



SECUNDAIR ONDERWIJS

Onderwijsvorm: **BSO
DBSO**

Graad: **derde graad**

Jaar: **derde leerjaar**

BASISVORMING

Vak(ken): **AV Project algemene vakken** **8 lt/w**

Leerplannummer: **2006/065
(vervangt 95035)**

Nummer inspectie: **2006 / 42 // 1 / A / BV / 1 / III3 / / D/**

INHOUD

Visie	2
Beginsituatie	5
Algemene doelstellingen	6
Leerplandoelstellingen / leerinhouden.....	7
Functionele tekstgeletterdheid	7
Functionele kwantitatieve geletterdheid	8
Functionele ICT-geletterdheid	9
Problemen oplossen.....	10
In teamverband werken.....	11
Pedagogisch-didactische wenken	12
Algemene pedagogisch-didactische wenken	12
Begeleid zelfgestuurd leren.....	12
Informatie- en communicatietechnologie	13
Vakoverschrijdende eindtermen.....	14
Specifieke pedagogische-didactische wenken.....	15
Een strategie voor de leraar.....	15
Een strategie voor de leerling	19
Minimale materiële vereisten.....	21
Evaluatie	22
Bibliografie	23

VISIE

Specifieke visie op basis van de ET PAV derde graad BSO, derde leerjaar (PAV III, 3)

De algemene principes van PAV in het BSO-curriculum blijven ook voor het 3e leerjaar van de 3e graad BSO onverkort gelden.

Het accent ligt op:

- het belang van levenslang leren;
- het leerproces in eigen handen nemen;
- functionele vaardigheden, waarden en normen accentueren.

Deze principes vinden hun oorsprong in de eindtermen PAV III, 3.

Een verdere specialisatie en/of een verruiming van leerdoelen via een verlengde schoolloopbaan moet tevens een meerwaarde betekenen voor de algemene vorming van de leerlingen.

De ET PAV III, 3 zijn zo geconcipieerd dat ze aan de ene kant:

- op het inhoudelijke vlak aansluiten bij de eindtermen 2e en 3e graad (PAV II en PAV III, 1&2) in verband met:
 - functioneren in de maatschappij: economische zelfstandigheid, zorgzelfstandigheid, maatschappelijke zelfredzaamheid;
 - ondersteunen van de beroepsbekwaamheid;
 - ontwikkelen van een arbeidsattitude;

(¹)

en aan de andere kant:

- op het dimensioneel vlak, een duidelijke trendscheiding vertonen t.o.v. de eindtermen 2e en 3e graad (PAV II en PAV III, 1&2) door:
 - te streven naar een hogere zelfstandigheid van de leerling;
 - een hoger structurerend en beoordelend niveau te beogen.

¹ De lessen PAV zijn gestoeld op voor de jongere relevante inhoudselementen die ontleend worden aan de dagelijkse realiteit. Deze lessen moeten ertoe leiden de opgedane kennis en vaardigheden toe te passen in voor hen concrete maatschappelijke situaties. Aan het eind van zijn opleiding, moet de leerling stilaan een vorm kunnen geven aan een toekomst als economisch zelfstandig functionerende jongere. Hij moet in staat zijn de volle verantwoordelijkheid voor zichzelf als sociaal wezen en als individu te dragen. Er wordt naar gestreefd de jongere die kennis en vaardigheden bij te brengen nodig voor een zelfstandig leven als jong volwassene, m.a.w. dat hij voldoende verantwoordelijkheid opneemt om voor zichzelf op te komen en om succesvolle relaties aan te gaan, zij het individuele, zij het professionele en meer zelfs dat hij als volwaardig lid van de gemeenschap durft participeren in ruimere maatschappelijke contexten als vrijetijdsverenigingen, oudercomités, gemeentelijke overlegstructuren, politieke partijen, enz.

In het kader van de evolutie van “zelfstandig werken” (2e graad) over “zelfstandig leren” (3e graad, 1 & 2) naar “zelfverantwoordelijk leren”, dat een belangrijke bijdrage levert om te komen tot “competent handelen”¹ (3e graad, 3) wordt van de leerlingen van het 3e leerjaar 3e graad BSO verwacht dat ze binnen de domeinen van de aangegeven “funderende doelstellingen” op een meer gestructureerde manier:

- zelfstandig leerdoelen kunnen vooropstellen;
- strategieën en oplossingsmethodes kunnen ontwikkelen;
- de juiste keuzes kunnen maken en de gevolgen ervan kunnen inschatten;
- oplossingen kunnen uitwerken;
- resultaten kunnen evalueren;
- kunnen reflecteren over contexten, houdingen en handelingen;
- verantwoorde conclusies kunnen trekken.

De doelstellingen in verband met maatschappelijk functioneren situeren zich vooral op globale concepten waarbij de kennis, de vaardigheden en de attitudes uit de eindtermen PAV tweede en derde graad BSO, constructief geïntegreerd worden tot effectief en efficiënt probleemoplossend handelen.

Dit zowel individueel als in groep.

Gezien de verschillen tussen onze leerlingen voor elk van deze elementen en gezien het leerproces, de begeleiding van en de reflectie op dit leerproces centraal staan, impliceert dit de uitbouw van ge-differentieerde leertrajecten.

De leraar heeft hierbij oog voor de samenhang tussen drie componenten:

- van eenvoudig naar complexe taken;
- van veel sturing naar zelfstandig leren;
- koppeling tussen individueel en coöperatief leren.

Voor elk van deze componenten wordt idealiter een leerlijn uitgetekend. Het is de taak van de leraar -begeleider om een zorgvuldig evenwicht te vrijwaren tussen het bieden van de noodzakelijke sturing en de mogelijkheden tot zelfsturing. Naast de rol van begeleider van leerprocessen biedt de leraar PAV creatieve leersituaties.

Om voldoende garanties te bieden dat leerlingen in dialoog gaan en daardoor uitgedaagd worden tot competentiegericht leren, streven we naar een verscheidenheid aan activerende werkvormen. Om te komen tot competent handelen is het daarenboven onontbeerlijk aansluiting te zoeken bij de praktijkvakken en de leerlingenstages. We gaan na hoe we via PAV de praktijk kunnen ondersteunen, dit in functie van de beroepsprofielen. Dit impliceert overleg met de leraren van de beroepsgerichte vakken, participatie in de leerlingenstages, en - indien mogelijk - contact met de bedrijfswereld en andere partners. We beogen hierbij steeds een hogere betrokkenheid bij het leren zodat onze leerlingen zich ten volle engageren in het project.

Dergelijke visie impliceert dat het moeilijk wordt om pedagogisch-didactische aanbevelingen uit te schrijven per eindterm en noopt ons eerder tot een meer globale beschrijving van de pedagogisch-didactische aanpak die sterk gericht is op het verder begeleiden van individuele leertrajecten. De pedagogisch-didactische wenken gaan daar dieper op in.

