigen schaduw/slagschaduw |
| *kleur* | Kleursoorten:  kleurverzadiging, kleurhelderheid Kleurcontrasten:  kleur-tegen-kleur, licht-donker, koud-warm, complementair  monochroom <> polychroom |
| *ruimte* | Ruimtelijkheid:  tweedimensionaal <> reliëf <> driedimensionaal,  ruimte-innemend (gesloten, massief) <> ruimte-omvattend (open)  textuur Ruimtesuggestie door:  groot-klein, overlapping, afsnijding  lijnperspectief, kleurperspectief, atmosferisch perspectief |
| *vorm* | Vormcontrasten:  geometrisch/constructief <> organisch/plastisch  enkelvoudig <> samengesteld  positief <> negatief (restvorm)  duidelijk <> vaag |
| **Samenhang** | **E Hoe zijn de middelen geordend? (in tijd en ruimte)** |
| *compositie* | Compositiegrondvormen:  horizontaal-verticaal-diagonaalcompositie, driehoekscompositie, centraalcompositie,  ‘over-all’-compositie Gevolgen van ordening:  statisch <> dynamisch  symmetrisch <> asymmetrisch |
| *tijd* | bewegingssuggestie bewegend beeld, video, ict, performance |

|  |  |
| --- | --- |
| **Functie** | **F Met welk doel wordt het kunstwerk gebracht?**  Wat wil de maker (of opdrachtgever) of de beschouwer ermee bereiken?  Bedoelde functie van de maker (opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> functiegeving door  de beschouwer |
|  | Levenbeschouwelijk Religieus, ritueel, viering Esthetisch (anti-)Schoonheid, inleving, herkenning, vervreemding, confrontatie Politiek Status, huldiging, protest, bewustwording Economisch Werk, reclame Educatief Opvoeding, therapie, zelfreflectie, voorlichting, informatief Vermaak Amusement, decoratie, expressie, verpozing |
| *Autonoom <> toegepast* |  |

**FILM**

|  |  |
| --- | --- |
| **INHOUD** | **Voorstelling, betekenis, boodschap** Bedoelde betekenis van de kunstenaar (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <>  betekenisgeving/interpretaties door de beschouwer |
| **Voorstelling** | **A Waar gaat de film over?**  Voorstelling, verhaal, onderwerp, thema, sfeer, de film zelf, titel |
| *onderwerp, thema, titel* | Wat wordt er verteld? Wat is het onderwerp? Waar gaat het over? Voorstelling, verhaal, onderwerp, thema, emotie, sfeer, titel |
| *ontwikkeling* | Welke situaties en gebeurtenissen spelen zich af? Waar gebeurt het? Wanneer? Welke personages spelen er in mee? Wat gebeurt er met die personages? Wat doen die personages? Waarom? |
| *sfeer, spanning* | Wat is de sfeer? Wisselt die? Is er spanning, een conflict, een hoogtepunt? |
| **Boodschap** | **B Wat heeft de regisseur met de film te vertellen?**  Boodschap, visie |
| *basismateriaal* | Waar zijn de filmmakers van uitgegaan: een toneeltekst (welke, van wie, van wanneer?) Een eigen thema, eigen ervaringen of verhalen, beelden, een locatie? |
| *interpretatie* | Vanuit welke opvatting of interpretatie hebben de filmmakers of de regisseur gewerkt? |
| **Abstrahering** | **C In hoeverre suggereert de film de werkelijkheid?** |
| *manier van spelen* | Wordt er natuurlijk, gestileerd of op een andere manier gespeeld? |
| *soort film* | Genres: docudrama, animatiefilm, speelfilm, tv-film, clips  thillers, komedie, western, avonturen, drama, science fiction, parodie |

|  |  |
| --- | --- |
| **VORM** | **Het waarneembare** |
| **Middelen** | **D Waarmee is de film gemaakt binnen de kadrering?** |
| *acteurs* | Houding, mimiek, beweging, gebaar Stemgebruik Kostuum, grime |
| *spel* | Karaktertrekken, motieven, emoties, handelingen Acties en interacties |
| *verhaalelementen* | Ontwikkeling van de auteur, ontwikkeling van de omstandigheden Instelling, scènes, actie, shot Teksten, beelden & geluiden, montage Geluiden: vooraf <> synchroon <> achteraf Verhaallijn: lineair, cirkelend, spiralend Ingrepen in de tijd: fragmenten, gelijktijdigheid, tijdsprongen, flashback, flash forward Vertelperspectief: kennisvoorsprong of achterstand |
| *kader* | Locatie, speelvlak Decor, rekwisieten, licht, kleur Geluid/klank/muziek: ondersteunend <> tegengesteld Indeling van het speelvlak, verplaatsingen van de acteurs, verplaatsing van het kader |
| *camera, fotografie* | Standpunt: kikker-, ooghoogte-, vogelperspectief Kader: close-up, medium, totaal: rijder, zoomen, scherpstelling Camerabeweging: horizontaal, verticaal Subjectieve camera <> objectieve camera Trucage, special effects |
| **Samenhang** | **E Hoe zijn de middelen geordend?** (in tijd en ruimte) |
| *regieconcept* | De ideeën en uitgangspunten van de regisseur en/of producent. |
| *vormgeving* | Het gebruik van de middelen door de vormgevers: producent, scenarioschrijver, regisseur, cameraman, acteur, artdirector (decor-, kostuum-, licht-, geluid/muziek, editor. |
| *enscenering* | De wijze waarop de middelen zijn samengevoegd tot instellingen, scènes en acties. |
| *montage* | De wijze waarop beelden en geluiden volgens het scenario zijn gerangschikt tot de film/rolprent. |

|  |  |
| --- | --- |
| **FUNCTIE** | **F Met welk doel wordt de film gebracht?**  Wat wil de maker (of opdrachtgever) of de beschouwer ermee bereiken?  Bedoelde functie van de maker (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> functiegeving   door de beschouwer |
|  | Levenbeschouwelijk Religieus, ritueel, viering Esthetisch (anti-)Schoonheid, inleving, herkenning, vervreemding, confrontatie Politiek Status, huldiging, protest, bewustwording Economisch Werk, reclame Educatief Opvoeding, therapie, zelfreflectie, voorlichting, informatief Vermaak Amusement, decoratie, expressie, verpozing |

**DRAMA**

|  |  |
| --- | --- |
| **INHOUD** | **Voorstelling, betekenis, boodschap** Bedoelde betekenis van de kunstenaar (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <>   betekenisgeving/interpretaties door de beschouwer |
| **Voorstelling** | **A Waar gaat het theaterstuk over?** |
| *onderwerp, thema, titel* | Wat wordt er verteld? Wat is het onderwerp? Waar gaat het over? Voorstelling, verhaal, onderwerp, thema, emotie, sfeer, titel |
| *ontwikkeling* | Welke situaties en gebeurtenissen spelen zich af? Waar gebeurt het? Wanneer? Welke personages spelen er in mee? Wat gebeurt er met die personages? Wat doen die personages? Waarom? |
| *sfeer, spanning* | Wat is de sfeer? Wisselt die? Is er spanning, een conflict, een hoogtepunt? |
| **Boodschap** | **B Wat heeft de theatermaker daarover te vertellen?** |
| *basismateriaal* | Waar zijn de theatermakers van uitgegaan: een toneelstuk (welke, van wie, van wanneer?), een thema, eigen ervaringen of verhalen, beelden, een locatie? |
| *interpretatie* | Vanuit welke opvatting of interpretatie hebben de theatermakers of de regisseur gewerkt? |
| **Abstrahering** | **C In hoeverre suggereert het theaterstuk de werkelijkheid?** |
| *manier van spelen* | Wordt er natuurlijk of gestileerd gespeeld? |
| *soort verhaal* | Zijn de situaties en gebeurtenissen opgenomen in een lopend verhaal? Zo nee, hoe dan wel? Zijn de situaties en gebeurtenissen tragisch, komisch, absurd? |

|  |  |
| --- | --- |
| **VORM** | **Het waarneembare** |
| **Middelen** | **D Waarmee is de dramavoorstelling gemaakt?** |
| *acteurs* | Houding, beweging, gebaar Mimiek Stemgebruik Kostuum, grime, kapsel |
| *spel* | Karaktertrekken, motieven, emoties, handelingen Acties en interacties |
| *verhaalelementen* | Personages Bedrijven, scènes Teksten, beelden Ontwikkeling, verloop Fragmenten, uitstapjes |
| *toneelbeleid, ruimte* | Locatie, speelruimte, speelvlak, plaats van het publiek Decor, rekwisieten, licht Geluid, muziek, film en videomateriaal Indeling van het speelvlak, verplaatsingen van de auteurs |
| **Samenhang** | **E Hoe zijn de middelen geordend?** (in tijd en ruimte) |
| *(regie)concept* | De ideeën en uitgangspunten van de regisseur en andere vormgevers. |
| *vormgeving* | Het gebruik van de middelen door de vormgevers: acteur, regisseur, decor-, kostuum-, licht-, geluid/muziekontwerper. |
| *enscenering* | De wijze waarop de middelen zijn samengevoegd tot het geheel van de voorstelling. |

|  |  |
| --- | --- |
| **FUNCTIE** | **F Met welk doel wordt de dramavoorstelling gebracht?**  Wat wil de maker (of opdrachtgever) of de beschouwer ermee bereiken?  Bedoelde functie van de maker (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> functiegeving door  de beschouwer |
|  | Levensbeschouwelijk Religieus, ritueel, viering Esthetisch (anti-)Schoonheid, inleving, herkenning, vervreemding, confrontatie Politiek Status, huldiging, protest, bewustwording Economisch Werk, reclame Educatief Opvoeding, therapie, zelfreflectie, voorlichting, informatief Vermaak Amusement, decoratie, expressie, verpozing |

**DANS**

|  |  |
| --- | --- |
| **INHOUD** | **Voorstelling, betekenis, boodschap** Bedoelde betekenis van de kunstenaar (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <>  betekenisgeving/interpretaties door de beschouwer |
| **Voorstelling** | **A Waar gaat het over?** |
| *thema, titel* | Wat wordt er verteld, wat is het thema? Gaat het ergens over? Welke titel en aanwijzingen over het dansstuk zijn er? |
| *verwijzingen associaties* | Naar welke gevoelens, ervaringen, ideeën, situaties en gebeurtenissen verwijst de dans?  (ontwikkeling, gevoelskenmerken, handelingskenmerken)  Welke associaties roept het bij je op?  Bv. mensen, dieren, verrichtingen, handelingen, sfeer |
| **Boodschap** | **B Wat wil de danser/choreograaf met het dansstuk vertellen?**  Symboliek, visie, idee, intentie van de kunstenaar |
| **Abstrahering** | **C In hoeverre suggereert het dansstuk de werkelijkheid?**  Verhalende dans <> abstracte dans |

|  |  |
| --- | --- |
| **VORM** | **Het waarneembare** |
| **Middelen** | **D Waarmee is de dansvoorstelling gemaakt?** |
| *dansers* | *Wie danst?* Aantal, sekse, rol/karakter Samendans/interactie, solo/duet/groep, synchroon <> wisselwerking |
| *dans* | *Hoe wordt gedanst?* *a Welke danssoort staat centraal?*  Klassieke dans, moderne dans, expressionistische dans, jazz dans, internationale dans, musicaldans, danstrends *b Lichaam*: specifiek gebruik van het lichaam, dansacties, danspassen, danscombinatie *c Danselementen*:  - Tijd: duur, tempo, ritme, maat  - Kracht: krachtig <> licht, gewicht inzetten, actief/passief gewicht  - Ruimte: grote bewegingen <> kleine bewegingen, richtingen, lagen, vormveranderingen  - Bewegingsstroom: spanning <> ontspanning  gecontroleerd <> ongecontroleerd *d Danskwaliteit*: dynamiek, bv.: stotend, vloeiend, wervelend, explosief *e Dansfrase*: danspatroon: reeks opeenvolgende bewegingen *f Ruimtegebruik*: gehele ruimte <> op één plek/plaatsing van de dansers in de ruimte en t.o.v. elkaar, vloerpatronen, op of onder, in of aan decor |
| *locatie* | *Waar wordt gedanst?* Theater <> elders, wel/geen podium, plaats van het publiek |
| *muziek* | *Welke muziek/geluid wordt gebruikt?* Wel/geen muziek, muzieksoort, geluid, omgevingsgeluiden, stem van de danser, stilte Eén muziekstuk <> collage/fragmenten, live <> ‘opname’ Relaties muziek-dans t.a.v. tempo, maat, ritme, klanksterkte, klankkleur/instrumenten, structuur |
| *theatrale middelen* | *Welke theatrale middelen worden gebruikt?* Decor, film, video, ICT Licht Muziek Kostuums, grime, attributen, rekwisieten |
| **Samenhang** | **E Hoe is de dans geordend?** (in tijd en ruimte) |
| *choreografie* | Het samenbrengen van de middelen (dansers, dans, ruimte, muziek, theatrale middelen) tot een verloop/ordening/structuur naar idee en ontwerp van de choreograaf |

|  |  |
| --- | --- |
| **FUNCTIE** | **F Met welk doel wordt de dansvoorstelling gebruik?** Wat wil de maker (of opdrachtgever) of de beschouwer ermee bereiken?  Bedoelde functie van de maker (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> functiegeving door  de beschouwer |
|  | Levensbeschouwelijk Religieus, ritueel, viering Esthetisch (anti-)Schoonheid, inleving, herkenning, vervreemding, confrontatie Politiek Status, huldiging, protest, bewustwording Economisch Werk, reclame Educatief Opvoeding, therapie, zelfreflectie, voorlichting, informatief Vermaak Amusement, decoratie, expressie, verpozing |

