



Praktijkgids

Effectieve didactiek

Colofon



Auteur: An Jacobs

Grafische vormgeving: An Jacobs

Fotografie: Rob Mennen - Finkals fotografie

Juni 2026

Deze gids werd ontwikkeld binnen het implementatieproject WONDER, projectoproep van Leerpunt (schooljaar 2025–2026). Wij waarderen de financiële en inhoudelijke steun van Leerpunt die dit project mogelijk maakte.

Projectpartners:



Dit werk is beschikbaar onder de licentie CC BY-NC 4.0: delen en bewerken voor niet-commerciële doeleinden is toegestaan, mits correcte naamsvermelding.

project gerealiseerd met de steun van
Leerpunt en de Vlaamse Overheid



Inhoud

Inleiding	blz. 5
Overzicht kernideeën	blz. 7
Kernidee 1 - Effectieve leraren benutten de leertijd optimaal.	blz. 10
Kernidee 2 - Het consequent gebruiken van schoolbrede routines minimaliseert afleiding en ondersteunt actieve betrokkenheid.	blz. 12
Kernidee 3 - Volgehouden aandacht en actief denken vormen de motor van leren.	blz. 14
Kernidee 4 - Het lesdoel geeft richting, maakt verwachtingen zichtbaar en helpt leerlingen begrijpen waar ze naartoe gaan.	blz. 16
Kernidee 5 - De kwaliteit van de instructie heeft de grootste impact op wat leerlingen leren.	blz. 18
Kernidee 6 - Ondersteun het leren en bouw de ondersteuning geleidelijk af (scaffolding).	blz. 20
Kernidee 7 - Om te leren, moet je vergeten en herhalen.	blz. 22
Kernidee 8 - Zorg dat je het werkgeheugen niet overbelast.	blz. 24
Kernidee 9 - Feedback, feed up en feed forward.	blz. 26
Kernidee 10 - Controleer na elke stap of de leerlingen het begrijpen.	blz. 28
Wat met leerlingen met leermoeilijkheden?	blz. 31
Rubric voor zelfevaluatie	blz. 33
Bronnen en referenties	blz. 41



Inleiding

Internationaal is er brede overeenstemming: de kwaliteit van de instructie heeft de grootste impact op wat leerlingen leren. Het gaat daarbij niet om de persoonlijkheid van de leraar, maar om het concrete leraargedrag, de didactische keuzes en de kwaliteit van de leeractiviteiten.

Kwaliteitsvol onderwijs steunt op drie nauw verbonden pijlers:

1. De expertise van de leraar

Effectieve leraren hebben didactische expertise en beheersen de leerstof grondig. Daardoor kunnen ze leerstof helder opbouwen en boeiend overbrengen, redeneringen van leerlingen beter inschatten en misvattingen snel herkennen en aanpakken.

2. De cognitieve betrokkenheid van leerlingen

Betrokken leerlingen zijn cognitief actief. Dat betekent dat ze aan het denken zijn. Leren gebeurt wanneer leerlingen tijd en mentale energie investeren in de leerstof.

3. De kwaliteit en relevantie van de leerinhouden

Effectief onderwijs stelt hoge verwachtingen aan alle leerlingen. Leerinhouden die goed gestructureerd, kennisrijk en betekenisvol zijn, dagen leerlingen uit en helpen hen vooruit.

Effectief onderwijs ontstaat wanneer deze drie pijlers elkaar versterken.

Deze praktijkgids bundelt tien kernideeën die de wetenschap naar voor schuift als krachtige strategieën voor goed onderwijs. Zie het als een startpakket om met effectieve didactiek aan de slag te gaan. De beste leraren combineren deze ideeën flexibel en doelgericht, niet allemaal tegelijk, maar wel allemaal op het juiste moment.

De gids is een handig instrument om in de praktijk te starten met effectieve didactiek. Hij vertaalt theoretische inzichten naar begrijpelijke taal en biedt concrete tips, voorbeelden en stap-voor-stap plannen die je meteen in de klas kunt gebruiken. Zo vind je per kernidee heldere aanwijzingen: wat je kunt doen, waarom het werkt en hoe je het eenvoudig toepast en opvolgt.

Daarnaast leiden de QR-codes in deze gids naar korte videofragmenten met praktijkvoorbeelden uit het Vlaamse basisonderwijs. Die beelden tonen hoe collega's de aanpak in de klas gebruiken en bieden inspiratie voor je eigen lessen.

Achteraan deze gids vind je rubrics voor zelfevaluatie. Met behulp van deze rubrics kan je bepalen waar je momenteel staat en welke volgende stap je kan zetten om je didactische vaardigheden verder te versterken.

Succes!

“Effectieve didactiek is lesgeven dat leidt tot merkbare leerwinst bij leerlingen.

Leerwinst is de belangrijkste maatstaf voor onderwijskwaliteit.”