¹ Competenties zijn clusters van vaardigheden, attitudes en ondersteunende kennis die iemand in staat stellen een taak goed uit te oefenen in de latere beroepspraktijk en het maatschappelijke leven. Competentiegericht leren beoogt door praktijkgerichte, levensechte en zinvolle leersituaties aan te bieden een appèl te doen op een samenhangend geheel van kennis, vaardigheden en attitudes.

Visie op basis van mogelijk vervolgonderwijs

Naast de eindtermen voorziet de regelgever ¹ “*dat een leerling die het derde leerjaar van de derde graad met vrucht beëindigt “desgevallend bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs.”*”

Voor zover het derde leerjaar van de derde graad BSO doorlopen wordt met de verwachting een brug te slaan naar mogelijk vervolgonderwijs in het hoger onderwijs spreekt het voor zich dat meer aandacht moet kunnen besteed worden aan het beheersen van leerinhouden algemene vakken die ontbeerlijk zijn voor een start in het vervolgonderwijs. Het kan echter geenszins de bedoeling zijn systematisch terug te keren naar vakspecifieke leerinhouden.

De vakgroep kan wellicht, in samenspraak met de leerling(en) en in functie van de vereiste beginsituatie voor het geopteerde vervolgonderwijs coördineren en de leerling stimuleren om bepaalde tekorten bij te werken met de hulp van specialisten.

Niettemin is en blijft het de taak van de school de studiekeuzebegeleiding en de studiebegeleiding van de leerling zo efficiënt mogelijk te laten verlopen.

¹ Art. 38 van het BVR van 19 juli 2002.

BEGINSITUATIE

Uit de wettelijke toelatings- en overgangsvoorwaarden blijkt dat leerlingen pas in een 3e leerjaar 3e graad BSO - al dan niet ingericht als specialisatiejaar - kunnen toegelaten worden voor zover zij minimaal het 2e leerjaar van de 3e graad BSO met vrucht hebben beëindigd.

Voor wat de beginsituatie met betrekking tot de algemene vorming van deze leerlingen betreft, mag dus verwacht worden dat zij minimaal de eindtermen PAV van de 3e graad BSO, eerste en tweede leerjaar, in voldoende mate beheersen.

Van leerlingen die vanuit alternatieve toelatingmogelijkheden instromen in dit 3e leerjaar mag verwacht worden dat zij de belangrijkste eindtermen uit de funderende doelstellingen voor PAV in de 3e graad BSO, eerste en tweede leerjaar, via een andere leerweg hebben bereikt .

Van leerlingen die een 3e graad TSO, KSO of ASO doorlopen hebben, mag normaliter aangenomen worden dat zij voldoen aan deze verwachting.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN

De algemene doelstellingen situeren zich in 5 funderende doelstellingen en zijn gespreid over 3 belangrijke domeinen:

Domein: functionele geletterdheid

- Functionele tekstgeletterdheid
 - Informatie kunnen begrijpen en gebruiken om te functioneren in de maatschappij, in leer- en beroepssituaties, om persoonlijke doelstellingen te bereiken en om persoonlijke kennis en vaardigheden te ontwikkelen.
 - Informatie schriftelijk op een efficiënte manier aan anderen verstrekken.
- Functionele kwantitatieve geletterdheid
 - Functionele kwantitatieve geletterdheid gaat verder dan functionele rekenvaardigheid en omvat meer dan het kunnen omgaan met cijfers. Het betekent hier in levensechte situaties omgaan met alle soorten van informatie van kwantitatieve aard, op basis van en met specifieke kennis, vaardigheden of attitudes.
- Functionele ICT-geletterdheid
 - Functionele ICT-geletterdheid vereist dat leerlingen op een systematische en structurende wijze gericht informatie kunnen verwerven en verwerken door gebruik te maken van ondermeer de computer, geschikte programmatuur en maatschappelijk relevante ICT-toepassingen kritisch te gebruiken.
 - De competenties op het vlak van functionele informatieverwerking verworven in de eerste twee leerjaren van de derde graad, situeren zich dus in het derde leerjaar op een hoger beheersingsniveau (zelfstandig en spontaan) en worden toegepast in andere contexten.

Deze funderende doelstellingen sluiten aan bij “functionele taalvaardigheid”, “functionele rekenvaardigheid” en “functionele informatieverwerving- en verwerking” uit de 2e en de 3e graad BSO. Ze reiken eventueel veel verder, niet zozeer wat de kennis betreft, maar vooral wat zelfstandigheid in toepassing, gebruik en realisaties betreft (houding en vaardigheden).

Domein: probleemoplossend handelen

- Problemen oplossen
 - Het oplossen van problemen veronderstelt analytisch en synthetisch denken. Voortbouwend op de vooropleiding, waar probleemoplossende en organisatie- en planningsvaardigheden aan bod kwamen, wordt “problemen oplossen” hier op een grotere schaal benaderd in levensechte situaties. Dit houdt in: een doel kunnen bepalen, een situatie kunnen analyseren, een planning kunnen uittekenen over een ruimer tijdsinterval, die stapsgewijze kunnen uitvoeren en evalueren en eventueel bijsturen. Concreet betekent dit een nog meer zelfstandig gebruik van het OVUR-schema.

Domein: werken in teamverband

- In teamverband werken
 - Vele menselijke activiteiten (beroep, vrije tijd, studeren) worden ontplooid in teamverband. In het “werken in teamverband” onderscheiden we onder andere de volgende stappen: plannen en onderhandelen, taken verdelen, verantwoordelijkheid opnemen en informatie uitwisselen. Hierbij wordt aandacht besteed aan luister-, spreek- en samenwerkingsvaardigheden.
 - Attitudevorming als empathie betonen, loyaliteit en respect opbrengen verdient hier bijzondere aandacht.

LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN

FUNCTIONELE TEKSTGELETERDHEID

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
1 - 2	<p>1 De leerlingen kunnen uit diverse tekstsoorten relevante informatie selecteren, vergelijken en bewerken.</p> <p>Zij doen dit vanuit een eigen behoefte, eigen interesse of vanuit een gesteld probleem om binnen levensechte situaties specifieke opdrachten uit te voeren. Zij kunnen daarbij de geschikte strategieën gebruiken.</p>	<p>Tekstsoorten zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • redactionele artikelen, nieuwsbrieven • handleidingen, loonlijsten en transportschema's • teksten m.b.t. kennis van de wereld • fictie: literatuur en film, theater en poëzie ^(u) • eenvoudige informatieve tekstsoorten in een vreemde taal ^(u)
3 - 5	<p>2 De leerlingen kunnen maatschappelijk relevante tekstinformatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • praktisch gebruiken; • beknopt en duidelijk schriftelijk rapporteren; • beoordelen op betrouwbaarheid en bruikbaarheid. 	<p>Strategieën: kijk-, luister-, lees-, spreek- en schrijfstrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> • doel- en publiekgerichtheid • verslag, samenvatting, brief, zakelijke mededeling, commentaar <p>Beoordelingsstrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bronnencontrole • vergelijking van bronnen • relevantie van de bron • keuze van de bron + motivering
6	<p>3 De leerlingen kunnen over maatschappelijk relevante tekstinformatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hun eigen gefundeerde mening formuleren; • hun gevoelens verwoorden, rekening houdend met ethische principes. 	<p>Feiten, argumenten, meningen Waarden en normen Ethische kwesties</p>

^(u) Verwijst naar een uitbreiding in de leerinhouden.

FUNCTIONELE KWANTITATIEVE GELETTERDHEID

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
7 - 11	<p>4</p> <p>De leerlingen kunnen maatschappelijk relevante kwantitatieve informatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selecteren uit schema's, tabellen, grafieken, diagrammen of kaarten; • bewerken om binnen levensechte situaties specifieke opdrachten uit te voeren; • twee variabelen correct schematiseren en in een aangepaste grafische vorm weergeven; • praktisch gebruiken; • beoordelen op betrouwbaarheid en bruikbaarheid. 	<p>Schema's, tabellen, grafieken, diagrammen, kaarten</p> <p>Analysestrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vorm • onderwerp/titel • variabelen • eenheden • gegevens interpreteren • conclusies trekken <p>Beoordelingsstrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bronnencontrole • vergelijking van de bronnen • relevantie van de bron • keuze van de bron + motivering
12	<p>5</p> <p>*De leerlingen kunnen over maatschappelijk relevante kwantitatieve informatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hun eigen gefundeerde mening formuleren; • hun gevoelens verwoorden, rekeninhoudend met ethische principes. 	<p>Feiten, argumenten, meningen</p> <p>Waarden en normen</p> <p>Ethische kwesties</p>

FUNCTIONELE ICT- GELETTERDHEID

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
13 -16	<p>6 De leerlingen kunnen de computer structurerend en efficiënt gebruiken in hun persoonlijke en beroepsgebonden activiteiten.</p> <p>Zij kunnen daarvoor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gegevensbestanden op een verantwoorde manier in diverse programma's ordenen, opslaan en gebruiken; • twee of meerdere programma's selecteren en gebruiken; • resultaten uit diverse programma's integreren tot één product; • informatie uit twee verschillende of gelijke ICT -bronnen integreren; • maatschappelijk relevante ICT- toepassingen spontaan gebruiken. 	<p>Efficiënt gebruik van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • internet • e-mail • tekstverwerker (Word) • rekenblad (Excel) • verkenner • presentatieprogramma • grafische programma's ^(u) • vakspecifieke programma's ^(u) • zoekstrategieën
17	<p>7 De leerlingen kunnen maatschappelijk relevante informatie beoordelen op betrouwbaarheid en bruikbaarheid.</p>	<p>Beoordelingsstrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bronnencontrole • vergelijking van verschillende websites • relevantie van de bron • keuze van de bron + motivering
18	<p>8 * De leerlingen kunnen over maatschappelijk relevante informatie hun eigen mening en gevoelens uiten, rekening houdend met ethische principes.</p>	<p>Discussiefora Waarden en normen Ethische kwesties: auteursrechten, privacy, beveiliging ...</p>

* De asterisk verwijst naar een uitbreidingseindterm.

^(u) Verwijst naar een uitbreiding in de leerinhouden.

PROBLEMEN OPLOSSEN

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHouden
19 - 20	9 De leerlingen kunnen een probleem in kaart brengen. Zij kunnen daarvoor: <ul style="list-style-type: none"> • de essentie van het probleem vatten en kort en bondig omschrijven; • de beïnvloedende factoren opsporen en rangschikken; • de relaties tussen de factoren aangeven. 	Problemen: <ul style="list-style-type: none"> • actualiteit • eigen leefwereld • maatschappij • beroep • ... OVUR-schema: oriënteren
21 - 22	10 De leerlingen kunnen een probleem oplossen. Zij kunnen daarvoor: <ul style="list-style-type: none"> • de gepaste oplossingsstrategie kiezen; • een planning over een ruimer tijdsinterval opmaken en stapsgewijs uitvoeren. 	Problemen OVUR-schema: <ul style="list-style-type: none"> • voorbereiden • uitvoeren
23 - 24	11 De leerlingen kunnen reflecteren, evalueren en bijsturen.	OVUR-schema: reflecteren: <ul style="list-style-type: none"> • zelfevaluatie met het oog op persoonlijke leerpunten • proces- en productevaluatie
25	12 De leerlingen kunnen bij het oplossen van problemen rekening houden met comfort, veiligheid en hygiëne.	Voorschriften i.v.m. comfort, veiligheid en hygiëne

IN TEAMVERBAND WERKEN

DECR. NR.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHouden
26 - 27	13	De leerlingen kunnen in team werken. Zij kunnen: <ul style="list-style-type: none"> • doelgericht en gestructureerd overleggen en onderhandelen over: <ul style="list-style-type: none"> - aanpak; - taakverdeling; - opvolging en controle van de uitvoering; - verantwoordelijkheden; • constructief aansluiten bij een in team genomen beslissing; • *empathie, loyaliteit en wederzijds respect tonen. 	OVUR-schema in groepsverband Samenwerkingsvaardigheden Respect
28 - 30	14	De leerlingen kunnen als groepslid hun eigen taken volgens de afspraken uitvoeren en over hun eigen bijdrage, zowel qua proces als qua product: <ul style="list-style-type: none"> • tussentijds evalueren en eventueel bijsturen; • verslag uitbrengen in het groepsgebeuren. 	Beoordelingscriteria Projectevaluatie Zelfevaluatie Peerevaluatie
31 - 32	15	De leerlingen kunnen het groepsresultaat en de teamwerking bespreken om hun eigen interactievaardigheden bij te sturen.	Productevaluatie Procesevaluatie Groepsevaluatie met het oog op nieuwe leerpunten

* De asterisk verwijst naar een uitbreidingseindterm.

PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Begeleid zelfgestuurd leren

Wat?

Met begeleid zelfgestuurd leren bedoelen we het geleidelijk opbouwen van een competentie naar het einde van het secundair onderwijs, waarbij leerlingen meer en meer het leerproces zelf in handen gaan nemen. Zij zullen meer en meer zelfstandig beslissingen leren nemen in verband met leerdoelen, leeractiviteiten en zelfbeoordeling.