**MUZIEK**

|  |  |
| --- | --- |
| **INHOUD** | **Voorstelling, betekenis, boodschap** Bedoelde betekenis van de kunstenaar (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <>  betekenisgeving/interpretaties door de beschouwer |
| **Voorstelling** | **A Waar gaat het muziekstuk over?** |
| *bewegings- interpretatie* | Grote beweging <> kleine beweging Actieve beweging <> passieve beweging Spanning <> ontspanning |
| *sfeer* | Bv.: groots  ernstig krachtig  treurig energiek  somber bruisend  gevoelig vrolijk  teder speels  ingetogen |
| *titel/programma* | Welke titel en aanwijzingen staan bij het muziekstuk? |
| *relaties met woord/beeld* | Inhoud, sfeer en bedoeling van liedtekst/(film) beelden/dans Muziek kan bevestigen, tegenspreken, neutraal zijn, vooruitlopen |
| *associaties* | Met buitenmuzikale gegevens: bv. mensen, dieren, dingen, situaties, natuur, kleuren |
| **Boodschap** | **B Wat wil de componist/muzikant met het muziekstuk vertellen?** Symboliek, visie, de idee, intentie van de kunstenaar |
| **Abstrahering** | **C In hoeverre suggereert het muziekstuk de werkelijkheid?** |
|  | Is er een onderwerp en/of een verhaal? JA → verhalend, NEE → absolute muziek Realistische geluiden/klanknabootsing/uitbeelding (muzikale schets)/sfeer |

|  |  |
| --- | --- |
| **VORM** | **Het waarneembare** |
| **Middelen** | **D Waarmee is het muziekstuk gemaakt?** |
| *tempo* | Langzaam <> snel |
| *toonduur ritme   maatsoort* | Lang <> kort Stuwend <> slepend Rustig <> druk Maatslagverdeling in tweeën of drieën (**Een**ne tweeje <> **Een**nete tweejete) 2- of 3-delige maatsoort Regelmatig <> onregelmatig |
| *toonhoogte (melodie)* | Hoog <> laag Groot bereik <> klein bereik Stijgend <> dalend Stapsgewijs <> sprongsgewijs Samenklank, akkoord (spanning <> ontspanning) |
| *klanksterkte* | Zacht <> sterk, accenten |
| *klankkleur* | Instrument, speelwijze, ensemble Helder <> donker Dik (dicht) <> dun (open) |
| *theatrale middelen* | Locatie: aankleding, decor, belichting, kleding, geprojecteerd beeld (video, film) Dans, drama en/of presentatie door de muzikanten en andere performers |
| **Samenhang** | **E Compositie: Hoe zijn de muzikale middelen geordend?** (tijd en ruimte) |
| *verloop* | Verloop in de tijd: met motief, herhaling, variatie, contrast, ontwikkeling → muzikale vormen Couplet, refrein, intro, naspel, solo, tussenspel, bridge |
| *samenstelling* | Eenstemmig/meerstemmig/samenklankakkoord/instrumentatie  Melodie (hoofdstem, tegenstem)  Akkoordbegeleiding  Bas (laagste stem)  Ritmesectie (slagwerk) |

|  |  |
| --- | --- |
| **FUNCTIE** | **F Met welk doel wordt het kunstwerk gebracht?** Wat wil de maker (of opdrachtgever) of de beschouwer ermee bereiken?  Bedoelde functie van de maker (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> functiegeving door  de beschouwer |
|  | Levensbeschouwelijk Religieus, ritueel, viering Esthetisch (anti-)Schoonheid, inleving, herkenning, vervreemding, confrontatie Politiek Status, huldiging, protest, bewustwording Economisch Werk, reclame Educatief Opvoeding, therapie, zelfreflectie, voorlichting, informatief Vermaak Amusement, decoratie, expressie, verpozing |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***Architectuur*** |
| ***Wat zie je: hoe verhoudt het gebouw zich met de omgeving?***  🞎 opgenomen in omgeving 🞎 contrast met omgeving 🞎 gebouw domineert omgeving  **Wat zie je: welke materialen vallen op? (Kies één of meer opties)**  🞎 baksteenmetselwerk 🞎 beton 🞎 kunststof (prefab?)  🞎 natuursteen 🞎 staal (constructie) 🞎 glas  🞎 pleisterwerk 🞎 hout 🞎 opvallende materiaalcombinaties  **Wat zie je: wat is de grondvorm van het gebouw?**  🞎 grote ‘doos’-vormen 🞎 structuur van ‘blok’-vormen 🞎 organische vormen  **Wat zie je: hoe verhoudt zich de façade met de rest van het gebouw?**  🞎 façadebouw: façade 🞎 façade en bouwvolumes 🞎 geen echte façade:  domineert rest gebouw vormen een geheel bouwvolumes bepalen  uiterlijk gebouw  **Wat zie je: valt de entree van het gebouw op?**  🞎 entree krijgt veel nadruk: 🞎 entree is weinig opvallen 🞎 gebouw mist centrale entree  hoe? waarom?  **Wat zie je: wat valt op aan de constructie?**  🞎 duidelijk zichtbare 🞎 skeletbouw verborgen 🞎 geen skeletbouw, dragende muren  skeletbouw achter (vlies)gevels  **Wat zie je: waardoor heeft de architect zich laten leiden?**  🞎 functionele architectuur: 🞎 bestaande tradities, oude 🞎 veel niet-functionele extra’s:  less is more wel herkenbaar: hoe? less is a bore  **Functie: verwijst architectuur naar gebruiksfunctie van het gebouw?**  🞎 ja, gebouw sluit aan bij 🞎 ja, niet traditioneel maar 🞎 nee, gebouw zou ook andere  traditionele vorm (welke?) wel herkenbaar: hoe? functie kunnen hebben  **Betekenis: welke associaties roept het gebouw op? (Kies één of meer opties)**  🞎 status, macht 🞎 veel uiterlijk vertoon 🞎 pure, ‘abstracte’ architectuur  (extravagant)  🞎 gesloten, bolwerk, vesting 🞎 open, toegankelijk, gebouw 🞎 klassiek of traditioneel |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***Film*** |
| ***Wat zie je: fictie of non fictie?***  🞎 documentaire: beschrijf 🞎 mengvorm: met welke 🞎 speelfilm: beschrijf verhaal kort  onderwerp kort reden?  **Wat zie je: welke filmtechnieken vallen op? (Kies één of meer opties)**  🞎 montage 🞎 belichting 🞎 camerastandpunten/gebruik  🞎 kadering 🞎 special effects 🞎 mise-en-scène  **Wat zie je: wat is de verhouding tussen story en plot?**  🞎 plot volgt chronologie 🞎 plot maakt story spannend: 🞎 flash-backs/flash-forwards:  story op welke manier? beschrijf effect op inhoud  **Wat ervaar je: hoe wordt de film vertoond (Wat is het effect)?**  🞎 klassieke bioscoopsituatie 🞎 televisie/video 🞎 interactief of themapark  **Wat hoor je: welke rol speelt muziek in de film?**  🞎 muziek versterkt inhoud 🞎 geen of weinig of 🞎 muziek voegt elementen toe: welke  film: op welke manier? onopvallende muziek en op welke manier?  **Wat zie je: wat valt op aan de constructie?**  🞎 duidelijk zichtbare 🞎 skeletbouw verborgen 🞎 geen skeletbouw, dragende muren  skeletbouw achter (vlies)gevels  **Inhoud: tot welk genre hoort de film?**  🞎 horror- of science fictionfilm 🞎 (docu)drama 🞎 oorlogsfilm  🞎 thriller 🞎 avonturenfilm 🞎 western  🞎 comedy 🞎 familie/kinderfilm 🞎 documentaire  **Inhoud: waar ligt de nadruk van het verhaal?**  🞎 op wat er gebeurt 🞎 op de boodschap 🞎 op de (psychologische  (story) (thematiek) ontwikkeling van personage(s)  **Inhoud: welke dingen hebben bij het maken van de film een rol gespeeld?**  🞎 de filmmaker (auteursfilm) 🞎 acteurs/filmsterren 🞎 eerder uitgebrachte films  (acteursfilm)  **Betekenis: wat denk je dat de betekenis van de film is? (Kies één of meer optiek)**  🞎 persoonlijke/autobiografische 🞎 roept emoties op 🞎 morele boodschap  betekenis van de filmmaker  🞎 bedoeld als (politieke of 🞎 gemaakt uit commerciële 🞎 bedoeld als amusement  culturele) provocatie overwegingen |

|  |
| --- |
| **KIJKWIJZER** |
| ***Beeldende kunst*** |
| ***Wat zie je:is het werk figuratief of abstract?***  🞎 figuratief: beschrijf de 🞎 geabstraheerd: beschrijf de 🞎 abstract: beschrijf wat je ziet  voorstelling voorstelling en wijze van  abstractie  **Wat zie je: welke beeldaspecten vallen op? (Kies één of meer opties)**  🞎 kleurgebruik 🞎 verwerking licht 🞎 (suggestie van) beweging  🞎 (suggestie van) ruimte 🞎 compositie 🞎 afmeting en/of kader  en/of plasticiteit  **Wat zie je: wordt je aandacht getrokken naar een bepaald punt?**  🞎 aandacht richt zich op één 🞎 aandacht wordt niet naar 🞎 er is sprake van een alles  punt: hoe en waardoor? een bepaald punt getrokken omvattende compositie  **Wat zie je: is de ruimte of omgeving waarin het werk is te zien van belang?**  🞎 werk verbonden met 🞎 (reproductie) niet te 🞎 omgeving speelt geen rol  omgeving: omschrijf beoordelen  relatie werk omgeving  **Werkwijze: hoe heeft de kunstenaar zijn technieken en materialen gebruikt?**  🞎 op een ongebruikelijke 🞎 expressief 🞎 materiaalgebruik zonder  manier: beschrijf het materiaalgebruik: persoonlijke expressie  uitzonderlijk karakter omschrijf de werkwijze  **Werkwijze: welke rol speelt de waarneming van werkelijkheid bij de kunstenaar?**  🞎 waarneming staat centraal 🞎 naast waarneming ook 🞎 alleen maar fantasie of abstract  omschrijf de zienswijze fantasie; wat is niet  gezien, maar bedacht?  **Inhoud: levert de titel een aanwijzing op voor de interpretatie van het werk?**  🞎 zonder titel 🞎 titel verklaart werk 🞎 titel voegt iets toe: wat  voegt de titel toe?  **Inhoud: verwijst het werk naar bekende verhalen (bijbel, mythologie, etc.)?**  🞎 (getrouwe) illustratie 🞎 (eigen) interpretatie 🞎 inhoud staat los van  verhaal: welk (soort) verhaal: welke interpretatie, bekende verhalen, vertelt  verhaal? welk verhaal? eigen verhaal  🞎 zichtbare werkelijkheid 🞎 werk bedoeld als 🞎 werk roept op tot (eigen)  is onderwerp provocatie interpretatie  🞎 maatschappelijke 🞎 werk bedoeld als decoratie 🞎 werk bedoeld als illustratie  werkelijkheid is  onderwerp  🞎 (privéleven) kunstenaar 🞎 werk roept op tot 🞎 werk roept emotie op  is onderwerp concentratie en/of  verhaal? meditatie |