Kernidee 1:

Effectieve leraren benutten de leertijd optimaal

Effectieve leraren zetten elke minuut van de les doelgericht in. Ze zorgen ervoor dat leerlingen snel kunnen starten, gefocust blijven en zoveel mogelijk tijd besteden aan actief leren.

Kernidee 2:

Het consequent gebruiken van routines minimaliseert afleiding en ondersteunt actieve betrokkenheid.

Wanneer we routines expliciet aanleren, voordoen en consequent toepassen, moeten leerlingen minder mentale energie besteden aan gedrag of organisatie. Daardoor komt er meer werkgeheugen vrij voor leren.

Kernidee 3:

Volgehouden aandacht en actief denken, vormen de motor van leren

Actieve betrokkenheid betekent dat leerlingen mentaal actief zijn: ze denken na, maken verbindingen, verwerken informatie en passen die toe.

Het gaat dus niet om drukte of zichtbare activiteit, maar om cognitieve activiteit.

Kernidee 4:

Het lesdoel geeft richting, maakt verwachtingen zichtbaar en helpt leerlingen begrijpen waar ze naartoe gaan.

Heldere lesdoelen en succescriteria vormen het fundament van effectieve instructie. Ze maken duidelijk wat leerlingen moeten leren en hoe succes eruitziet.

Kernidee 5:

De kwaliteit van instructie heeft de grootste impact op wat leerlingen leren.

Leerlingen verwerven nieuwe leerstof veel beter wanneer leraren expliciete instructie geven, zodat leerlingen niet zelf betekenis moeten construeren of nieuwe kennis moeten ontdekken.

Kernidee 6:

Ondersteun het leren van leerlingen en bouw de ondersteuning geleidelijk af.

Bied leerlingen gerichte ondersteuning zodat ze leeractiviteiten met succes kunnen uitvoeren.

Door bewust ondersteuning te voorzien en deze vervolgens geleidelijk af te bouwen, kunnen leerlingen de leerdoelen bereiken en groeit hun zelfvertrouwen.



Kernidee 7:

Om te leren, moet je vergeten en herhalen

Leerwinst ontstaat niet wanneer iets nog vers in het geheugen zit, maar wanneer je het terug moet ophalen nadat je het bijna vergeten was.

Kernidee 8:

Zorg dat je het werkgeheugen niet overbelast

Door je instructie slim te ontwerpen, zorg je ervoor dat het werkgeheugen optimaal gebruikt wordt.

Kernidee 9:

Feed-up, feedback en feed-forward

Goede feedback laat een leerling zien hoe ver hij van het leerdoel afstaat en wat hij concreet kan doen om dichterbij te komen.

Kernidee 10:

Controleer na elke stap of de leerlingen het begrijpen

Controle van begrip betekent dat je tijdens de les voortdurend nagaat of leerlingen de leerstof echt begrijpen. Je gebruikt daarvoor verschillende technieken en speelt meteen in op fouten of misvattingen.



Kernidee 1:

Effectieve leraren benutten de leertijd optimaal

Zet elke minuut van de les doelgericht in. Zorg ervoor dat leerlingen snel kunnen starten, gefocust blijven en zoveel mogelijk tijd besteden aan actief leren.

Wat?

Elke minuut telt. Maximale leertijd betekent dat leerlingen zo veel mogelijk van de lestijd écht met leren bezig zijn. Door kleine, concrete aanpassingen in routines, instructie en voorbereiding maak je structureel meer leertijd vrij, en dat vertaalt zich rechtstreeks naar betere leerresultaten.

Waarom?

Meer effectieve lestijd leidt tot hogere leeropbrengsten, maar alleen als die tijd goed wordt gebruikt. Wat je leerlingen leren, hangt sterk af van hoe helder en gestructureerd jij les geeft. Wanneer je goede instructie geeft, vaste routines opbouwt en gedrag snel en rustig bijstuurt, kunnen leerlingen langer gefocust werken. Zo daalt het aantal storingen in de klas en stijgt de leerwinst voor elke leerling.

Hoe?

- Sterke lessen beginnen bij sterke routines. Door vaste gewoontes in te voeren en ze consequent te oefenen, ontstaat er rust en voorspelbaarheid. Dat vermindert storingen en geeft leerlingen meer tijd om écht te leren.
- Zorg voor een goede dagstarter zodat leerlingen meteen aan de slag gaan en het rustig blijft in de klas.
- Een goede voorbereiding maakt een wereld van verschil. Wanneer het digibord al aan staat, je ingelogd bent en de eerste opdracht klaarstaat, win je meteen kostbare tijd. Een korte check vóór de bel voorkomt minutenverlies tijdens de les. Voor snelle werkers leg je extra materiaal klaar, zodat zij productief blijven en anderen niet afleiden.
- Materiaal vlot uitdelen en ophalen kan je automatiseren: boeken die van achter naar voor worden doorgegeven of werkblaadjes per groep in stapels klaarleggen. Zulke kleine ingrepen vermijden telkens terugkerende onderbrekingen. Hetzelfde geldt voor toilet- en drinkmomenten: plan die buiten de lestijd, zodat de les niet telkens onderbroken wordt.
- Een goed tempo houdt de klas scherp. Korte, heldere instructies afgewisseld met actieve verwerking zorgen ervoor dat leerlingen betrokken blijven. De klasopstelling helpt daarbij: een ruimte waarin leerlingen makkelijk samenwerken en jij vlot bij iedereen geraakt, voorkomt onnodig schuiven met stoelen en tafels.