Dit houdt onder meer in dat:

- de opdrachten meer open worden;
- er meerdere antwoorden of oplossingen mogelijk zijn;
- de leerlingen zelf keuzes leren maken en verantwoorden;
- de leerlingen zelf leren plannen;
- er feedback wordt voorzien op proces en product;
- er gereflecteerd wordt op leerproces en leerproduct.

De leraar is ook coach, begeleider.

De impact van de leerlingen op de inhoud, de volgorde, de tijd en de aanpak wordt groter.

Waarom?

Begeleid zelfgestuurd leren sluit aan bij enkele pijlers van ons PPGO, o.m.

- leerlingen zelfstandig leren denken over hun handelen en hierbij verantwoorde keuzes leren maken;
- leerlingen voorbereiden op levenslang leren;
- het aanleren van onderzoeksmethodes en van technieken om de verworven kennis adequaat te kunnen toepassen.

Vanaf het kleuteronderwijs worden werkvormen gebruikt die de zelfstandigheid van kinderen stimuleren, zoals het gedifferentieerd werken in groepen en het contractwerk.

Ook in het voortgezet onderwijs wordt meer en meer de nadruk gelegd op de zelfsturing van het leerproces in welke vorm dan ook.

Binnen de vakoverschrijdende eindtermen, meer bepaald “Leren leren”, vinden we aanknopingspunten als:

- keuzebekwaamheid;
- regulering van het leerproces;
- attitudes, leerhoudingen, opvattingen over leren.

In onze huidige (informatie)maatschappij wint vaardigheid in het opzoeken en beheren van kennis voortdurend aan belang.

Hoe te realiseren?

Het is belangrijk dat bij het werken aan de competentie de verschillende actoren hun rol opnemen:

- de leerling wordt aangesproken op zijn motivatie en “leer”kracht;
- de leraar krijgt de rol van coach, begeleider;
- de school dient te ageren als stimulator van uitdagende en creatieve onderwijsleersituaties.

De eerste stappen in begeleid zelfgestuurd leren zullen afhangen van de doelgroep en van het moment in de leerlijn “Leren leren”, maar eerder dan begeleid zelfgestuurd leren op schoolniveau op te starten is “klein beginnen” aan te raden. Vanaf het ogenblik dat de leraar zijn leerlingen op min of meer zelfstandige manier laat

- doelen voorop stellen;
- strategieën kiezen en ontwikkelen;
- oplossingen voorstellen en uitwerken;
- stappenplannen of tijdsplannen uitzetten;
- resultaten bespreken en beoordelen;
- reflecteren over contexten, over proces en product, over houdingen en handelingen;
- verantwoorde conclusies trekken;
- keuzes maken en verantwoorden

is hij al met een of ander aspect van begeleid zelfgestuurd leren bezig.

Informatie- en communicatietechnologie

Wat?

Onder ICT verstaan we het geheel van computers, netwerken, internetverbindingen, software, simulatoren, enz. Telefoon, video, televisie en overhead worden in deze context niet expliciet meegenomen.

Waarom?

De recente toevloed van informatie maakt levenslang leren een noodzaak voor iedereen die bij wil blijven. Maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen wijzen op het belang van het verwerven van ICT. Enerzijds speelt het in op de vertrouwdheid met de beeldcultuur en de leefwereld van jongeren. Anderzijds moeten jongeren niet alleen in staat zijn om nieuwe media efficiënt te gebruiken, maar is ICT ook een hulpmiddel bij uitstek om de nieuwe onderwijsdoelen te realiseren. Het nastreven van die competentie veronderstelt onderwijsvernieuwing en aangepaste onderwijsleersituaties. Er wordt immers meer en meer belang gehecht aan probleemoplossend denken, het zelfstandig of in groep leren werken, het kunnen omgaan met enorme hoeveelheden aan informatie ...

In bepaalde gevallen maakt ICT deel uit van de vakinhoud en is ze gericht op actieve beheersing van bijvoorbeeld een softwarepakket binnen de lessen informatica. In de meeste andere vakken of bij het nastreven van vakoverschrijdende eindtermen vervult ICT een ondersteunende rol. Door de integratie van ICT kunnen immers:

- het leerlingen leerproces in eigen handen nemen;
- zelfstandig en actief leren omgaan met les- en informatiemateriaal;
- op eigen tempo werken en een eigen parcours kiezen (differentiatie en individualisatie).

Hoe te realiseren?

In de eerste graad van het SO kunnen leerlingen onder begeleiding elektronische informatiebronnen raadplegen. In de tweede en nog meer in de derde graad kunnen de leerlingen “spontaan” gegevens opzoeken, ordenen, selecteren en raadplegen uit diverse informatiebronnen en –kanalen met het oog op de te bereiken doelen.

Er bestaan verschillende mogelijkheden om ICT te integreren in het leerproces.

Bepaalde programma's kunnen het inzicht verhogen d.m.v. visualisatie, grafische voorstellingen, simulatie, het opbouwen van schema's, stilstaande en bewegende beelden, demo ...

Sommige cd-roms bieden allerlei informatie interactief aan, echter niet op een lineaire manier. De leerling komt via bepaalde zoekopdrachten en verwerkingstaken zo tot zijn eigen “gestructureerde leerstof”.

Databanken en het internet kunnen gebruikt worden om informatie op te zoeken. Wegens het grote aanbod aan informatie is het belangrijk dat de leerlingen op een efficiënte en een kritische wijze leren om-

gaan met deze informatie. Extra begeleiding in de vorm van studiewijzers of instructiekaarten is een must. Om tot een kwaliteitsvol eindresultaat te komen, kunnen leerlingen de auteur (persoon, organisatie ...) toevoegen alsook de context, andere bronnen die de inhoud bevestigen en de onderzoeksmethode. Dit zal het voor de leraar gemakkelijker maken om het resultaat en het leerproces te beoordelen.

De resultaten van individuele of groepsopdrachten kunnen gekoppeld worden aan een mondelinge presentatie. Een presentatieprogramma kan hier ondersteunend werken. Men kan resultaten en/of informatie uitwisselen via e-mail, ELO, chatten, nieuwsgroepen, discussiefora ... ICT maakt immers allerlei nieuwe vormen van directe en indirecte communicatie mogelijk. Dit is zeker een meerwaarde omdat ICT op die manier niet alleen de mogelijkheid biedt om interscolaire projecten op te zetten, maar ook om de communicatie tussen leraar en leerling (uitwisselen van cursusmateriaal, planningsdocumenten, toets- en examenvragen ...) en leraren onderling (uitwisseling lesmateriaal ...) te bevorderen. Sommige programma's laten toe op graduele niveaus te werken. Ze geven de leerling de nodige feedback en remediëring gedurende het leerproces (= zelfreflectie en -evaluatie).