**14.3 Instructiekaarten**

*14.3.1 Instructiekaart ICT*

|  |
| --- |
| **INSTRUCTIEKAART** |
| ***Criteria om een document van het internet kritisch te beoordelen*** |
| ***Wie is de auteur?***  *- een persoon*  *- een organisatie  - een commercieel bedrijf  - onbekend  - andere*  -  ***In welke mate is de auteur geloofwaardig t.a.v. het onderwerp?***  *- waarom wel?  - waarom niet?*  ***Wat is het doel van de auteur?***  *- informatie geven   - overtuigen*  *- verkopen*  *- ontspannen*  *- niet duidelijk*  ***Vind ik een andere bron waarin de gevonden informatie bevestigd wordt?***  *- indien ja: ook bij deze bronnen de eerste drie vragen beantwoorden*  *- indien neen: verder zoeken ! (denk ook aan andere bronnen: encyclopedieën,  boeken, schoolhandboeken, internet, kranten, …)* |

*14.3.2 Instructiekaarten taalbeleid*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| INSTRUCTIEKAART LEZEN |  | INSTRUCTIEKAART LEZEN |
| ***deel 1: vóór het lezen*** |  | ***deel 2: tijdens het lezen*** |
| *Oriënteren* ***Algemeen***  *- Wat is het doel van de auteur van de tekst: informeren, overtuigen, gevoelens beïnvloeden, aansporen, ontspannen, beoordelen?  - Op welk publiek is de tekst gericht?  - Wie is de auteur?* *Terugkijken* *- Heb ik eerder zo’n tekst gelezen?*  *- Welke moeilijkheden heb ik ondervonden?  - Welke fouten heb ik toen gemaakt?*  ***Vooruitzien***  *- Waarom moet ik deze tekst lezen?* *Voorbereiden: verkennend lezen (skimmen)* ***Om de inhoud van de tekst te verkennen***  *- Lees de titels en tussenkopjes.*  *- Bekijk de illustraties en onderschriften.*  *- Bij langere teksten: lees de flaptekst en bekijk de inhoudstafel.*  ***Beantwoord daarna de volgende vragen***  *- Waarover gaat deze tekst?*  *- Wat weet en vind ik zelf al over dit onderwerp?  Wat zou ik er meer over willen weten?*  *- Wat verwacht ik van de tekst?* |  | *Uitvoeren* ***Genietend lezen***  *Je leest een tekst op eigen tempo en voor je eigen plezier.  Achteraf wordt alleen gevraagd of je het boeiend of leuk vond, …*  ***Zoekend lezen of selecterend lezen (scannen)***  *Je leest nauwkeurig dat tekstgedeelte dat een antwoord op de vraag bevat.*    ***Intensief lezen***  *- Op het niveau van de hele tekst: je zoekt de inleiding, het slot.*  *- Op het niveau van de alinea: in de alinea duid je de kernzin aan.*  *- Op het niveau van de zin: je zoekt ‘verbindingswoorden’ en ‘verwijswoorden’ om het geheel beter te begrijpen.* |

|  |
| --- |
| **INSTRUCTIEKAART LEZEN** |
| ***deel 3: na het lezen*** |
| *Reflecteren* ***Terugkijken***  *- Heb ik de boodschap begrepen? - Zijn de vragen die ik had, beantwoord? - Heb ik nog vragen over de tekst, zijn er nog dingen die ik niet begrijp? - Begrijp ik het doel van dit soort teksten? - Begrijp ik de bedoeling van de schrijver?*  ***Vooruitzien*** *- Op welke punten is mijn aanpak succesvol gebleken? - Op welke punten moet ik mijn aanpak verbeteren?* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **INSTRUCTIEKAART LUISTEREN** |  | INSTRUCTIEKAART LUISTEREN |
| ***deel 1: vóór het luisteren*** |  | ***deel 2: tijdens het luisteren*** |
| *Oriënteren* ***Algemeen***  *- Wat is het doel van de spreker: informeren, overtuigen, gevoelens beïnvloeden, aansporen, ontspannen, beoordelen?  - Voor welk publiek is de tekst bestemd?  - Wie is de spreker? (Welk taalgebruik kun je verwachten: formeel,  informeel, …)* *Terugkijken* *- Heb ik eerder zo’n luisteroefening gehad?*  *- Welke moeilijkheden heb ik ondervonden?  - Welke fouten heb ik toen gemaakt?*  ***Vooruitzien***  *- Wat moet ik met deze luistertekst doen?* *Voorbereiden*  *- Wat weet ik al over het onderwerp?*  *- Wat zou ik willen weten over het onderwerp?* |  | *Uitvoeren* ***Genietend luisteren***  *Je luistert naar een verhaal, een liedje, een gedicht, … Achteraf wordt alleen gevraagd of je het boeiend of leuk vond, of je het mooi of lelijk vond, …*  ***Selecterend luisteren***  *Je noteert alle informatie waarnaar je op zoek bent,  bv.: antwoorden op vooraf gestelde vragen. Op basis van die informatie noteer je de hoofdgedachte, onderscheid je hoofdpunten en details.* |

|  |
| --- |
| **INSTRUCTIEKAART LUISTEREN** |
| ***deel 3: na het luisteren*** |
| *Reflecteren* ***Terugkijken***  *- Heb ik de boodschap begrepen? - Zijn de vragen die ik had, beantwoord? - Heb ik nog vragen over de tekst, zijn er nog dingen die ik niet begrijp? - Begrijp ik het doel van de uiteenzetting? - Begrijp ik de bedoeling van de spreker? - Heb ik problemen ervaren?*  ***Vooruitzien*** *- Op welke punten is mijn aanpak succesvol gebleken? - Op welke punten moet ik mijn aanpak verbeteren?* |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **INSTRUCTIEKAART SPREKEN** |  | **INSTRUCTIEKAART SPREKEN** |
| ***deel 1: vóór het spreken*** |  | ***deel 2: tijdens het spreken*** |
| *Oriënteren* ***Algemeen***  *- Welk doel heb ik als spreker? (informeren, overtuigen, gevoelens   beïnvloeden, ontspannen, …)  - Op welk publiek is de boodschap gericht?  - Welke taal zal ik gebruiken: informeel (dichtbij), formeel (veraf)?* *Terugkijken* *- Had ik eerder zo’n spreekgelegenheid?  - Wat waren toen mijn ervaringen?  - Welke fouten heb ik toen gemaakt?  - Wat kan er zoal fout lopen?*  ***Vooruitzien***  *- Hoe ga ik tewerk?  - Wanneer vindt het publiek een spreker interessant?  - Hoe start ik een spreekoefening? Hoe sluit ik ze af?  - Hoe moet mijn taalgebruik zijn?  - Wat weet ik over mijn houding?* *Voorbereiden*  *- Waarover zal ik spreken?*  *- Wat is de kern van mijn boodschap?  - Wat weet mijn publiek al over het onderwerp?  - Wat is belangrijke informatie, wat minder belangrijke?  - Welk standpunt zal ik verdedigen? Welke argumenten heb ik verzameld?* |  | *Uitvoeren* *Volgens de situatie en de spreekopdracht worden verschillende criteria gebruikt. Zie ‘beoordelingsformulier spreken’ in bijlage.* |

|  |
| --- |
| **INSTRUCTIEKAART SPREKEN** |
| ***deel 3: na het spreken*** |
| *Reflecteren* ***Terugkijken*** *Aan de hand van de geselecteerde criteria uit de evaluatiefiche*  *- Heb ik de belangrijkste informatie overgebracht? - Heb ik mijn doel bereikt (informeren, vertellen)? - Heb ik rekening gehouden met het publiek, met mijn gesprekspartners? - Heb ik passende en begrijpelijke woorden gebruikt? - Heb ik voor een duidelijke opbouw gezorgd? - Heb ik voldoende luid en duidelijk gesproken? - Heb ik niet te vlug gesproken? - Heb ik voldoende contact gelegd met mijn publiek, met mijn gesprekspartners?*  ***Vooruitzien*** *- Op welke punten is mijn aanpak succesvol gebleken? - Op welke punten moet ik mijn aanpak verbeteren?* |

Beoordelingsformulier spreken

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Taalgebruik | | | | |
| criteria | goed | voldoende | te verbeteren | opmerking |
| 1 taalzuiverheid   - algemeen Nederlands  - zinsbouw  - woordkeuze |  |  |  |  |
| 2 articulatie |  |  |  |  |
| 3 intonatie |  |  |  |  |
| 4 volume (verstaanbaarheid) |  |  |  |  |
| 5 tempo |  |  |  |  |
| 6 keuze van taalregister: aangepast aan situatie en aan doelpubliek |  |  |  |  |
| Lichaamstaal | | | | |
| criteria | goed | voldoende | te verbeteren | opmerking |
| 1 houding (loskomen van het blad,…) |  |  |  |  |
| 2 oogcontact (leerkracht in het vizier,  …) |  |  |  |  |
| 3 spreekdurf, zekerheid |  |  |  |  |
| 4 vlotheid |  |  |  |  |
| Onderwerp | | | | |
| criteria | goed | voldoende | te verbeteren | opmerking |
| 1 inhoud en originaliteit |  |  |  |  |
| 2 documentatie |  |  |  |  |
| 3 voldoet aan de opgave (doel, publiek, timing, …) |  |  |  |  |
| 4 mondige weerbaarheid (vragen publiek, reageren op tussenkomsten) |  |  |  |  |
| 5 structuur, opbouw |  |  |  |  |

Opmerking: afhankelijk van de tekstsoort zullen ook andere vaardigheden moeten geëvalueerd worden (bv. modereren, participeren, …).

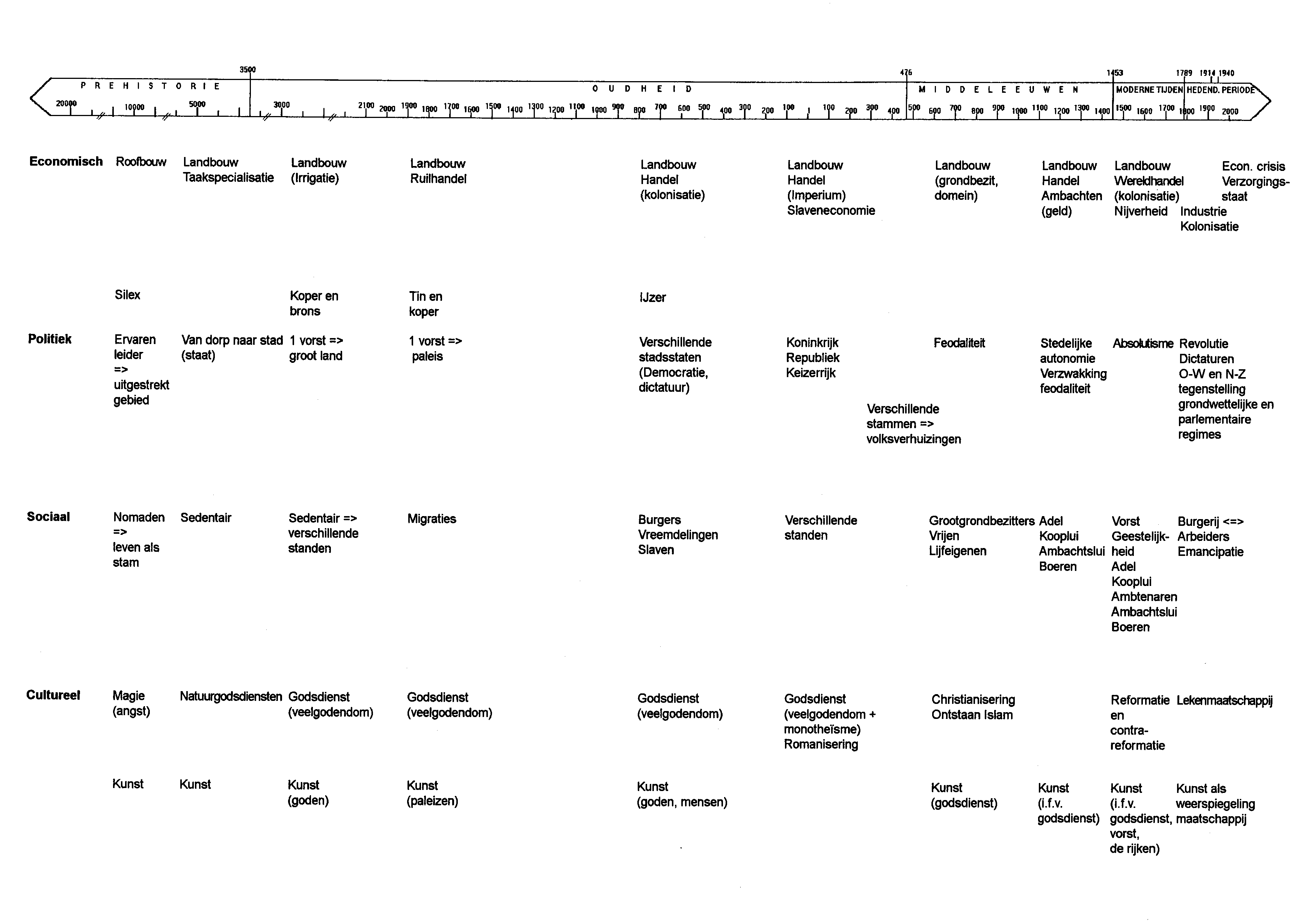
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **INSTRUCTIEKAART SCHRIJVEN** |  | **INSTRUCTIEKAART SCHRIJVEN** |
| ***deel 1: vóór het schrijven*** |  | ***deel 2: tijdens het schrijven*** |
| *Oriënteren* ***Algemeen***  *- Wat wil ik bereiken met de tekst? Wat is het doel van de tekst? (informeren,   overtuigen, gevoelens beïnvloeden, aansporen, ontspannen, beoordelen)?  - Voor wie ga ik schrijven?  - Wat voor soort tekst moet ik schrijven?* *Terugkijken* *- Heb ik eerder zo’n soort tekst geschreven?*  *- Wat waren toen mij ervaringen?  - Welke fouten heb ik toen gemaakt?  - Wat kan er zoal fout lopen?  - Wat vind ik terug bij de evaluatie van vorige taken?*  ***Vooruitzien***  *- Hoe ziet zo’n tekst eruit? Waar moet ik speciaal op letten?  - Hoe ga ik tewerk?* *Voorbereiden*  *- Waarover zal ik schrijven?  ­- Wat is de kern van mijn boodschap?  - Wat weet mijn publiek al over het onderwerp?  - Wat is belangrijke informatie, wat minder belangrijke?  - Welk standpunt zal ik verdedigen? Welke argumenten heb ik verzameld?* |  | *Uitvoeren* ***Het maken van een schema***  *- Bepaal de volgorde van de verschillende onderdelen in de tekst. Bij het   ordenen van het materiaal kun je uitgaan van vraagjes zoals: wie, wat, waar, sinds wanneer, waartoe, waardoor, hoe, …*  *- Maak een indeling in:  inleiding (schets van het probleem, persoonlijke stellingname),  midden ( argumenten pro en contra, bewijzen, oorzaken en gevolgen),  slot (samenvatting, besluit).*  ***Het uitschrijven van de tekst***  *- De structuur van het schema wordt zichtbaar gemaakt: indeling in alinéa’s, titel en tussenkopjes, inleiding en slot.*  *- Op basis van de inleiding beslist de lezer of de tekst hem interesseert. Bedenk hoe je zijn belangstelling kunt wekken.*  *- Breng niet meer dan één brokje informatie of één gedachtegang in één alinéa onder. De kern van de informatie staat meestal in de eerste zin van een alinéa, maar kan ook aan het einde staan.*  *- Zorg voor duidelijke samenhang tussen de alinea’s door het gebruik van verbindings- en verwijswoorden.*  *- Bouw een degelijke en logische argumentatie op. - Kies de juiste woorden, gebruik je woordenboek. - Breng afwisseling in de zinslengte. - Spel correct en gebruik leestekens. - Vermijd het door elkaar gebruiken van ‘u’, ‘men’, ‘je’ en ‘we’ - Wees logisch in het gebruik van de tijden. - Verzorg de uiterlijke afwerking: lay-out, lettertype, … - Herlees en verbeter de tekst.* |