- Doordachte denktijd helpt om het tempo vast te houden. Voor snelle checks volstaat een paar seconden tot een minuut; alleen bij complexere taken geef je meer tijd. Zo blijft de focus hoog en benut je elke minuut optimaal.

Verspilde tijd, verloren kansen

Op veel scholen gaat nog altijd kostbare instructietijd verloren. Nochtans toont onderzoek keer op keer aan dat minder effectieve lestijd leidt tot lagere leerprestaties. Toch besteden scholen nog vaak tijd aan activiteiten die weinig of geen leerwinst opleveren en soms zelfs de kloof tussen sterke en zwakkere leerlingen vergroten.

Denk bijvoorbeeld aan het inoefenen van een dansje voor het schoolfeest, een speelhoek zonder duidelijk leerdoel, een film die niet aansluit bij de les, een kleurplaat als taak voor een leerling die sneller klaar is, of een uitstap zonder pedagogische meerwaarde.

Dit zijn momenten waarop leerlingen weinig of niet leren, terwijl die tijd net broodnodig is om basisvaardigheden te versterken en achterstanden weg te werken.

We weten bovendien dat zwakkere leerlingen meer tijd nodig hebben om iets te leren. Sterkere leerlingen halen meer uit dezelfde instructietijd dan zwakkere leerlingen. Tijd die niet doelgericht wordt ingezet, vergroot daardoor vaak de verschillen binnen de klas.

Daarom is het zo belangrijk om kritisch te kijken hoe schooltijd wordt ingezet. Goedbedoelde maar ineffectieve activiteiten dragen niet bij aan leren.

Elke minuut die niet wordt besteed aan betekenisvolle instructie of actieve verwerking, is een minuut waarin leerlingen geen vooruitgang boeken. Wie gelijke kansen wil bieden en de leerwinst wil maximaliseren, moet onderwijstijd zien als wat ze is: een schaars maar krachtig middel dat je zorgvuldig moet inzetten.



BRONNEN

Kraft, M. A., & Monti-Nussbaum, M. (2021). Can schools reduce interruptions to instructional time? *Educational Researcher*, 50(7), 441–450.

Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), F397–F424. <https://doi.org/10.1111/eoj.12233>

Cattaneo, M. A., Oggenfuss, C., & Wolter, S. C. (2016). The more, the better? The impact of instructional time on student performance (IZA Discussion Paper No. 9797). IZA – Institute of Labor Economics. <https://docs.iza.org/dp9797.pdf>

Kraft, M. A., & Novicoff, S. (2024). Time in school: A conceptual framework, synthesis of the causal research, and empirical exploration (EdWorkingPaper No. 22-653). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/1xxp-9c79>



Scan hier voor een voorbeeld van een dagstarter.



Kernidee 2:

Het consequent gebruiken van routines minimaliseert afleiding en ondersteunt actieve betrokkenheid.

Routines brengen rust, voorspelbaarheid en structuur in de klas. Als je die routines stap voor stap aanleert, zelf voordoet en er consequent naar handelt, moeten leerlingen veel minder nadenken over wat ze moeten doen of hoe ze zich moeten organiseren. Dat scheelt hen veel mentale energie. Die vrijgekomen ruimte in hun werkgeheugen kunnen ze dan gebruiken waarvoor ze bedoeld is: om écht te leren.

Wat?

Routines zijn terugkerende handelingen die door de leraar bepaald en aangeleerd worden en door leerlingen geoefend worden tot ze automatisch verlopen (Lemov, 2023).

Waarom?

Wetenschappelijk onderzoek laat duidelijk zien hoe krachtig routines zijn voor leren. Door handelingen te automatiseren tot routines, verlagen ze de cognitieve belasting: leerlingen moeten minder nadenken over hoe ze iets moeten doen en kunnen hun aandacht richten op wat ze moeten leren. Die voorspelbaarheid creëert rust en structuur, waardoor leerlingen zich veiliger voelen en meer betrokken raken.

Routines verminderen bovendien lesverstoringen en geven je meer effectieve leertijd. Ze versterken het klasmanagement, omdat iedereen weet wat er verwacht wordt. Tegelijkertijd ondersteunen ze de motivatie van leerlingen: wie weet wat er komt en zich competent voelt, durft meer, werkt gericht en maakt sneller vooruitgang.

Hoe?

Een sterke routine begint bij eenvoud. Hoe duidelijker en overzichtelijker de volgorde van handelingen, hoe makkelijker leerlingen kunnen instappen. De eerste stap moet bijna vanzelf gaan.