Vakoverschrijdende eindtermen

Wat?

Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) zijn minimumdoelstellingen, die – in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen – niet gekoppeld zijn aan een specifiek vak, maar door meerdere vakken of onderwijsprojecten worden nagestreefd.

De VOET worden volgens een aantal vakoverschrijdende thema's geordend: leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie, milieueducatie en muzisch-creatieve vorming.

De school heeft de maatschappelijke opdracht om de VOET volgens een eigen visie en stappenplan bij de leerlingen na te streven (inspanningsverplichting).

Waarom?

Het nastreven van VOET vertrekt vanuit een bredere opvatting van leren op school en beoogt een accentverschuiving van een eerder vakgerichte ordening naar meer totaliteitsonderwijs. Door het aanbieden van realistische, levensnabije en concreet toepasbare aanknopingspunten, worden leerlingen sterker gemotiveerd en wordt een betere basis voor permanent leren gelegd.

VOET vervullen een belangrijke rol bij het bereiken van een voldoende brede en harmonische vorming en behandelen waardevolle leerinhouden, die niet of onvoldoende in de vakken aan bod komen. Een belangrijk aspect is het realiseren van meer samenhang en evenwicht in het onderwijsaanbod. In dit opzicht stimuleren VOET scholen om als een organisatie samen te werken.

De VOET verstevigen de band tussen onderwijs en samenleving, omdat ze tegemoetkomen aan belangrijk geachte maatschappelijke verwachtingen en een antwoord proberen te formuleren op actuele maatschappelijke vragen.

Hoe te realiseren?

Het nastreven van VOET is een opdracht voor de hele school, maar individuele leraren kunnen op verschillende wijzen een bijdrage leveren om de VOET te realiseren. Enerzijds door binnen hun eigen vakken verbanden te leggen tussen de vakgebonden doelstellingen en de VOET, anderzijds door thematisch onderwijs (teamgericht benaderen van vakoverschrijdende thema's), door projectmatig werken (klas- of schoolprojecten, intra- en extra-muros), door bijdragen van externen (voordrachten, uitstappen).

Het is een opdracht van de school om via een planmatige en gediversifieerde aanpak de VOET na te streven. Ondersteuning kan gevonden worden in pedagogische studiedagen en nascholingsinitiatieven, in de vakgroepwerking, via voorbeelden van goede school- en klaspraktijk en binnen het aanbod van organisaties en educatieve instellingen.

SPECIFIEKE PEDAGOGISCHE-DIDACTISCHE WENKEN

Dit onderdeel biedt enkele handvatten aan de leraar PAV om in navolging van de visie op dit leerplan en om op basis van leerdoelen het leerplan te realiseren.

Dit gebeurt aan de hand van het OVUR-schema. Daarin worden de vier fasen voor het formuleren, het aanpakken, het oplossen en het evalueren van een probleem aangereikt, nl. **O**riënteren, **V**oorbereiden, **U**itvoeren en **R**eflecteren.

Hierbij onderscheiden we twee strategieën, een strategie voor de leraar en een strategie voor de leerling.

Een strategie voor de leraar

Deze strategie moet de leraar in staat stellen “problemen” te formuleren en variatie te brengen in lesdoelen, leerinhouden, complexiteit, tijdsbesteding, zelfstandig en/ of groepsgericht handelen.

Met “probleem” wordt hier bedoeld een vraagstelling of een problematiek die tot oplossing moet gebracht worden.

Daarbij ligt de klemtoon niet zozeer op de inhouden, dan wel op:

- het expliciteren van het stappenplan;
- het verduidelijken van de beïnvloedende factoren bij de complexiteit van de taken;
- de weg naar meer zelfstandig leren.

Door deze benadering vanuit problemen, kenmerkend voor het studiegebied en de doelgroep, krijgt de leraar ruimte om als begeleider het leerplan te realiseren.

ORIËNTEREN

(zie ook leerplan PAV BSO 2e en 3e graad)

- Instaptoets

Om het beginniveau van de leerlingen na te gaan, kan de leraar een instaptoets organiseren of hij kan een beroep doen op evaluaties van het voorgaande jaar.

Dit is vooral belangrijk omdat leerlingen al een bepaald niveau van competentie hebben wanneer ze met een probleem geconfronteerd worden, d.w.z. ze hebben al of niet reeds een bepaalde voorkennis van het probleem, ze hebben reeds een aantal vaardigheden verworven of bepaalde attitudes zijn al aanwezig.

De moeilijkheidsgraad van het probleem moet telkens zorgvuldig gekozen zijn, opdat alle leerlingen na het oplossen ervan een hoger niveau van competentie zouden kunnen bereiken. De leerdoelen zitten dus ook in de toenemende moeilijkheidsgraad bij het oplossen van de problemen.

- Wat verstaan we onder een probleem?

Een probleem is een vraagstelling of een problematiek die een oplossing moet krijgen. Een goede probleemstelling is zo geformuleerd dat de leerling door het oplossen ervan of door zijn medewerking hieraan zowel leerdoelen als leerinhouden verwerft.

De ervaring leert dat problemen leerlingen het meest boeien als ze hun oorsprong vinden in het toekomstig beroep van de leerling, in zijn rol in de maatschappij, in zijn actuele situatie, in de leerling als individu dat levenslang wil leren.

- Hoe leerlingen motiveren?

De ideale situatie is wanneer leerlingen spontaan, hetzij in groep, hetzij individueel, zelf een probleem aanbrengen. Als de leerlingen echter geen onmiddellijke respons geven, dan kan de leraar hen motiveren om toch een probleemstelling te formuleren door onder meer:

- in te spelen op de actualiteit;
- een brainstorm te organiseren;
- hints te geven.

Uiteindelijk is het wel de bedoeling dat leerlingen met eigen probleemstellingen komen, vanuit mogelijke invalshoeken als:

- wat is “hier” eigenlijk aan de hand?
- waarom gebeurt “dit” allemaal?
- dat zou ik nu toch eens willen weten/ leren!
- hoe komt dat?
- wat betekent “dit” eigenlijk voor mij?
- wat kunnen daar nu de gevolgen van zijn?
- waarom moet “dat” eigenlijk allemaal?
- wat is “daar” de meerwaarde van voor mij?
- hoe moet “dat” nu eigenlijk?
- ...

Belangrijk is wel dat de leraar er over waakt dat op het einde van het schooljaar alle leerplandoelstellingen gerealiseerd zijn.

- Mogelijkheden tot gedifferentieerd werken

Verschillende leerlingen zullen vanuit hun verschillende beginniveaus en interesses verschillende problemen aanbrengen die op zich al verschillen in:

- complexiteit;
- leerinhoud(en);
- leerdoel(en).