|  |
| --- |
| **INSTRUCTIEKAART SCHRIJVEN** |
| ***deel 3: na het schrijven*** |
| *Reflecteren* ***Terugkijken***  *- Heb ik de inhoud van mijn tekst goed voorbereid? - Heb ik tijdens het schrijven goed gebruik gemaakt van mijn oriëntatie en mijn voorbereiding? - Heb ik problemen ervaren op het vlak van spelling, woordkeuze, zinsbouw, alineaopbouw, tekstopbouw?*  ***Vooruitzien*** *- Op welke punten is mijn aanpak succesvol gebleken? - Op welke punten moet ik mijn aanpak verbeteren?* |

Beoordelingsformulier schrijven

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Taalgebruik | | | | |
| criteria | goed | voldoende | te verbeteren | opmerking |
| 1 taalzuiverheid   - algemeen Nederlands  - spelling  - zinsbouw  - woordkeuze  - gebruik van leestekens |  |  |  |  |
| 2 stijl ( afwisseling in woordkeuze en   zinsbouw, heldere formulering, … ) |  |  |  |  |
| 3 structuur ( verbindings- en verwijswoorden, logische lijn, opbouw van de tekst, … ) |  |  |  |  |
| 4 keuze van taalregister: aangepast aan situatie en aan doelpubliek |  |  |  |  |
| Vormgeving | | | | |
| criteria | goed | voldoende | te verbeteren | opmerking |
| 1 lay-out (alinea’s, titels, tussentitels, marges, regelafstand, … ) |  |  |  |  |
| 2 briefschikking (BIN-normen) |  |  |  |  |
| 3 illustraties, tabellen, grafieken, … |  |  |  |  |
| 4 presentatie   (netheid, handschrift, … ) |  |  |  |  |
| Onderwerp | | | | |
| criteria | goed | voldoende | te verbeteren | opmerking |
| 1 voldoet aan de opgave |  |  |  |  |
| 2 beantwoordt aan tekstdoel (informatief, persuasief, activerend,   evocatief, diverterend, …) en doelpubliek |  |  |  |  |
| 3 inhoud en originaliteit |  |  |  |  |

* 1. **Tijdlijn**



**14.5 Didactische werkvormen**

1 Fotospel

Uit een pakket foto’s (door de leerkracht meegebracht), kiest elke leerling één foto die voor hem weergeeft hoe hij zich voelt t.o.v. een gegeven onderwerp.

Nadien gaan de leerlingen in een kring staan en elke leerling motiveert zijn keuze.

Wie geen foto wil nemen of geen motivatie wil geven, mag passen.

Doel: Bespreekbaar maken van meningen en emoties.

Opmerking: Een pakket foto’s kan bij OVSG aangevraagd worden.

2 Groepsvorming

Elke leerling krijgt een kaartje uit een pakket dat door de leerkracht samengesteld werd. Het pakket is zo gemaakt dat een aantal kaartjes bij elkaar horen (bijvoorbeeld kaartjes van dezelfde kleur, woorden in verband met éénzelfde thema, in fragmenten geknipte tekst, vraag en oplossing, puzzelstukjes, …)

De leerlingen lopen door de klas en zoeken hun partner(s).

Doel: Groepsvorming zonder dat de leerlingen kunnen kiezen in welke groep ze zitten.

3 Individuele reflectie

De leerlingen krijgen een opdracht, denken enkele minuten na over het onderwerp en noteren het resultaat. Nadien volgt een bespreking in duo’s, in groepjes of klassikaal.

Doel: Voorkennis activeren of terugkijken op een uitgevoerde taak en vooruitzien naar de aanpak van een volgende taak.

4 Stellingenspel

De leerkracht formuleert een stelling die hij zelf bedenkt of die ontstaat na een discussie in de klas. Hij trekt een denkbeeldige lijn in de klas. Aan het ene uiteinde van de lijn gaan de leerlingen staan die volledig pro zijn, aan het andere uiteinde zij die volledig contra zijn. Tussen de 2 uiteinden zit het gamma van tussenstandpunten. De leraar verdeelt de leerlingen op de lijn in twee groepen. Elke groep komt in overleg tot het formuleren van een standpunt met één argument.

Doel: In overleg tot een standpunt komen, leren argumenteren en inzien dat verschillende meningen kunnen bestaan.

5 Carrousels

Bij een carrousel worden twee cirkels gevormd: een binnen- en een buitencirkel met de stoelen per twee naar elkaar gericht. Bij oneven aantal leerlingen neemt de leerkracht deel.

Na een vastgestelde tijd schuift de buitencirkel één plaats op in wijzerzin, waardoor er nieuwe paren gevormd worden. Men herneemt de opgelegde activiteit.

*5.1 Interviewcarrousel*

Uitvoering:

- de werkvorm wordt uitgelegd en het doel ervan besproken;

- de groep wordt in twee verdeeld;

- de ene helft interviewt de andere over een vooraf bepaald onderwerp

. de duur van het interview wordt vooraf afgesproken;

. de vraagstelling kan vrij zijn (open interview) of vooraf bepaald (gesloten interview); . . de interviewer maakt notities of gebruikt een cassetterecorder

(variant: de groep in drie verdelen en de derde persoon laten noteren);

- de rollen worden vervolgens omgekeerd waarbij er van plaats gewisseld wordt, waardoor andere mensen tegenover elkaar zitten. De bedoeling is in elke geval dat elk groepslid 1x geïnterviewd wordt en 1x een interview afneemt;

- elkeen maakt een kort verslag van het afgenomen interview, dit kan zowel schriftelijk als mondeling (plenair).

Mogelijkheden:

- als kennismakingswerkvorm met een nieuwe groep leerlingen;

- als mondelinge taalvaardigheid (en ook schriftelijk indien er een verslag moet geschreven worden) met bijvoorbeeld als onderwerpen: huisdier, hobby’s, lievelingsmuziek … ;

- als oefening voor waardebepaling waarbij de leerlingen naar elkaars mening peilen over een bepaald onderwerp. Bijvoorbeeld: roken, spijbelen, pesten, … .

Aandachtspunten:

de leerlingen kunnen:

- een verdeling maken in hoofd- en bijvragen;

- éénduidig vragen stellen, zodat een duidelijk antwoord verkregen kan worden;

- doorvragen bij dingen die niet duidelijk zijn;

- goed luisteren;

- ook via zijwegen bepaalde informatie krijgen;

- hun eigen mening achterhouden, er mag niet gediscussieerd worden;

- zelf tussentijds en aan het eind van het interview de verkregen informatie kort samenvatten.

*5.2 Prentencarrousel*

Hierbij bezit elke deelnemer een andere foto / prent / cartoon met op de achterkant enkele vragen over wat afgebeeld is. Het is raadzaam om tevens de antwoorden op de vragen te geven.

De deelnemers ondervragen elkaar om beurt over de prent die zij in hun bezit hebben. Na een seintje van de leerkracht wordt doorgeschoven. Dit wordt een aantal keren herhaald.

Dit wordt afgesloten met een samenvattende plenaire discussie o.l.v. de leerkracht.

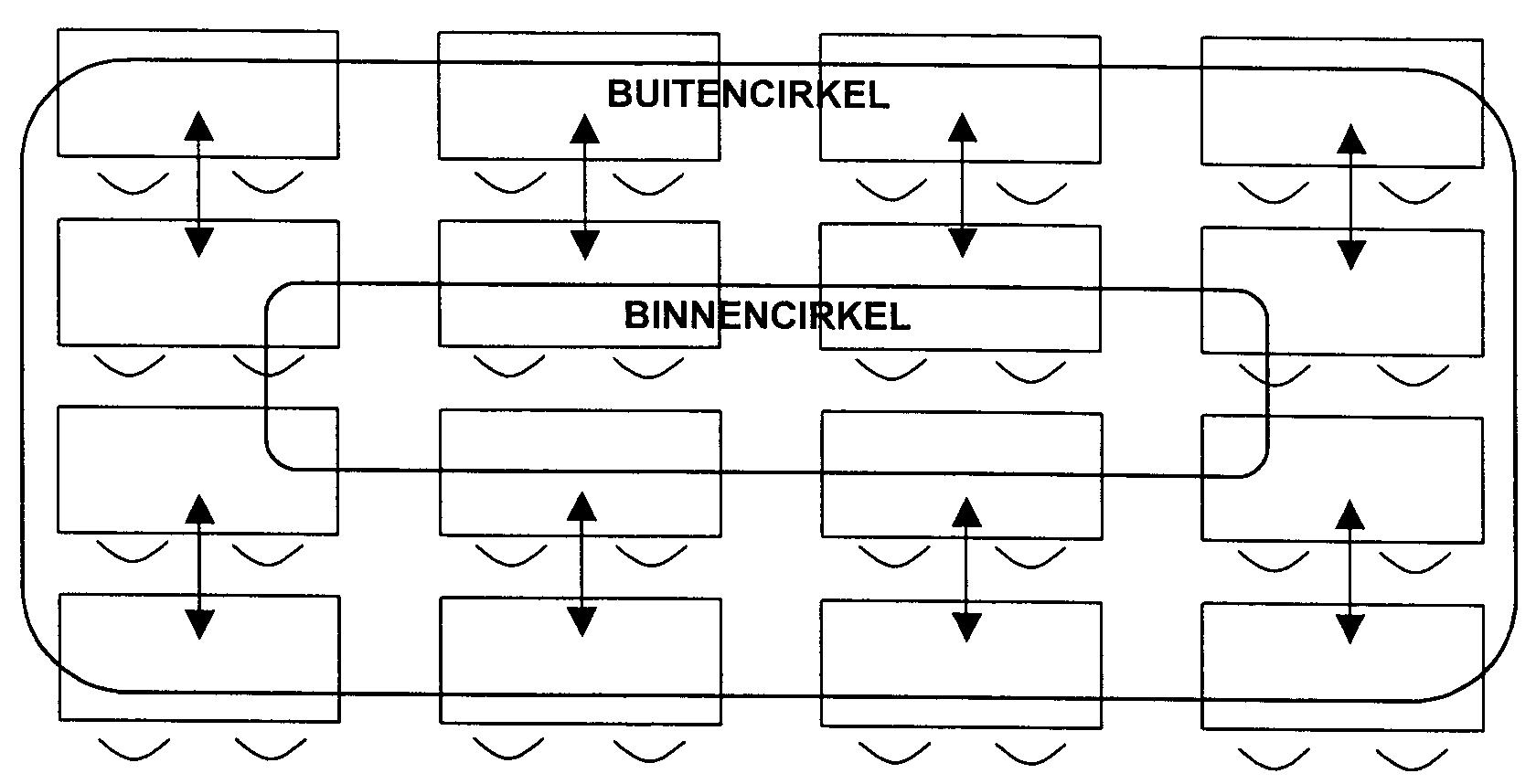
Dit kan gebruikt worden om leerstof op te frissen, als instap voor een nieuw onderwerp of als synthesemoment.