Elke routine heeft bovendien een startsein nodig, een helder signaal dat aangeeft: nu moet ik opletten. Dat signaal werkt het best wanneer het kort is, duidelijk klinkt en meerdere zintuigen aanspreekt, bijvoorbeeld een verbaal signaal gecombineerd met een gebaar. Zo weten alle leerlingen meteen wat er van hen verwacht wordt.

Routines worden pas echt krachtig wanneer je ze expliciet aanleert, regelmatig oefent en consequent volhoudt. Pas dan raken de handelingen geautomatiseerd en worden de voordelen zichtbaar in de klas: meer rust, meer focus en meer effectieve leertijd. Dat vraagt tijd en toewijding van het hele schoolteam. Wanneer routines schoolbreed gedeeld worden, wordt het voor leerlingen nog eenvoudiger om zich veilig, competent en voorbereid te voelen in elke klas.

Een routine expliciet aanleren:

1. Een routine aanleren doe je het best expliciet en doordacht. Je start met een korte, heldere uitleg: wat verwacht je precies en waarom is deze routine belangrijk voor het leren en voor het gedrag in de klas. Daarna toon je de routine zelf, hardop denkend, zodat de leerlingen niet alleen zien wat je doet, maar ook hoe je denkt tijdens elke stap.
2. Vervolgens oefen je samen tot iedereen de routine zo goed mogelijk beheerst. Leerlingen die het al vlot kunnen, geef je positieve waardering; wie nog zoekende is, krijgt extra ondersteuning. Stap voor stap bouw je die hulp af, zodat leerlingen de routine uiteindelijk zelfstandig en met vertrouwen kunnen uitvoeren.
3. Daar stopt het niet. Routines blijven sterk wanneer je ze consequent onderhoudt: door gerichte waardering, positieve feedback en regelmatige herhaling. Zo worden ze geautomatiseerd en leveren ze pas echt winst op in rust, structuur en effectieve leertijd.

Nieuwe routines introduceer je op het moment dat ze nodig zijn, tijdens de eerste weken van het schooljaar. Zo voorkom je dat leerlingen overspoeld raken en blijft elke routine helder, haalbaar en betekenisvol. Door telkens uit te leggen waarom een routine belangrijk is en hoe ze aansluit bij de gedragsverwachtingen, creëer je betrokkenheid.

Voorbeelden van krachtige routines:

- ✓ Aandacht vragen:
vb. de leraar klappt een ritme en steekt daarna zijn hand omhoog.
→ leerlingen stoppen, kijken en luisteren.
- ✓ Dagstartroutines die leerlingen zelfstandig uitvoeren bij het begin van de les.
vb. binnenkomen → jas aan de kapstok → boekentas op zijn plaats → in stilte de dagstarter beginnen.
- ✓ Routines om willekeurige beurten te geven.
vb. cold calling om alle leerlingen betrokken te houden.
Leraar trekt een naamstokje → leerling geeft antwoord.
Leerlingen weten dat iedereen aan de beurt kan komen → meer betrokkenheid.
- ✓ Antwoordroutines waarbij leerlingen antwoorden in volledige zinnen.
- ✓ Focusroutines: herhaal met mij, volg met je vinger, lees in koor ...
- ✓ Overleg-met-je-buur-routines (turn-and-talk) voor korte partnergesprekken.
- ✓ Routines om begrip te controleren, zoals het gebruik van wisbordjes, duim omhoog/duim omlaag ...
- ✓ Routines om leerstof in te oefenen, zoals denk en deel met je buur of $A \rightarrow B - B \rightarrow A$: leerlingen leggen om de beurt de leerstof aan elkaar uit.



BRONNEN

Bennett, T. (2017). Independent review of behaviour in schools. Department for Education.

Lemov, D. (2023). Teach Like a Champion 3.0: 63 technieken om leerlingen te laten excelleren. CED-Groep.

McCrea, P. (z.d.). The power of routines. Snacks by Peps Mccrea.
<https://snacks.pepsmccrea.com/p/the-power-of-routines>



Scan hier voor een voorbeeld van routines.



Kernidee 3:

Volgehouden aandacht en actief denken, vormen de motor van leren

Wanneer leerlingen hun aandacht vast houden en nadenken over de leerstof, verwerken ze informatie dieper en blijft die beter onthouden.

Wat?

Als leerlingen hun aandacht niet richten op de juiste informatie, is de kans klein dat ze iets leren. Leerlingen onthouden waar ze over nadenken. Bovendien is aandacht beperkt: leerlingen kunnen zich maar op één ding tegelijk concentreren. Daarom moet die schaarse aandacht gericht zijn op wat er écht toe doet.

Leren is geen passieve bezigheid. Het vereist interactie en mentale activiteit. Actief denken betekent dat leerlingen in hun hoofd aan het werk zijn: ze maken verbindingen, verwerken informatie en passen die toe. Het gaat dus niet om drukte of zichtbare activiteit, maar om het denkwerk dat in het hoofd gebeurt.

Waarom?