Niet alle leerlingen hebben dezelfde problemen en hoeven dus ook niet altijd mee te werken aan het oplossen van alle problemen. Een leerling kan rustig aan zijn eigen probleemoplossing werken.

Een probleemstelling kan ook opgesplitst worden in deelproblemen, die telkens door verschillende leerlingen of groepen kunnen opgelost worden.

Via een zelfevaluatie-instrument kan de leerling bijhouden hoever hij staat in zijn individuele leerlijn, welke vaardigheden hij reeds verworven heeft, welke leerdoelen hij reeds bereikt heeft.

Op die manier wordt differentiatie verder uitgebouwd.

- Beïnvloeding van de moeilijkheidsgraad

De moeilijkheidsgraad van een probleemstelling kan o.m. beïnvloed worden door:

- de individuele leerling zelf.
De ene leerling heeft reeds meer vaardigheden verworven dan de andere, de ene leerling heeft meer voorkennis dan de andere.
- de interessesfeer van de leerling.
Niet alleen het beroepenveld of het studiegebied, maar ook de persoonlijke interesses, hobby's, sociale en culturele achtergrond, de buitenschoolse contacten bieden mogelijkheden tot motivering en differentiatie.
- de tijdsdruk.
Een probleemstelling oplossen varieert van probleem tot probleem. De leraar kan ingrijpen

door tussentijdse deadlines in te bouwen. Tijdsdruk kan ook gecreëerd worden door bewust de tijd te beperken.

- de variatie in clusters van kennis, vaardigheden en attitudes.
Een probleemstelling oplossen kan alleen door kennis, vaardigheden en attitudes nodig voor de oplossing te clusteren.
- de schaalgrootte.
Grotere opdrachten vragen meer planning en organisatie, wat opnieuw de moeilijkheidsgraad kan vergroten.
- de begeleidingsgraad.
Complexiteit en begeleidingsgraad staan in direct verband met elkaar: complexere taken vragen meer instructies, begeleiding of sturing. Het is echter belangrijk om leerlingen zelfstandig of in groep oplossingen te laten zoeken, terwijl de leraar zich als begeleider opstelt. De complexiteit kan ook verhoogd worden door de leerlingen zelf leerdoelen te laten formuleren en/ of leeractiviteiten te laten bepalen.
- zelfstandig werk of groepswork.
Het is moeilijk te bepalen of individueel werken al dan niet moeilijker is dan in groep werken. Sommige leerlingen zijn individualisten, andere eerder groeps mensen. De leerlingen moeten in elk geval beide organisatievormen aankunnen en telkens de gepaste vaardigheden en attitudes kunnen aanwenden.

Deze factoren kunnen bij ieder probleem variëren. Zo vermijdt de leraar in hetzelfde stramien te vervallen.

- **Leerinhouden en leerdoelen**

De probleemstellingen moeten geformuleerd worden in functie van leerdoelen, niet in functie van leerinhouden. De leerinhouden kunnen hulpmiddelen zijn om leerdoelen te bereiken.

Als leerlingen spontaan met problemen komen, kunnen ze zo geformuleerd worden dat ze enkel op cognitieve vaardigheden een beroep doen. De leraar kan de probleemstelling bijgevolg herformuleren zodat ondermeer ook metacognitieve, affectieve vaardigheden en attitudes kunnen verworven of nagestreefd worden.

Leerlingen hebben bovendien nog al eens de neiging te kiezen voor doelen die ze al bereikt hebben. De leraar kan door samen met hen de leerdoelen te herformuleren, andere leerdoelen aanreiken en andere leerinhouden afbakenen en er voor zorgen dat de toenemende complexiteit in de leerlijn van zowel de individuele leerling als van de groep behouden blijft.

VOORBEREIDEN

(zie ook leerplan PAV BSO 2e en 3e graad)

- De leraar tracht te achterhalen wat de leerlingen al weten over het probleem. Dit kan via:
 - een onderwijsleergesprek;
 - brainstorming, vrije associatie;
 - een mind map (gestuurde brainstorming);
 - een vraagbaak;
 - probleemgerichte discussie;
 - schrijfronde;
 - ...

- De leraar inventariseert voorstellen van leerlingen om het probleem op te lossen. Als die er niet komen, kan hij ze uitlokken door:
 - deelvragen te laten zoeken;
 - zelf deelvragen te geven;
 - voorbeelden te geven.
- Er wordt een planning opgesteld. Er wordt samen beslist - leraar en leerlingen - of het probleem door de individuele leerling of door de groep wordt aangepakt. Ook de tijdslijn wordt vastgelegd. De leraar kan hier natuurlijk ingrijpen in factoren die de moeilijkheidsgraad bepalen, zoals door bijvoorbeeld een tijdsplan op te leggen, een bepaalde vormgeving op te leggen of andere kwaliteitseisen te stellen.
- De voorbereidende fase van de leraar kan gelijk lopen met de oriënterende fase van de leerling.

UITVOEREN

(zie ook leerplan PAV BSO 2e en 3e graad)

- In deze fase is de leraar begeleider: hij stuurt enkel bij waar nodig, o.m. door te verwijzen naar alleen die informatie, instructies, cursorische momenten, leerinhouden die de leerlingen nodig hebben om hun opdracht uit te voeren.
- De uitvoerende fase voor de leraar kan gelijk lopen met de voorbereidende en uitvoerende fase van de leerlingen.

REFLECTEREN

(zie ook leerplan PAV BSO 2e en 3e graad)

- Net zoals de leerlingen op het einde van hun opdracht een reflectiefase moeten inlassen, is het ook voor de leraar noodzakelijk zijn eigen strategie en het verloop van zijn didactisch handelen kritisch te bekijken (instructiegerichte zelfevaluatie):
 - was de probleemstelling goed geformuleerd?
 - zijn de leerdoelen nauwkeurig genoeg geformuleerd?
 - zijn de leerdoelen bereikt?
 - hebben alle leerlingen voortgang geboekt?
 - ...
- Deze reflectiefase stelt de leraar in staat zijn eigen didactisch handelen bij te sturen. Daarnaast zal hij zich ook concentreren op het verloop van het leerproces bij de leerlingen.
- De reflectiefase van de leraar kan gelijk lopen met de reflectiefase van de leerlingen.

Een strategie voor de leerling

Het is de bedoeling dat leerlingen probleemoplossend leren werken en daarbij een strategie leren gebruiken. Dit doen ze door middel van het OVUR-schema.