*5.3* *Carrouseldiscussie*

Hierbij vertelt de leerkracht een verhaal eindigend met een stelling. De binnencirkel moet de stelling aanvallen en de buitencirkel moet de stelling verdedigen. Na een seintje van de leerkracht wordt doorgeschoven. Nu worden de rollen omgekeerd: de binnencirkel verdedigt en de buitencirkel valt aan. Dit wordt een aantal keren herhaald.

Nadien is er een nabespreking o.l.v. de leerkracht.

Traditionele klasopstelling



6 Cirkeldiagram

Een cirkeldiagram bestaat uit een aantal segmenten waarin een leerling over een bepaald onderwerp de volgend elementen weergeeft:

- waarnaar zijn belangstelling uitgaat (bv. op school, in vrije tijd, …);

- hoe hij zijn tijd besteedt (bv. bij huiswerk);

- welke problemen hem bezig houden;

- welke oplossingen hij zou kiezen voor een bepaald probleem;

- wat hij leuk / niet leuk vindt.

De grootte van elk segment wordt bepaald door de mate van belang van het onderwerp (procentuele voorstelling).

Uitvoering:

- de werkvorm wordt uitgelegd en het doel ervan besproken;

- elke leerling maakt een cirkeldiagram over het gegeven onderwerp;

- de klas wordt vervolgens verdeeld in groepjes van 3 à 5 leerlingen. Binnen elk groepje vindt een uitwisseling plaats over de gemaakte cirkels, waarbij elkeen zijn keuzes motiveert;

- samen proberen ze tot overeenstemming te komen over een nieuwe cirkel die de mening van de groep weergeeft;

- tenslotte worden de groepscirkels in de klas besproken en komt men eventueel tot een klascirkel.

Mogelijkheden:

- als kennismakingswerkvorm of als basis om afspraken te maken over te bestuderen onderwerpen (op basis van belangstelling van leerlingen);

- om bij taallessen, bij geschiedenis of bij zedenleer / godsdienst een discussie op gang  
 te brengen;

- als waardebepalingsoefening waarbij de leerlingen hun mening op elkaar moeten afstemmen.

Aandachtspunten:

*-* om nog meer overzicht te krijgen kan ook met verschillende kleuren viltstiften gewerkt worden;

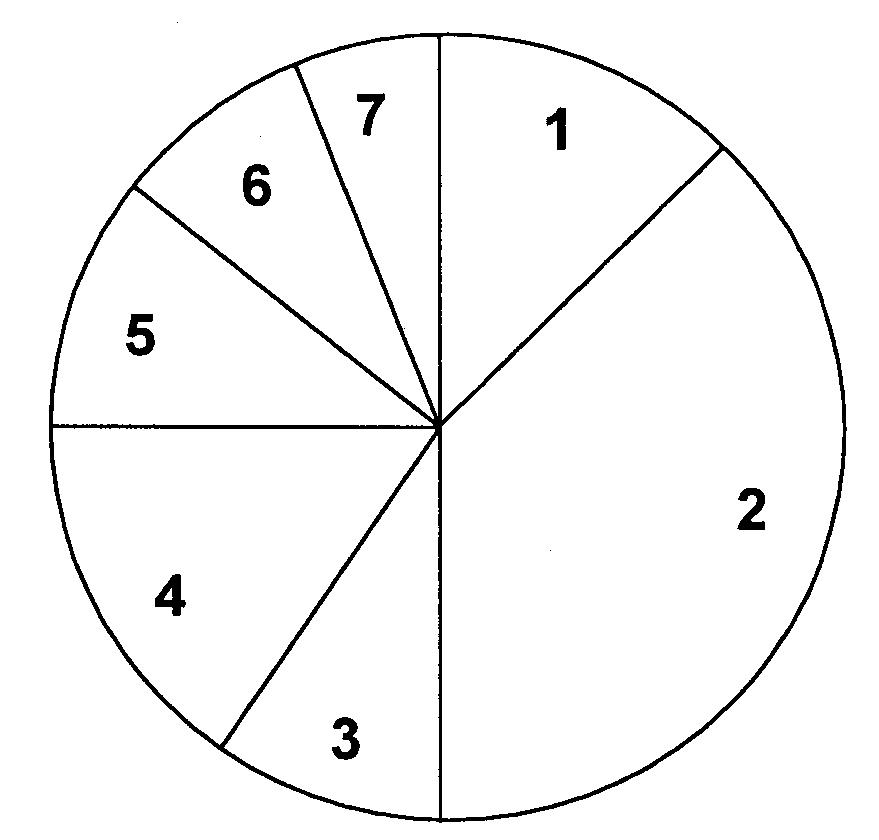
- deze werkvorm bevordert:

. het luisteren naar elkaar en het overleggen met elkaar;

. de openheid om opvattingen naar voren te brengen en te motiveren;

. de samenwerking en het komen tot een groepsproduct.

Belangstellingscirkel – vrije tijd



1 op café gaan

2 tv kijken

3 telefoneren

4 jeugdhuis  
5 sport beoefenen

6 sportwedstrijden bijwonen

7 met vrienden in de stad rondhangen

7 Conceptmap

Een conceptmap geeft de relaties tussen verschillende begrippen weer. De associaties die een leerling maakt bij een bepaald onderwerp, worden gevisualiseerd.

Uitvoering:

- de werkvorm wordt uitgelegd en het doel ervan besproken;

- elke leerling schrijft in het midden van een blanco blad het gegeven onderwerp in het veld (cirkel). Rondom dit veld schrijft hij in nieuwe velden de directe associaties die dat onderwerp bij hem oproept. Bij deze nieuwe begrippen of gegevens kunnen opnieuw nieuwe associaties volgen enz.

De relaties tussen de velden kunnen aangeduid worden naast de lijnen die de velden  
 verbinden (bv. heeft als gevolg, maakt dat, …);

- de klas wordt vervolgens verdeeld in groepjes van 3 à 5 leerlingen. Binnen elk groepje vindt een uitwisseling plaats over de gemaakte conceptmappen, waarbij elkeen zijn associaties verklaart;

- uit hun groepsdiscussie proberen zij tot een nieuwe conceptmap te komen die een vollediger overzicht geeft van de bestudeerde problematiek;

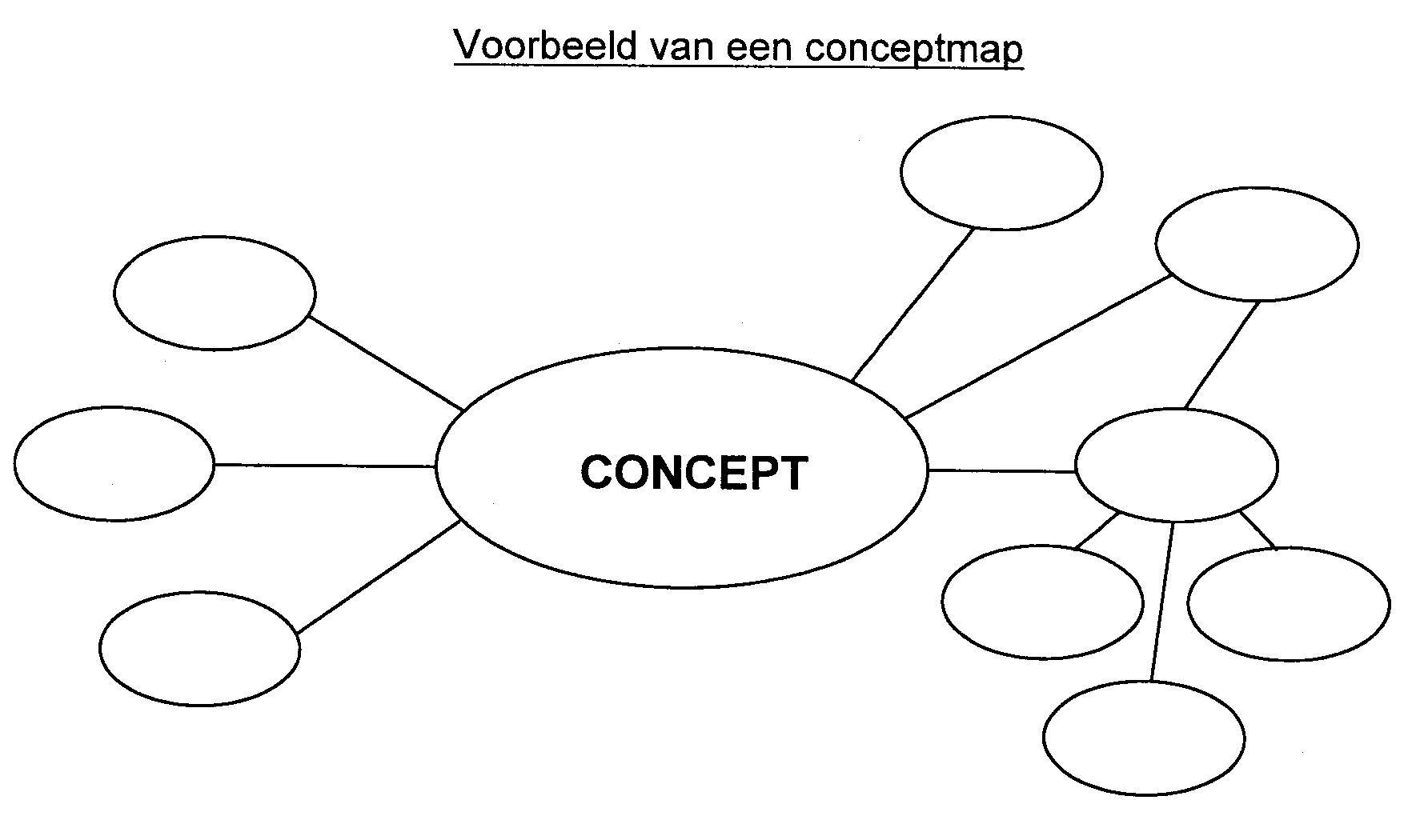
- tenslotte worden deze groepsconcepten in de klas besproken;

Mogelijkheden:

- individueel of in groepjes laten werken;