Aandacht is de toegangspoort tot leren. Voor leerlingen kunnen nadenken, verwerken, inoefenen of begrijpen, moeten ze zich eerst mentaal richten op wat belangrijk is. Wanneer die aandacht ontbreekt, wordt informatie oppervlakkig of fout verwerkt. Dat leidt tot misverstanden en tot foutieve denkschema's in hun hoofd.

Onderzoek toont aan dat volgehouden aandacht en denkactiviteit de motor zijn van leren. Nieuwe informatie wordt pas opgeslagen in het geheugen wanneer leerlingen er actief over nadenken. Zonder die mentale inspanning blijft kennis oppervlakkig en verdwijnt ze snel. Actieve betrokkenheid is daarom een noodzakelijke voorwaarde voor duurzame leerwinst (Willingham, 2009).

Hoe?

De grootste vaardigheid van een leraar bestaat erin om de aandacht van leerlingen voortdurend te richten én vast te houden. Dat begint bij het creëren van de juiste cognitieve voorwaarden: een rustige klas zonder overbodige prikkels, duidelijke routinesignalen om de aandacht te vragen en een afgebakende focus op wat er echt toe doet. Aandacht ontstaat immers niet vanzelf; ze moet bewust worden gestuurd.

Effectieve leraren gebruiken kleine, doelgerichte prikkels om de aandacht te richten: hun stem, een gebaar, een pauze in een uitleg, een aanwijzing. Veel leraren doen dit intuïtief, maar de kracht zit in het bewust inzetten ervan. Hoe preciezer je de aandacht stuurt, hoe meer ruimte er ontstaat voor denken, en dus voor leren.

Daarnaast zetten ze leerlingen aan tot actief denken. Gerichte vragen helpen leerlingen om dieper in een idee te duiken en nieuwe kennis te verankeren. Vragen zoals: "Waarom zou dit bij planten wél werken en bij schimmels niet?" of "Hoe weet je zeker dat jouw oplossing klopt?" nodigen uit tot redeneren, vergelijken en verklaren.

Ze maken het denkproces zichtbaar en versterken het begrip.

Cruciaal is dat de aandacht gericht blijft op de kerninhoud.

Soms sluipen er activiteiten in lessen die op het eerste gezicht leuk lijken, maar de aandacht weghalen van wat leerlingen moeten leren. Een alternatieve boekcover knutselen kan bijvoorbeeld plezierig zijn, maar leidt de focus weg van het verhaal zelf.

Betrokkenheid mag nooit ten koste gaan van cognitieve diepgang.

Wanneer je de aandacht van leerlingen bewust stuurt, denkactiviteit uitlokt en hun focus scherp houdt, ontstaat een krachtige leeromgeving waarin leerlingen niet alleen bezig zijn, maar écht leren.



BRONNEN

Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School?* Jossey-Bass.

Peps Mccrea: *Cueing Attention*, Evidence Snacks 2025

Lavie, N., & Dalton, P. (2014). Load theory of attention and cognitive control. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199675111.013.003

Surma, T., & Kirschner, P. A. (2017). *Wijze lessen: 12 bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink.

Surma, T., & Kirschner, P. A. (2020). Het leren van leerlingen: cognitieve basisprincipes voor effectief onderwijs. In P. A. Kirschner & C. Hendrick (Eds.), *Op de schouders van reuzen* (pp. 15–38). Bazalt.



Scan hier voor een voorbeeld van hoe je leerlingen actief aan het denken zet.



Kernidee 4:

Het lesdoel geeft richting, maakt verwachtingen zichtbaar en helpt leerlingen begrijpen waar ze naartoe gaan.

Heldere leerdoelen en succescriteria vormen het fundament van effectieve instructie. Ze maken duidelijk wat leerlingen moeten leren en hoe succes eruitziet.

Wat?

Lesdoelen maken duidelijk welk soort denken leerlingen moeten beheersen na de les. Bloom benadrukt dat leren niet één soort activiteit is, maar dat er niveaus van denken bestaan, van onthouden tot creëren. Elk niveau vraagt een ander soort doel, een andere instructie en een andere evaluatie (Bloom et al., 1956).

Een lesdoel beschrijft dus niet wat leerlingen doen tijdens de les, maar wat ze kunnen achteraf. Succescriteria maken zichtbaar wat kwaliteit inhoudt: hoe goed, hoe volledig of hoe precies leerlingen het doel moeten bereiken. Wanneer leerlingen begrijpen waar ze naartoe werken, kunnen ze hun aandacht beter richten, hun vooruitgang inschatten en doelgericht oefenen (William & Leahy, 2015).

Voor de leraar vormen lesdoelen en succescriteria een gedeeld referentiekader om instructie te structureren, feedback te geven en te bepalen of leerlingen klaar zijn voor een volgende stap (Rosenshine, 2012).

Waarom?