ORIËNTEREN

- In deze fase onderzoeken de leerlingen samen met de leraar of de probleemstelling past in de leerlijn, of ze moet geherformuleerd of aangepast worden. Zit er onvoldoende voortgang in voor de leerlingen of werd het probleem vroeger behandeld, dan wordt ze desgevallend zelfs afgevoerd.
- Zodra de probleemstelling geformuleerd is, kunnen de leerlingen ermee aan het werk:
 - de leerlingen ontleden de probleemstelling in deelproblemen, de topische vragen kunnen hierbij gebruikt worden;
 - de leerlingen herkennen de factoren die de complexiteit bepalen;
 - de leerlingen zullen zich al vlug realiseren dat de aanpak van een probleemstelling meestal andere problemen of vragen met zich meebrengt, zo kunnen ze een hiërarchie van deelaspecten opstellen en beslissen welk deelaspect er eerst moet aangepakt worden.
- De leraar neemt ook hier de rol van begeleider op, hij bewaakt ondermeer de procedure.

VOORBEREIDEN

- De leerlingen maken een planning op, rekening houdend met tijdsbesteding en schaalgrootte.
- Als de leerlingen in groep werken, stellen ze een taakverdeling op.
- De leerlingen verzamelen informatie over hun probleemstelling en de mogelijke strategieën om tot oplossingen te komen. Ze gebruiken hiervoor de vaardigheden en attitudes die omschreven worden bij:
 - functionele tekstgeletterdheid;
 - functionele kwantitatieve geletterdheid;
 - functionele ICT-geletterdheid;
 - problemen oplossen;
 - in teamverband werken.

UITVOEREN

- De leerlingen lossen het probleem op. Het zwaartepunt ligt bij het proces dat de leerlingen doormaken om tot het product te komen. Door dit proces te doorlopen, verwerven leerlingen nieuwe competenties die ze bij een volgend probleem kunnen inzetten of die ze later kunnen aanwenden in hun houding van levenslang leren.

REFLECTEREN

- Als het proces van oriënteren, voorbereiden en uitvoeren niet goed verlopen is, kan reflecteren helpen om de gekozen strategieën alsnog opnieuw te bekijken of bij te sturen.
- De kern van het reflectieproces is een kritische zelfbevraging om o.m. na te gaan:
 - welke leerdoelen bereikt zijn;
 - hoe het proces verlopen is;
 - of het product beantwoordt aan de doelstellingen;
 - wat het leereffect van het proces is;
 - hoe de groep gefunctioneerd heeft;
 - ...
- Dit reflecteren kan gebeuren door mondeling rapporteren al of niet via een reflectieschema op zowel proces, product, leereffect als functioneren in of van de groep.
- Belangrijk is dat dit reflecteren geen dode letter blijft. Leraar en leerlingen moeten door analyse vastleggen aan welke punten nog moet gewerkt worden. Bij de aanpak van een volgend probleem zal het zwaartepunt bij die doelstellingen moeten liggen die de individuele leerling of de groep nog niet of onvoldoende gerealiseerd heeft.
- Via tussentijdse reflectie kan de leerling tijdens het proces vaststellen dat bepaalde vaardigheden onvoldoende verworven zijn en op die manier de realisatie van het proces en het bereiken van het product in de weg staan. Bepaalde vaardigheden kunnen door een cursorisch moment toegelicht of geoefend worden, maar ook coöperatief leren of een cursus of vademecum kunnen uitkomst bieden. Belangrijk is dat de informatie “just-in-time” en nooit zonder context wordt aangeboden.
- Het reflectiemoment is op die manier niet alleen een eindpunt van een leerproces, maar vooral de start voor de aanpak van een volgend probleem.

Geïntegreerde proef

Het 3e leerjaar van de 3e graad wordt geconfronteerd met een geïntegreerde proef. Gedurende een heel jaar wordt gewerkt rond een thema/ probleem dat nauw aansluit bij het beroep waarop de leerling wordt voorbereid. De organisatie van dit werk kan geheel volgens het probleemoplossend werken worden aanpak. De PAV-leraar kan zijn begeleidende rol ten volle realiseren in de begeleiding van de GIP.

MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN¹

- Voor alle lessen PAV moet de leraar kunnen beschikken over een ruim, behoorlijk uitgerust klaslokaal met aangepast meubilair; (stromend water, grote afwasbak, opbergkasten, telefoonaansluiting, tv-aansluiting, internetaansluiting ...)
- Het lokaal moet verder van volgende extra uitrusting voorzien zijn:
 - prikbord(en);
 - bibliotheekkast;
 - gelet op de vakkenintegratie in PAV en de integratie van het vak “toegepaste informatica” moet er per PAV-lokaal één computer per 3 à 4 leerlingen ter beschikking zijn;
 - toegang tot het internet en minimum één multimedia computer;
 - minimum één printer;
 - een overheadprojector;
 - tv en video (eventueel camera);
 - telefoontoestel of GSM; (niet noodzakelijk permanent in het lokaal aanwezig);
 - een zakrekenmachine voor elke leerling;
 - minimum één atlas per 2 leerlingen;
 - een verzameling wegenkaarten (o.m. van België), plattegronden, toeristische folders ... enkele woordenlijsten;
 - een zakwoordenboek per 2 leerlingen;
 - een groot verklarend woordenboek;
 - een verzameling informatiebrochures (gemeente, politie, VDAB, uurregeling treinen, bussen ...)
- De leerkrachten PAV moeten op hun vraag ook toegang krijgen tot specifieke vaklokalen (o.m. laboratoria, didactische keuken, geografielokaal, wetenschapslokaal, geschiedenislokaal ...) en eventueel het bijhorend materieel/ materiaal ter beschikking hebben.

1 Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

Deze wetgeving bevat de technische voorschriften die in acht moeten genomen worden m.b.t.:

- de uitrusting en inrichting van de lokalen;
- de aankoop en het gebruik van toestellen, materiaal en materieel.

Zij schrijven voor dat:

- duidelijke Nederlandstalige handleidingen en een technisch dossier aanwezig moeten zijn;
- alle gebruikers de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften dienen te kennen en correct kunnen toepassen;
- de collectieve veiligheidsvoorschriften nooit mogen gemanipuleerd worden;
- de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

EVALUATIE

Het ontwikkelen van een visie op evaluatie en het uittekenen van een coherent evaluatiebeleid is een opdracht van de school.

Dit onderdeel kan dus niet meer zijn dan een advies van hoe de evaluatie binnen de visie van dit leerplan kan gezien worden.

Binnen dit leerplan stellen we het competent handelen centraal, met een ruime opdracht naar levenslang en levensbreed leren.

Met competenties bedoelen we clusters van vaardigheden, attitudes en ondersteunende kennis die de leerling in staat stellen binnen een bepaalde context een vraag te beantwoorden, een probleem op te lossen, een taak goed uit te oefenen.

Centraal staan het leerproces, de begeleiding van en reflectie op dit proces, waarbij zoveel mogelijk rekening gehouden wordt met de verschillen tussen lerenden.