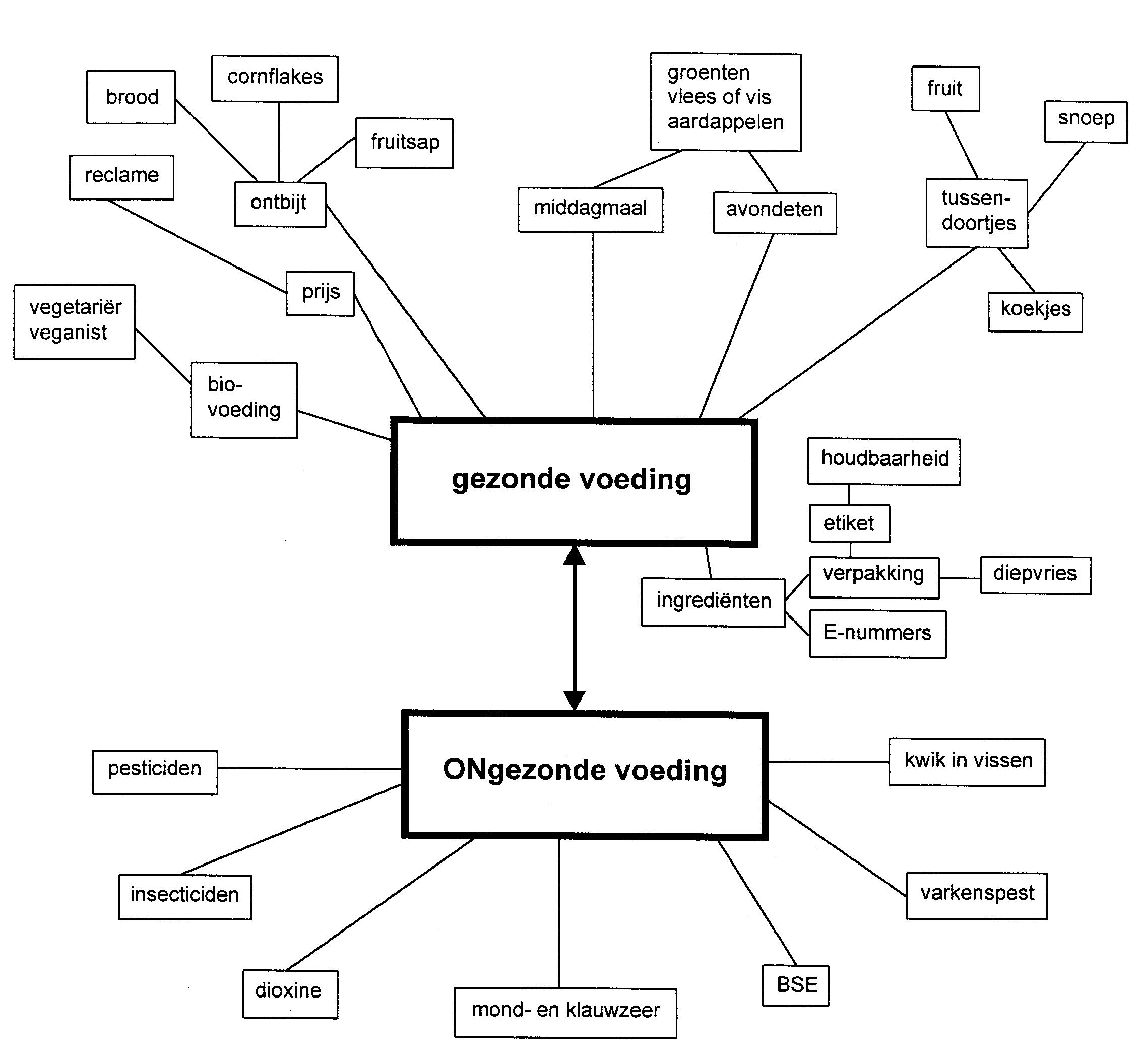
- om naar de voorkennis van de leerlingen over een bepaald onderwerp te peilen of als herhaling na het afsluiten van een lessenreeks;

- om bij taallessen, bij geschiedenis of bij zedenleer / godsdienst een discussie op gang te brengen.



Voorbeeld van een conceptmap over gezonde voeding

opgesteld door leerlingen van het 1ste leerjaar van de 2de graad



8 Pijlenschema

Dit is een variant op de conceptmap. Daar waar het bij de conceptmap echter vooral de bedoeling is begrippen te verduidelijken, zal het pijlenschema de structuur van een tekst naar voor brengen.

Onderstaande tekst, bestemd voor leerlingen vanaf de tweede graad, geeft uitleg bij het maken van een pijlenschema.

***Lees eerst de tekst door.***

*In deze tekst is er een samenhang, een verband tussen de onderdelen, er zijn hoofd- en bijzaken. Door de samenhang in de info te ontdekken, wordt de tekst veel begrijpelijker.*

*Je kan deze samenhang in een structuur weergeven.*

*Let op signaalwoorden om de structuur te vinden*

*- ten eerste, bovendien, ook, verder, daarnaast, tot slot, … helpen bij het bepalen van  
 een tijdsvolgorde of de verhouding van feiten tot elkaar in een opsomming;*

*- om, doordat, daardoor, daarom, veroorzaakt door, vermits, … helpen bij het bepalen van oorzaak en gevolg;*

*- daarentegen, maar, echter, tenzij, … wijzen op een tegenstelling;*

*- bijvoorbeeld, geïllustreerd door, kenmerkend, … wijzen op een illustratie van feiten of begrippen.*

*De structuur (tegenstellingen, verbanden, oorzaken en gevolgen) wordt door middel van pijlen en andere symbolen weergegeven.*

*In de structuur kan je gebruik maken van volgende hulpmiddelen:*

*- pijlen: één pijl kan meer zeggen dan 20 woorden; deze vervangen de signaalwoorden*

|  |  |
| --- | --- |
| ⭢ | *oorzaak – gevolg, of het opsommen van een aantal factoren* |
| ⭤ | *tegenstelling* |
| ⮀ | *elkaar beïnvloeden* |

*- symbolen:*

|  |  |
| --- | --- |
| = | *gelijk aan* |
| ≠ | *verschillend van  de doorhaling (schuine streep) van een pijl of symbool houdt altijd een ontkenning in* |

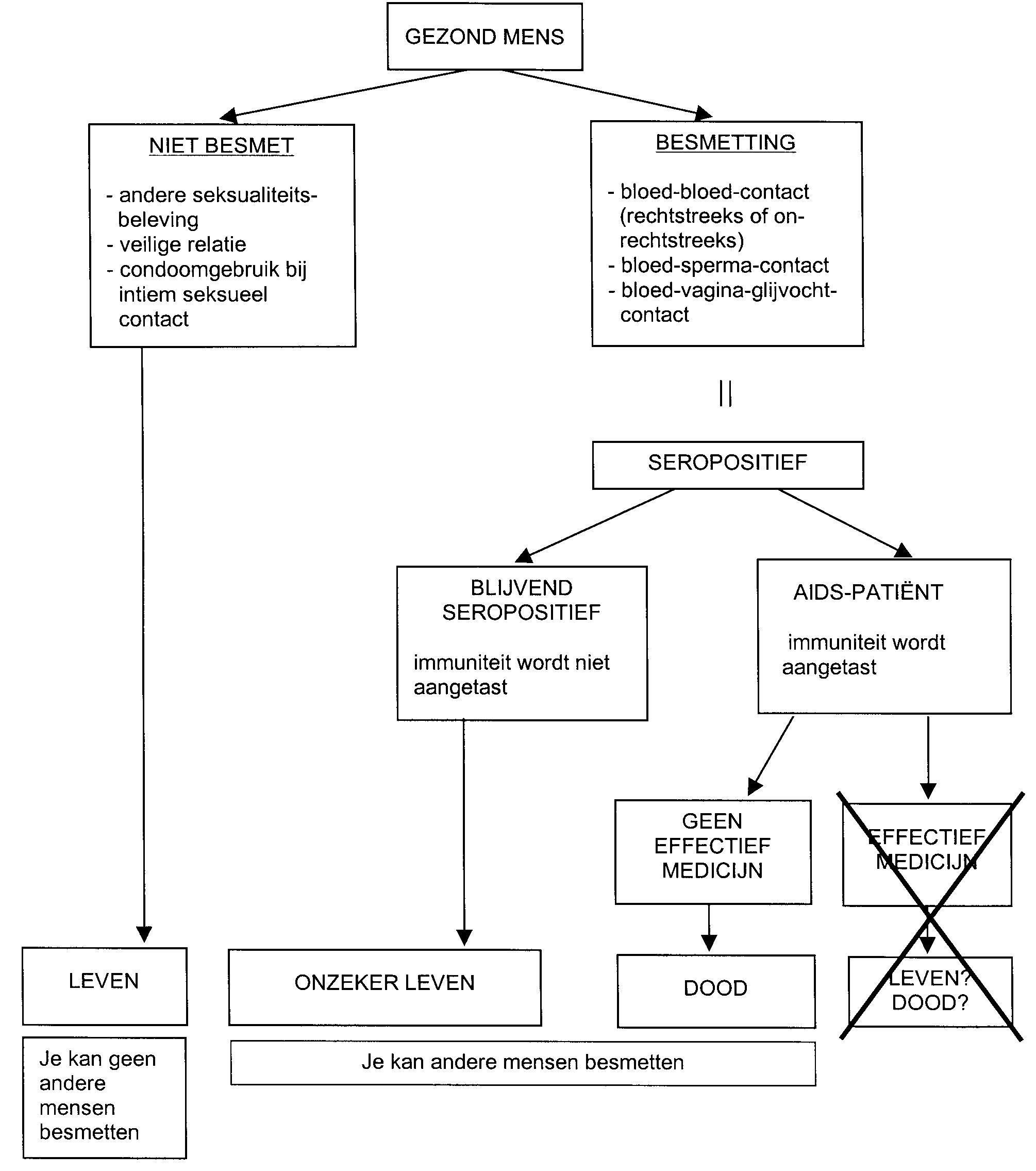
*- gedachtestreepjes, cijfers, letters:*

*gebruikt men bij een opsomming van factoren, kenmerken, eigenschappen,*

*oorzaken, …*

PIJLENSCHEMA: OBJECTIEVE INFORMATIE OVER DE ZIEKTE AIDS

opgesteld door leerlingen van de 3de graad



Bron:

Serie ‘Uitkijk’ van de uitgeverij Wolters, Informatieboek PAV ‘Aids’ voor de leerlingen,

ISBN 9030968249

9 Discussie

In tegenstelling tot het leergesprek lopen bij de discussie de gesprekslijnen niet alleen van leerkracht naar leerling, maar ook van leerling naar leerling. Dus de leerlingen stellen elkaar vragen, vullen elkaar aan, geven antwoord enz. De kern is dat de leerlingen samen nadenken en van gedachten wisselen over onderwerpen, meningen, standpunten, ervaringen, …

De leerling leert argumenten op te sporen en te formuleren, oplossingen voor problemen te zoeken en te waarderen.

*De verschillende fasen van een discussie:*

1 planning:

- gespreksonderwerp;

- open / gesloten discussie (eventueel vragen voorbereiden);

- duur;

- afspraken van spelregels;

- keuze van: - gespreksleider (indien niet leerkracht);

- notulist (eventueel);

- procesbewaker (eventueel);

2 duidelijke omschrijving van het probleem:

- waar gaat het eigenlijk om;

- hoe kijken de verschillende groepsleden tegen het probleem aan;

3 hoofd- en zijwegen worden in kaart gebracht.;

4 de verschillende groepsleden brengen de informatie waarover zij beschikken naar voor;

5 de probleemstelling wordt nog eens bekeken en er wordt nagegaan of de ingebrachte informatie voldoende is om tot een conclusie te komen;

6 een besluit wordt genomen (eventueel na stemming indien verscheidene mogelijkheden).

*Aandachtspunten:*

1 alle fasen van de discussie komen in de goede volgorde aan bod;

2 ieder lid van de groep voelt zich op zijn gemak en kan deelnemen;

hiervoor dient men:

- een ontspannen sfeer te bevorderen;

- verbale agressie tegen te gaan;

- sommigen om nadere uitleg te vragen;

- sommige meningen te herhalen;

- de langpraters op vriendelijke wijze te onderbreken;

- de zwijgers proberen te betrekken door aandacht te besteden aan hun non-verbale signalen;

3 op het einde de discussie afsluiten: door een leerling of door de leerkracht.

*Voorbeelden van mogelijke spelregels bij een discussie:*

- goed luisteren: echt proberen te weten wat de andere zeggen wil;

- elkaars mening aanvaarden;

- elkaars bijdrage aan de discussie naar waarde schatten;

- geen slogans gebruiken, maar argumenten;

- niemand mag iemand anders in de rede vallen; alleen de voorzitter mag vragen een tussenkomst af te ronden;

- alleen de hoofdgedachte van de probleemstelling behandelen: geen zijwegen betreden;

- het geven van voorbeelden moet vermeden worden;

- verwijzingen naar personen in de groep (of zelfs in de meeste gevallen daarbuiten) zijn totaal uit den boze.