1. Lesdoelen richten aandacht en verminderen cognitieve belasting
Leerlingen die weten wat belangrijk is, kunnen irrelevante informatie beter negeren. Dat vergroot de beschikbare mentale ruimte voor leren en voorkomt overbelasting van het werkgeheugen (Sweller, 2011).
2. Lesdoelen versterken de link met voorkennis
Wanneer leraren expliciet tonen hoe nieuwe leerstof aansluit bij wat leerlingen al weten, wordt nieuwe informatie dieper verwerkt en beter onthouden (Willingham, 2009).
3. Lesdoelen maken feedback effectiever
Feedback werkt alleen wanneer leerlingen begrijpen waar ze naartoe werken. Succescriteria maken feedback concreet, gericht en bruikbaar (Hattie & Timperley, 2007).
4. Lesdoelen ondersteunen zelfregulatie en motivatie
Leerlingen die weten wat succes inhoudt, kunnen hun werk beter monitoren en ervaren meer competentie. Dat verhoogt motivatie en doorzettingsvermogen (Deci & Ryan, 2000).
5. Lesdoelen versterken de kwaliteit van instructie
Effectieve leraren communiceren duidelijke doelen en verwijzen er tijdens de les voortdurend naar terug (Rosenshine, 2012).

Hoe?

1. Start met een doordachte voorbereiding

Leraren splitsen leerplandoelen op in behapbare, concrete onderdelen en formuleren leerdoelen in duidelijke, leerlingvriendelijke taal. Nieuwe of moeilijke termen worden expliciet uitgelegd en regelmatig herhaald. Succescriteria worden uitgewerkt met actieve, observeerbare en meetbare werkwoorden, zodat leerlingen precies weten wat ze moeten aantonen.

2. Communiceer leerdoelen en succescriteria helder

Aan het begin van de les maakt de leraar duidelijk wat leerlingen zullen leren, hoe dat aansluit bij hun voorkennis en waarom het relevant is. De taal is helder, ondubbelzinnig en afgestemd op de leerlingen.

Tijdens de les keert de leraar regelmatig terug naar de doelen, bijvoorbeeld bij de overgang van instructie naar begeleide oefening.

3. Gebruik leerdoelen als leidraad voor evaluatie en reflectie

Op het einde van de les of lessenreeks reflecteren leerlingen op de succescriteria:

In welke mate heb ik dit bereikt? Wat lukt al? Wat moet ik nog oefenen?

Zo worden leerdoelen geen losse aankondiging, maar een doorlopende leidraad voor denken, oefenen en evalueren.



BRONNEN

Rombaut, E., Molein, I., & Van Severen, T. (2020). De herziene taxonomie van Bloom in de klas: Een inspiratieboek voor de leraar. Pelckmans Pro.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76.

William, D., & Leahy, S. (2018). Formatieve assessment integreren in de praktijk (P. Pijl, R. Adrian, & L. de Bont, Bewerking). Bazalt Educatieve Uitgaven.



Scan hier voor een voorbeeld van hoe het lesdoel de rode draad vormt van je les.



Kernidee 5:

De kwaliteit van instructie heeft de grootste impact op wat leerlingen leren.

Leerlingen verwerven nieuwe leerstof beter wanneer leraren expliciete instructie geven.

Wat?

De kwaliteit van de instructie bepaalt in sterke mate wat leerlingen leren en hoe diepgaand dat leren is. Directe instructie zorgt ervoor dat leerlingen precies weten wat ze moeten leren, hoe ze dat moeten aanpakken en welke denkstappen daarbij horen. Sterke instructie bouwt voort op wat leerlingen al weten en kunnen, en sluit nieuwe leerstof aan bij bestaande kennis.

Complexe concepten, strategieën of vaardigheden worden opgesplitst in kleine, hanteerbare onderdelen, zodat leerlingen de informatie kunnen verwerken zonder hun werkgeheugen te overbelasten (Sweller et al., 2019). Nieuwe leerstof wordt expliciet aangeleerd, in een tempo dat past bij de noden van de klas. De leraar doet hardop denkend voor hoe een taak wordt uitgevoerd, waardoor leerlingen niet alleen zien wat ze moeten doen, maar ook hoe en waarom. Dit proces, de gradual release of responsibility (GRRIM), verschuift het cognitieve werk stap voor stap van de leraar naar de leerling, op een manier die leren ondersteunt in plaats van belemmert.

Tijdens en na de instructie krijgen leerlingen regelmatig oefenkansen, zodat nieuwe kennis kan worden verwerkt, versterkt en verankerd in het langetermijngeheugen.

Waarom?

1. Instructiekwaliteit bepaalt leerwinst

Internationaal onderzoek toont dat niet “de leraar” op zich het verschil maakt, maar sommige leraren die bepaalde effectieve handelingen stellen met een helder curriculum en expliciete denkstrategieën (Hattie, 2023). Het zijn die concrete instructiehandelingen die de grootste impact hebben op leerresultaten.

2. Sterke instructie voorkomt cognitieve overbelasting

Wanneer leerstof te complex, te snel of te ongestructureerd wordt aangeboden, raakt het werkgeheugen overbelast en stopt het leren. Kleine stappen, duidelijke voorbeelden en expliciete modellering houden de cognitieve belasting beheersbaar (Sweller et al., 2019).