Vanuit deze visie lijkt eerder een vorm van permanente evaluatie aangewezen.

Met permanente evaluatie worden de vorderingen van de leerling continu in kaart gebracht aan de hand van een opvolgingssysteem. De leraar zal niet alleen het leergedrag van de leerling observeren en gerichte begeleiding geven, maar ook peilen naar het rendement van zijn eigen didactisch handelen en daar waar nodig dit handelen aanpassen aan de noden van de leerlingen.

Concreet betekent dit:

- continu meten van verwerving, verwerking en voortgang;
- onmiddellijke feedback over problemen, moeilijkheden, tekorten, vorderingen, dus directe bijsturing van het leerproces waardoor de leerling een betere kijk krijgt op zijn leren.

Permanente evaluatie stelt de leerling in staat om onder meer:

- zijn eigen leerproces bijna onmiddellijk bij te sturen;
- een duidelijker beeld te krijgen van zijn capaciteiten en tekorten;
- affectief vaardiger te worden.

Permanente evaluatie kan verlopen via allerlei evaluatievormen:

- toetsen;
- opdrachten en taken;
- oefeningen;
- logboek;
- portfolio;
- demonstreren van bepaalde vaardigheden;
- ...

Gelet op de funderende doelstelling “werken in teamverband” moet er zeker voldoende aandacht geschonken worden aan zelfevaluatie, peerevaluatie en groepsevaluatie.

Permanente evaluatie kan als enige vorm van evaluatie gebruikt worden of voor een gedeelte verwerkt worden in tussentijdse of eindevaluaties.

BIBLIOGRAFIE

- ARIES, Ph., DUBY, G., *Geschiedenis van het persoonlijk leven*, Agon, Amsterdam, 1990
- BONSET, H., e.a., *Nederlands in de basisvorming, een praktische didactiek*, Dick Coutinho, Muiderbeg, 1992
- COLPIN, M., BOGAERT, N., e.a., *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*, Garant, Leuven – Apeldoorn, 2000
- DAEMS, F., PEPEMANS, J. en ROGER, R., *Leren leven in taal, een moedertaal didactiek*, De Sikkel, Malle, 1982
- DEKKER, H., *Didactische werkvormen*, Educaboek, Culemborg, 1980
- DE CONINCK, C., MAES, B., SLEURS, W., VAN WOENSEL, C., *Over de grenzen, vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Brussel, 2002.
- DEN OUDEN, J., 'Spreekvaardigheidsonderwijs en teamleren: een inspirerende combinatie', in VONK, jg.32, nr. 1, sept. – okt. 2002
- DOCHY, P., HEYLEN, L., VAN DE MOSSELAER, H., *Assessment in onderwijs*, Lemma BV, Utrecht
- FÖRRER, M., *Coöperatief leren in het Basisonderwijs*, CPS - Onderwijsontwikkeling en advies KU Nijmegen, Amersfoort
- GRIFFIOEN, J. en DAMSMA, H., *Zeggenschap*, Wolters-Noordhoff, 1978
- GAUS, H., e.a., *Alledaagsheid en mondelinge geschiedenis*, Interfacultair Centrum voor lerarenopleiding en O.S.G.G., Bijdragen nr. 1, Rijksuniversiteit Gent, 1983
- GILTE, E., VERSTRAETE, K., *Wegwijzer Wiskunde*, Pelckmans, Kapellen
- HAJER, M., en MEESTRINGA, T., *Schooltaal als struikelblok*, Coutinho, Muiderberg, 1995
- HOGERVEEN, P. en WINKELS, J., *Het didactische werkvormenboek (Variatie en differentiatie in de praktijk)*, Van Gorcum B.V., Assen, 1996
- JANSSENS, S., e.a., *Didactiek in beweging*, Wolters Plantyn, Mechelen
- LACANTE, M., DE BOECK, P., VANDER STEENE, *Meer kansen creëren in het Hoger Onderwijs*, Kluwer Editorial, okt.1999
- LEIDSE WERKGROEP MOEDERTAALDIDACTIEK, *Moedertaal didactiek, een handleiding voor het voortgezet onderwijs*, Dick Coutinho, Muiderberg, 1986
- MOER, Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands, Themanummer: *In de lijn van de leerder - Taakgericht Taalonderwijs*, 1997, 6
- MOTTART, A., (red.), *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2000*, Academia Press, Gent, 2001
- N.N., *Project Algemene Vakken. Naslagwerk*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 2001
- PAELMAN F., *CLIM. Coöperatief Leren in Multiculturele groepen*, CLIM-Wijzer, De Sikkel, Oostmalle, 2001
- RIJLAARSDAM, G., *Schrijfboek, een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987
- RIJMENANS, R. en DEJONGHE, H., (red.), *Het Schoolvak Nederlands, verslag van de twaalfde conferentie*, Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands, Beigem, 1999
- SCHUERMANS, W., *Geschiedenisonderwijs*, De Sikkel, Oostmalle, 1997
- THIJSSSENS, J., *Nieuwe taalhelp voor iedereen*, De Sikkel, Oostmalle, 1997
- VAES, R., BEX, G., e.a., *BSO opzoekboek*, Wolters Plantijn, Deurne

VAN BERKEL, H.J.M., BAX, A.E., *Beoordelen in het onderwijs. Een handleiding voor het construeren van toetsen en het evalueren van leerdoelen en onderwijsvormen*, Bohn Stafleu van Loghum, Houten/ Zaventem, 1993

VAN LOOY, L. (red.), AELTERMAN, T. DAEMS, F., DEVOS, G., EISENDRAHT, H. en GOEGEBUER, W., *Zelfstandig en coöperatief leren. Kroniek van een Vlaams experiment*, Onderwijs en Samenleving 5, VUBPress, Brussel, 2002

VAN LOOY, L., CONINX M., ELIAS K., *Didactisch werkvormenboek voor cultuurwetenschappen*, Garant, Antwerpen, 2004

VAN PETEGEM, P., VANHOOF, J., *Evaluatie op de testbank, een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*, Wolters Plantijn, Mechelen, 2002

VON-WERKGROEP NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?*, Plantijn, Deurne, 1996

VERSTRAETEN, H., *'De taalleerkracht staat soms alleen. Knelpunten bij de invoering van taakgericht onderwijs'*, in Impuls, jg. 33, nr. 1, september 2002, pp.26-30

VLERICK, H., *'Het betonproject: een eerste stap naar taakgericht onderwijs'*, in Impuls, jg. 33, nr.1, 2002, pp. 31-33

VLOR, *De kracht van je stem*, Brussel, 1998

WARZEE, J., DELESPAUL, G., *Handig zelfstandig, fiches voor het oefenen van vaardigheden*, Averbode Educatief, Averbode, 2004