*9.1* *De discussieviskom*

Uitvoering:

- de werkvorm wordt uitgelegd en het doel ervan besproken;

- de klas wordt gesplitst in kleinere groepjes (maximum 6 à 7);

- in elk werkgroepje wordt een notulant / woordvoerder aangeduid (of beide);

- alle groepen krijgen dezelfde discussieopdracht, waarbij liefst naar oplossingen van een probleem moet worden gezocht;

- gedurende een vastgestelde tijd (bv. 15 minuten) wordt binnen de groep over het gegeven onderwerp gediscussieerd en zoekt men naar oplossingen voor het gestelde probleem;

- de groepen krijgen nog kort (bv. 5 minuten) de tijd om de gemaakte notulen na te kijken en tot een besluit te komen;

- nadien zullen de verschillende notulanten (of woordvoerders) plenair vergaderen en pogen tot één lijst oplossingen of maatregelen te komen. Ook hier wordt een tijdslimiet vastgesteld. Een definitieve menings- of besluitvorming vindt plaats voor de hele klas via de vertegenwoordigers van de verschillende groepjes:

. de andere deelnemers mogen zich niet met het gesprek bemoeien;

. zij kunnen wel hun verslaggever / woordvoerder tot de orde roepen indien deze van het ingenomen standpunt afwijkt;

. de verslaggever / woordvoerder kan zijn groepje tijdens de plenaire discussie éénmaal raadplegen (maximum 2 minuten).

Variante:

Elk groepje behandelt een ander deel van de probleemstelling en pas plenair komt men tot een globale oplossing.

Doel:

- snel tot een effectieve mening en besluitvorming komen;

- leren een vertegenwoordiger kiezen;

- leren delegeren;

- leren onderhandelen*.*

*9.2* *De luciferdiscussie*

Uitvoering:

- de werkvorm wordt uitgelegd en het doel ervan besproken;

- elke leerling krijgt evenveel (meestal 2 of 3) lucifers (of kaartjes);

- elke keer als men tussenkomt in de discussie moet men een lucifer aangeven;

- wanneer men geen lucifers meer heeft, mag men niet meer tussenkomen; men kan  
 wel iemand anders ideeën toefluisteren.

Doel:

Bereiken dat alle leerlingen even vaak het woord nemen tijdens een discussie.

*9.3* *De stille wanddiscussie*

Deze werkvorm is een schriftelijke discussie. De bedoeling is om elkaar inzichten, gevoelens of standpunten mee te delen of daarvoor aandacht te vragen, waarbij iedereen mag opschrijven wat in hem/haar opkomt.

Uitvoering:

Men moet eerst, als voorbereiding, het doel bepalen: een gesprek op gang brengen, een onderwerp uitdiepen of een onderwerp afronden*.*

De startvraag van de discussie wordt schriftelijk op het bord (of op flappen) gesteld.

Deze vraag moet zo uitnodigend mogelijk zijn en kan bijvoorbeeld naar gevoelens, voorkennis en de bronnen van deze voorkennis toetsen.

De discussie vindt plaats in groepjes van maximum 6 leerlingen, waarbij niemand mag spreken.

Elke leerling die wat wil doorgeven, moet dat via het bord doen. Daarbij kan rechtstreeks op de startvraag worden gereageerd, ook kan ingegaan worden op hetgeen anderen al op het bord hebben gezet. Het is bijvoorbeeld mogelijk een vraag ter verduidelijking te stellen, het is mogelijk een tegenbewering te doen, verbanden te leggen, enz. Het is de bedoeling dat iedereen zoveel mogelijk meedoet.

Tijdens de nabespreking komen volgende elementen aan de orde:

. Is er nog een toelichting nodig over onduidelijkheden?

. Welke verbindingslijnen zijn te trekken naar het doel?

. Het schetsen van een samenvattend beeld van de ‘discussie’: zijn er nieuwe   
 gedachten naar voren gebracht, welke conclusies kunnen getrokken worden?

Sterke kanten:

- verminderen van schroom, angst of sociale controle bij de discussie;

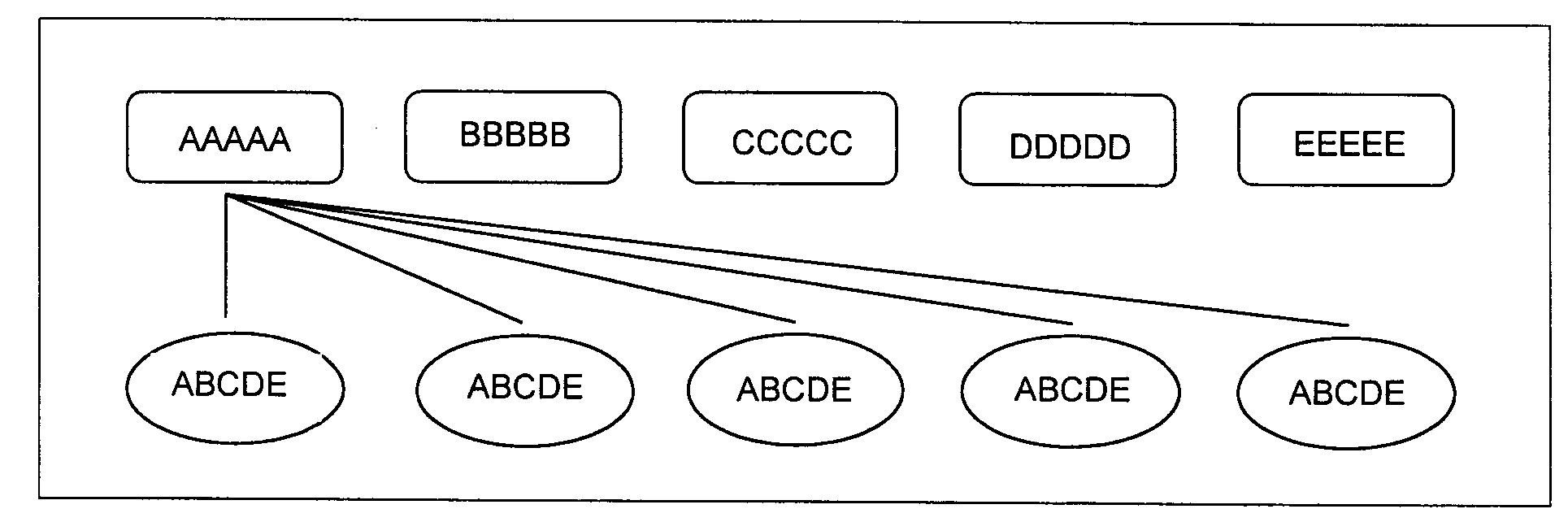
- kan voor alle fasen van het onderwijsleerproces dienen;

- goed bruikbaar om de beginsituatie van de leerlingen vast te stellen*.*

10 Puzzelstuk

De klas wordt door de leerkracht verdeeld in groepen van ongeveer dezelfde grootte. Bijvoorbeeld: groep A, groep B, groep C en groep D tellen elk 5 leerlingen.

Elk van de groepjes maakt een andere opdracht (complementair groepswerk), die door de leerkracht vooraf op papier werd gezet. Het gaat om deelopdrachten bij een groter geheel, bepaalde aspecten van een onderwerp worden bestudeerd. Er worden, na voltooiing van deze opdrachten, nieuwe groepen gevormd met telkens een lid van de vorige groepen.



Elk van de leden legt aan de anderen de bevindingen uit die in zijn/haar eerste groep gemaakt werden (parallel groepswerk).

De nieuwe groepen maken vervolgens een gemeenschappelijke samenvatting of maken een samenvattende taak aan de hand van een vragenlijst.

Elke groep kiest een woordvoerder die de resultaten voorstelt. Deze worden dan plenair besproken. De resultaten kunnen ook schriftelijk afgegeven worden.

Voordeel:

Niemand kan parasiteren: in de eerste groep wordt iets ontwikkeld waarover je in de tweede groep de enige specialist bent.

11 Rollenspel

Een rollenspel is een spel waarin het zelfstandig denken gestimuleerd wordt. Het vrij improviseren wordt in deze spelvorm in banen geleid om een probleem dat in de spelgegevens verwerkt is, helder te krijgen en zo mogelijk op te lossen. De spelsituatie komt altijd uit de interesse- of belevingswereld van de leerlingen voort en is zo concreet mogelijk.

Bij een rollenspel zijn er spelers en waarnemers. Beide groepen kennen vooraf de globale inhoud van het spel. De spelers krijgen ieder een rolomschrijving, de waarnemers krijgen aandachtspunten. De rollen zijn helder omschreven, maar geven ook ruimte voor een eigen invulling of een uitbreiding van de gegevens. Het spel moet immers leiden tot een oplossing van een probleem en daarvoor is bekendheid met de rolgegevens noodzakelijk. Nadat het spel gespeeld is en de spelers een eerste reactie hebben mogen geven, wordt het spel in een kringgesprek samen met de observatoren geëvalueerd. Hierna kan het spel opnieuw gespeeld worden door andere of dezelfde spelers. Meestal wordt dan doeltreffend gereageerd of komen nieuwe oplossingen in zicht.

Tijdens de herhaling van het spel kan dit keer door toeschouwers ingegrepen worden als zij menen een goede aanvulling, beter tegengas of een nieuwe opening te kunnen geven. De mogelijkheid om in te springen moet duidelijk gemaakt worden vóór het spel herhaald wordt, zodat iedereen weet wat kan en wat niet kan.

Enkele tips bij rollenspel:

- laat de waarnemers in een halve cirkel zitten, zodat ze betrokken zijn bij het spel;

- bespreek met de spelers hoe ze de situatie zien. Waar is de deur, het raam, … ;

- spreek van tevoren af of en wanneer ingegrepen wordt: als de leerlingen niet trouw aan het gegeven spelen en als het spel te lang duurt.

Voorbeeld: een situatie beschrijven voor verschillende luisteraars:

*-* Voorbereiding:

De leerlingen krijgen een werkblad met bijvoorbeeld de beschrijving van een ongeluk met een gestolen bromfiets. Maak voor ieder groepje een kaartje met daarop een luisteraar (hun beste vriendin, de eigenaar van de bromfiets, de ouders, …). De leerlingen vertellen de situatie die op het werkblad staat aan die bepaalde luisteraar.

- Uitvoering:  
Leg met een voorbeeld uit dat mensen zich in hun taalgebruik meestal aanpassen aan de luisteraar. Verdeel de leerlingen in groepjes van vier. Ieder groepje krijgt een kaartje. Het is de bedoeling dat ze met elkaar bespreken op welke manier ze de situatie uit de tekst zouden vertellen aan degene die op het kaartje vermeld staat. De feiten mogen daarbij niet wezenlijk veranderen.

Voor de voorbereiding hebben de leerlingen 15 minuten tijd. Dan presenteert één leerling de situatie voor de klas. Een andere leerling uit de groep is de zwijgende, maar wel expressieve luisteraar.

Bespreek na iedere presentatie de verschillen in inhoud en taalgebruik.

- Voorbeeldtekst:

Jan, 15 jaar, heeft in de pauze de brommer van Anton geleend. Nu ja, geleend …  
Omdat hij Anton zo snel niet kon vinden, is hij er maar van uitgegaan dat die er geen bezwaar tegen zou hebben dat hij een klein ommetje ging maken met Annemie achterop. Antons helm kon hij niet vinden, maar voor zo’n klein ritje leek dat geen bezwaar. Jan en Annemie hadden gezellig een stukje gereden en het laatste eindje terug naar school had Jan even goed gas gegeven.

Voor de school stond Karel een pakje frieten te eten. Toen hij de bel hoorde, gooide hij het laatste restje weg. Op dat ogenblik kwam Jan aanrijden. Hij slipte over de frieten, Annemie viel op de grond en de brommer vloog op de auto van de directeur.  
De verbazing was groot. Jan zelf kwam er met een paar schrammen en beschadigde kleren van af, maar Annemie bleek met een zware hersenschudding in het ziekenhuis te moeten worden opgenomen. De auto en de brommer waren zwaar beschadigd.

*Bron: Lesideeën voor moedertaaldocenten, Wolters, ISBN 90 01 710735*

Lectuur van de leerlingen kan ook een inspiratiebron zijn.

12 Projectwerk

*12.1 Algemene kenmerken*

Projectwerk is een didactische werkvorm die op de realiteit steunt en vakoverschrijdend wordt uitgevoerd. Het project wordt dan ook voorbereid en begeleid door een groep leerkrachten. Via het project poogt men een bepaald probleem in zijn totaliteit te bestuderen. De klassieke vakindeling valt gewoon weg.

Het project moet betrekking hebben op de dagelijkse realiteit; het is dus bij voorkeur maatschappijrelevant en sluit aan bij de ervaringswereld van de leerlingen. Het nodigt uit tot allerlei acties; het mag niet beperkt blijven tot literatuur, maar het moet zich ook lenen tot praktisch onderzoek.

Het project vereist van de leerlingen een grote vorm van zelfactiviteit en vindingrijkheid. Daarom zullen de leerlingen in soepele groepjes werken. Alle betrokkenen dienen elkaar permanent in te lichten over de vorderingen die gemaakt worden.

*12.2 Verloop*

1) Het vastleggen van een onderwerp

Dit wordt meestal gedaan via brainstorming. De resultaten hiervan worden allemaal genoteerd (op het bord en in een map).