3. Expliciete instructie maakt denkprocessen zichtbaar

Leerlingen leren niet alleen door te zien wat ze moeten doen, maar vooral door inzicht te krijgen in hoe en waarom. Hardop denkend voordoen maakt verborgen denkstappen zichtbaar en voorkomt misvattingen.

4. Geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheid versterkt leren

Leren ontstaat wanneer leerlingen zelf beginnen toepassen, fouten maken, overleggen en hun begrip consolideren. De leraar blijft nabij, ondersteunt wanneer nodig en neemt afstand wanneer het kan. Dit dynamische proces zorgt ervoor dat leerlingen groeien in zelfstandigheid zonder te vroeg losgelaten te worden.

5. Oefenkansen verankeren kennis

Regelmatige begeleide en zelfstandige oefening zorgt ervoor dat leerlingen nieuwe kennis verwerken, toepassen en consolideren. Dit leidt tot duurzame beheersing.

Hoe?

1. Vooraf: ontwerp de instructie zorgvuldig

Sterke instructie begint vóór de les. De leraar brengt in kaart wat leerlingen moeten leren en splitst de leerstof op in kleine, logische stappen. De onderdelen worden in een duidelijke volgorde geplaatst en gekoppeld aan leerdoelen en succescriteria.

2. Tijdens de les: geef heldere, expliciete uitleg

De leraar gebruikt kernachtige, ondubbelzinnige taal die aansluit bij de voorkennis van de leerlingen. Overbodige informatie wordt vermeden. De leraar doet hardop denkend voor hoe een taak wordt uitgevoerd en maakt het onderliggende denkproces zichtbaar.

3. Controleer voortdurend het begrip van leerlingen

Sterke instructie bevat frequente, gerichte controles van begrip. De leraar stelt vragen, laat leerlingen korte taken uitvoeren, denkt mee met hun redeneringen en gebruikt hun antwoorden als informatie: moet ik vertragen, herformuleren, extra voorbeelden geven, of kan ik verder? Deze formatieve checks zorgen ervoor dat misvattingen vroeg worden opgespoord en dat het tempo afgestemd blijft op de klas.

4. Gebruik uitgewerkte voorbeelden en niet-voorbeelden

Voorbeelden tonen alle stappen van een taak; niet-voorbeelden helpen misvattingen voorkomen. Samen helpen ze leerlingen om concepten correct te herkennen en toe te passen.

5. Begeleid leerlingen met vragen, hints en aanwijzingen

Tijdens begeleide instructie ondersteunt de leraar het denkproces van leerlingen met krachtige vragen, hints die voorkennis activeren en aanwijzingen die de aandacht richten op relevante informatie. Deze ondersteuning is tijdelijk en wordt afgebouwd naarmate leerlingen meer beheersing tonen.

6. Laat leerlingen samenwerken om begrip te verdiepen

Samenwerkend leren is een cruciale fase. Leerlingen consolideren hun denken, worden uitgedaagd door nieuwe taken en maken productieve fouten. De leraar observeert, stuurt bij wanneer nodig en neemt opnieuw afstand.

7. Bouw zelfstandige oefening in

Zelfstandig werk is geen controle-moment, maar een fase waarin leerlingen vlotheid opbouwen, herhalen, toepassen en verdiepen. De taak moet ontworpen zijn om leerlingen richting beheersing te brengen.



BRONNEN

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2020). Expliciete directe instructie 2.0: Tips en technieken voor een goede les (M. Schmeier, Bewerking; C. Höyng, Red.; R. Bijman, Ill.). Uitgeverij Pica.

Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2021). The gradual release of responsibility model.



Scan hier voor een voorbeeld van GRRIM.



Kernidee 6:

Ondersteun het leren van leerlingen en bouw de ondersteuning geleidelijk af.

Bied leerlingen gerichte ondersteuning zodat ze leeractiviteiten met succes kunnen uitvoeren. Door deze ondersteuning bewust te voorzien en vervolgens geleidelijk af te bouwen, kunnen leerlingen de leerdoelen bereiken en groeit hun zelfvertrouwen.

Wat?

Scaffolding is het doelbewust aanbieden van tijdelijke, gerichte ondersteuning zodat leerlingen taken kunnen uitvoeren die ze nog niet zelfstandig aankunnen. Die ondersteuning kan gepland zijn bij de lesvoorbereiding of spontaan tijdens de les en heeft één doel: het denken geleidelijk verschuiven van leraar naar leerling zodat beheersing ontstaat.

De hulp van de leraar wordt stap voor stap minder naarmate de leerling het beter kan. Eerst geef je veel begeleiding, later alleen nog kleine hints of geheugensteuntjes. De leraar geeft het denkwerk en de taakstappen langzaam door aan de leerling. Uiteindelijk moet de leerling de taak zelf kunnen uitvoeren zonder hulp.