Er kan bijvoorbeeld als volgt te werk gegaan worden: iedereen schrijft onderwerpen op en hangt ze om zijn hals, alle leerlingen wandelen een tijdje rond in de klas. Er wordt links en rechts wat gekletst over elkaars onderwerpen. Er worden dingen ontdekt waaraan men zelf niet had gedacht.

Daarna wordt onderwerp per onderwerp doorgenomen en getoetst aan schiftingscriteria:

- eenvoudigheid;

- toegankelijkheid;

- het onderwerp moet aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen;

- je moet er informatie over kunnen vinden;

- je moet er een actie rond kunnen doen.

2) Het samenstellen van de projectgroepjes

Dit kan spontaan of geleid gebeuren. Een goed aantal is 4 of 5 personen per groepje.

3) De voorbereiding

Gedurende de directe voorbereiding moet er gedacht worden aan:

- de doelstellingen die we willen bereiken;

- de deelaspecten van het project;

- het opstellen van een tijdschema;

- het bij elkaar brengen en ordenen van het werkmateriaal;

- de praktische organisatie binnen en buiten de school: lokalen, contacten, excursies, communicatie tussen de deelnemers aan het project en met derden (school,ouders, buurt,…).

4) De informatiefase

Schriftelijke informatie verzamelen: encyclopedieën, wetenschappelijke boeken, kranten, tijdschriften,...

Mondelinge informatie verzamelen: tv- en radioprogramma’s, telefoongesprekken met organisaties gespecialiseerd in het onderwerp, interviews van personen die meer weten over het onderwerp.

5) De projectmap

Ieder lid van de groep heeft zijn eigen projectmap. Hierin wordt de informatie verzameld, worden afspraken genoteerd, verslagen geschreven,…

6) De uitvoering

Dit kan zijn: een discussiespel, een culturele week, een forumgesprek, een debat, een rollenspel, een tentoonstelling,…

Er zijn veel mogelijkheden en de actie moet vooral toegespitst worden op de leeftijd van de leerlingen.

7) De evaluatie

Zowel leerlingen als leerkrachten moeten meewerken aan de evaluatie.

De leerlingen schrijven een evaluatie waarbij ze de volgende punten kunnen bespreken:

- zelfstandig werken;

- vrij je mening uiten;

- samenwerken;

- werken met teksten;

- naar elkaar luisteren.

De leerkrachten kunnen een woordrapport maken waarbij bovenstaande punten als  
 richtlijn kunnen dienen.

### Werkvormen en hun relatie met de vakoverschrijdende eindtermen

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| werkvorm | verband met | |
| leren leren | sociale vaardigheden |
| fotospel | - activeren van voorkennis - constructief omgaan met emoties - een realistisch zelfbeeld   ontwikkelen op basis van eigen   ervaringen en daarover  communiceren | - eigen emoties duiden, benoemen en gepast uiten - andermans emoties herkennen en duiden - elkaars interpretatie toetsen, zo nodig op elkaar afstemmen - situaties benaderen vanuit eigen en andermans authenticiteit en expressie - streven naar een evenwicht tussen eigen belevingen en het groepsbelang |
| groepsvorming | - informatie verwerven en verwerken | - leren samenwerken |
| individuele reflectie | - voorkennis activeren |  |
| stellingenspel | - informatie kritisch analyseren en synthetiseren - over eigen interesses, mogelijkheden en waarden   communiceren | - uiten van zelfwaardegevoel en opvattingen - herkennen en omgaan met   vooroordelen en uitingen van   ongepaste beïnvloeding - elkaars interpretatie toetsen en zo  nodig op elkaar afstemmen, eigen   gevoelens en gedachten tot uiting  brengen - belangrijke elementen van overleg  en gezamenlijke probleem-  oplossing toepassen - situaties benaderen vanuit eigen   en andermans authenticiteit en   expressie |
| interviewcarrousel | - informatie kritisch analyseren en synthetiseren - duidelijke en eenduidige vragen kunnen stellen | - elkaars interpretatie toetsen en zo  nodig op elkaar afstemmen - eigen gevoelens en gedachten tot  uiting brengen - situaties benaderen vanuit eigen   en andermans authenticiteit en  expressie - relatievormen bewust kiezen,  rekening houdend met context-  elementen zoals de situaties en de  de partners |
| prentencarrousel | - zinvol inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen - zelfstandig analyseren - hoofd- en bijzaken selecteren - zelfstandig structureren | - elkaars interpretatie toetsen en zo  nodig op elkaar afstemmen - eigen gevoelens en gedachten tot  uiting brengen |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| carrouseldiscussie | - informatie kritisch analyseren en synthetiseren - zinvol inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen - over eigen interesses, mogelijkheden en waarden   communiceren | - uiten hun zelfwaardegevoel en opvattingen - herkennen en omgaan met   vooroordelen en ongepaste  beïnvloeding (intimidatie,  manipulatie, …) - elkaars interpretatie toetsen en zo  nodig op elkaar afstemmen - eigen gevoelens en gedachten tot  uiting brengen - belangrijke elementen van overleg  en gezamenlijke probleem-  oplossing toepassen - situaties benaderen vanuit eigen  en andermans authenticiteit en  expressie - relatievormen bewust kiezen,  rekening houdende met context-  elementen zoals de situaties en  de partners - bereid zijn samen te denken, te argumenteren en te discussiëren om met anderen een situatie te verbeteren of problemen op te lossen. |
| cirkeldiagram | - informatie kritisch analyseren en synthetiseren - zinvol inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen - diverse informatiebronnen en   -kanalen kritisch selecteren en raadplegen met het oog op te  bereiken doelen - probleemoplossingsstrategieën   realistisch inschatten,  toepassen en de resultaten evalueren | - elkaars interpretatie toetsen en zo  nodig op elkaar afstemmen - de eigen gevoelens en gedachten  tot uiting brengen - belangrijke elementen van overleg  en gezamenlijke probleem-  oplossing toepassen - wensen en situaties benaderen   vanuit eigen en andermans  authenticiteit en expressie - bereid zijn samen te denken, te argumenteren en te discussiëren om met anderen een situatie te verbeteren of problemen op te lossen. - streven naar een evenwicht tussen eigen wensen, verlangens en belevingen, en het groepsbelang |
| conceptmap | - informatie kritisch analyseren en synthetiseren - zinvol inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen - diverse informatiebronnen en   -kanalen kritisch selecteren en raadplegen - probleemoplossingsstrategieën realistisch inschatten, toepassen en de resultaten evalueren | - herkennen en omgaan met   vooroordelen en uitingen van  ongepaste beïnvloeding  (intimidatie, manipulatie, …) - belangrijke elementen van overleg   en gezamenlijke probleem-  oplossing toepassen |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| pijlenschema | - informatie kritisch analyseren en synthetiseren - probleemoplossingsstrategieën   realistisch inschatten, toepassen en de resultaten evalueren | - belangrijke elementen van overleg  en gezamenlijke probleem-  oplossing toepassen - bereid zijn samen te denken, te argumenteren en te discussiëren om met anderen een situatie te verbeteren of problemen op te lossen. |
| discussieviskom | - over eigen interesses, mogelijkheden en waarden   communiceren - probleemoplossingsstrategieën   realistisch inschatten, toepassen en de resultaten evalueren | - benoemen en duiden van hun emoties, deze gepast uiten - elkaars interpretatie toetsen en zo  nodig op elkaar afstemmen - eigen gevoelens en gedachten  op elkaar afstemmen - andermans emoties herkennen en duiden  - belangrijke elementen van overleg  en gezamenlijke probleem-  oplossing toepassen - situaties benaderen vanuit eigen   en andermans authenticiteit en  expressie - bereid zijn om samen te denken, te argumenteren en te discussiëren om met anderen een situatie te verbeteren of problemen op te lossen. |
| luciferdiscussie | - eigen leerproces bijsturen - informatie kritisch analyseren en synthetiseren - over eigen interesses, mogelijkheden en waarden  communiceren | - deelnemen aan groepsactiviteiten - democratisch participeren - consensus nastreven - eigen gedachten en gevoelens  tot uiting brengen - herkennen en omgaan met   vooroordelen en uitingen van   ongepaste beïnvloeding   (intimidatie, manipulatie, …) - inzicht hebben in de potentieel constructieve en destructieve rol van conflicten |
| stille wanddiscussie | - informatie kritisch analyseren en synthetiseren - uit leerervaringen toekomstgerichte conclusies trekken  - over eigen interesses, mogelijkheden en waarden  communiceren | - eigen emoties duiden, benoemen  en gepast uiten - andermans emoties herkennen en  duiden - eigen gevoelens en gedachten tot  uiting brengen - wensen en situaties benaderen   vanuit eigen en andermans  authenticiteit en expressie |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| puzzelstuk | - informatie verwerven en verwerken - zinvol inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen - reguleren: leerproces sturen,  beoordelen op doelgerichtheid,  zonodig aanpassen - hierbij  rekening houden met het affectieve - uit leerervaringen toekomstgerichte conclusies trekken  - een positief zelfbeeld ontwikkelen op basis van betrouwbare gegevens en daarover   communiceren | - meehelpen aan het formuleren en  realiseren van groeps- doelstellingen - democratisch participeren - consensus nastreven - uiten hun zelfwaardegevoel en opvattingen - eigen emoties duiden, benoemen   en gepast uiten - andermans emoties herkennen en  duiden - wensen en situaties benaderen  vanuit eigen en andermans  authenticiteit en expressie - streven naar een evenwicht tussen eigen wensen, verlangens en belevingen, en het groepsbelang |
| rollenspel | - informatie verwerven en verwerken - zinvol inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen - reguleren: leerproces sturen,  beoordelen op doelgerichtheid,  zonodig aanpassen - hierbij  rekening houden met het affectieve - uit leerervaringen toekomstgerichte conclusies trekken | - doelgericht communiceren - streven naar het ontwikkelen van  relationele veelzijdigheid - wensen en situaties benaderen  vanuit eigen en andermans  authenticiteit en expressie - meehelpen aan het formuleren  en realiseren van groeps-  doelstellingen - streven naar een evenwicht tussen   eigen wensen, verlangens en   belevingen en het groepsbelang - zich engageren om een eigen  verantwoordelijkheid op te nemen - inzicht hebben in de potentieel  constructieve en destructieve rol  van conflicten - het belang inzien van gevoelens  en lichaamstaal bij het benaderen  van conflicten |

### Enkele conclusies

- Met één werkvorm kan tegelijkertijd aan verschillende vakoverschrijdende eindtermen gewerkt worden.

- Bij variatie in de werkvormen:

- krijgen de leerlingen meer kansen om zelfstandig te leren (leren is een actieve bezigheid);   
 - blijken de tekorten duidelijker;

- kunnen de leerkracht of de leerlingen zelf beter bijsturen;

- is het observeren van attitudes gemakkelijker.

- Met leerlingactieve werkvormen werkt men aan:

- taalvaardigheid: leerlingen komen meer aan het woord, in groepen worden meer  
 documenten gelezen;

- ICO: leerlingen leren van elkaar, komen meer in contact met andere meningen,  
 achtergronden en omgangsvormen;

- differentiatie: leerlingen hebben meer impact op de leerstof, het tempo, de werkwijze.

- Individuele verschillen kunnen tot uiting komen (o.a. de leerstijl).

**Colofon**

Dit leerplan werd ontwikkeld door de leerplancommissie kunstgeschiedenis derde graad KSO en TSO van OVSG met medewerking van vertegenwoordigers van de inrichtende machten Aalst, Antwerpen en Gent.

**Dit leerplan werd gedeponeerd als**

**D/2006/7634/045**

1. Met dank aan Prof. Dr. I. Ponjaert-Kristoffersen en Dra. Telidja Klai voor deze tekst. [↑](#footnote-ref-1)
2. In de hierna volgende teksten gebruiken we de termen ‘secundair onderwijs’ in de betekenis van het gewoon voltijds secundair onderwijs. [↑](#footnote-ref-2)
3. J. Delors, *Learning, the Treasure within*. Report to UNESCO of the international Commission on Education for the Twenty-first Century, Highlights, s.l. Unesco, 1996. [↑](#footnote-ref-3)
4. Vlaams Parlement, Resolutie betreffende de werkgelegenheid in Vlaanderen, - Handelingen, 651 (1996 – 1997), 30 april 1997; 850 (1997 – 1998), 28 januari 1998. [↑](#footnote-ref-4)
5. Voor de eerste graad was hierbij sprake van de muzisch-creatieve, de exact-wetenschappelijke, de verbaal- literaire, de technisch-technologische, de menswetenschappelijke en de ethisch-religieuze component. [↑](#footnote-ref-5)