De ondersteuning is aangepast aan wat die leerling wél en niet kan. Zonder die hulp zou de leerling de taak nog niet zelfstandig kunnen klaren. Sommige leerlingen hebben blijvende aanpassingen nodig; voor anderen is het stapsgewijs afbouwen van steun het pad naar zelfstandigheid.

Waarom?

Ondersteuning is essentieel omdat leerlingen anders verdwalen in de complexiteit van nieuwe leerstof. Wanneer ze niet weten waar te beginnen, welke stappen te zetten of hoe een strategie werkt, ontstaat onzekerheid en cognitieve overbelasting. Scaffolding voorkomt dat.

Door duidelijke voorbeelden, denkstappen en visuele structuren te bieden, krijgen leerlingen grip op de taak. Ze zien hoe een expert redeneert, welke keuzes belangrijk zijn en waar valkuilen zitten. Dat versterkt hun kwaliteitsbesef: ze leren herkennen wat goed werk is en hoe ze daar zelf naartoe kunnen groeien.

Daarnaast bevordert scaffolding zelfregulatie.

Leerlingen leren niet vanzelf hoe ze hun denken moeten sturen, hoe ze strategieën kiezen of hoe ze hun begrip controleren. Zelfregulerend leren moet expliciet worden aangeleerd. Door ondersteuning stapsgewijs af te bouwen, krijgen leerlingen steeds meer autonomie, zonder dat ze te vroeg worden losgelaten.

Tot slot creëert scaffolding een veilige leeromgeving waarin fouten mogen en zelfs nodig zijn. Onzekerheid wordt niet gezien als een probleem, maar als een kans om te leren. Dat maakt leerlingen veerkrachtiger en meer betrokken.

Hoe?

Plan de ondersteuning bij je les. Bepaal eerst het leerdoel en de succescriteria. Kies daarna welke ondersteuning leerlingen nodig hebben: een uitgewerkt voorbeeld, een stappenplan, een visueel schema of zinopeners. Begin met een uitgewerkt voorbeeld en doe de taak eerst voor. Gebruik daarbij ik-taal: zeg wat je denkt en waarom je iets doet. Zo zien leerlingen niet alleen de stappen, maar ook het denkproces.

Zet een uitgewerkt voorbeeld links en een vergelijkbare oefening rechts op het bord. Laat leerlingen de oefening maken met het voorbeeld als gids. Bouw de steun geleidelijk af: laat eerst één stap weg, later twee, tot leerlingen het zelfstandig kunnen.

Stel gerichte vragen en controleer begrip. Gebruik korte controlevragen (mini-whiteboards, kaartjes) om snel te zien of leerlingen het begrijpen. Maak een vraag eenvoudiger als leerlingen vastlopen door ze anders te formuleren, in deelvragen op te splitsen, te wijzen naar een voorbeeld, enz.

Laat leerlingen eerst alleen nadenken, dan in tweetallen bespreken en daarna klassikaal delen. Gebruik korte zinnen om het gesprek te sturen: “Mijn idee is..., Ik vraag me af..., Een voorbeeld is...”.

Gebruik visuele hulpmiddelen en stappenplannen. Conceptkaarten, stappenkaarten en werkbladen maken denkstappen zichtbaar en helpen het geheugen.

Differentieer in hoeveelheid en duur van de steun. Sommige leerlingen hebben blijvende hulpmiddelen nodig. Plan die als aanpassing en evalueer regelmatig of ze nog nodig zijn.

Volg voortgang, controleer begrip en bouw steun af zodra leerlingen de stappen kunnen uitleggen of aan een klasgenoot kunnen tonen.

Laat leerlingen reflecteren en zichzelf beoordelen. Gebruik zelfbeoordeling, rubrics en een ‘verbetermuur’ met voorbeeldwerk op verschillende niveaus. Zo leren leerlingen wat goed werk is en hoe ze kunnen verbeteren.



BRONNEN

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* (8e druk). Ten Brink Uitgevers.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.



Scan hier voor een voorbeeld van het afbouwen van ondersteuning.



Kernidee 7:

Om te leren, moet je vergeten en herhalen

Leerwinst ontstaat niet wanneer iets nog vers in het geheugen zit, maar wanneer je het terug moet ophalen nadat je het bijna vergeten was.

Wat?

Ons geheugen is geen opslagplaats waarin informatie vanzelf bewaard blijft: volgens de vergeetcurve van Ebbinghaus verdwijnt een groot deel van nieuwe informatie binnen de eerste dagen na het leren, tenzij we er actief mee aan de slag gaan. Dat vergeten is een essentieel onderdeel van leren. Als kennis moeilijker op te halen wordt, moeten de hersenen meer moeite doen om die kennis te reconstrueren, en juist die inspanning maakt het geheugenspoor sterker en duurzamer.

Waarom?

Vergeten is normaal en nuttig. Nieuwe informatie vervaagt snel als je er niets mee doet. Dat is geen fout in het leerproces, maar een kans: wanneer leerlingen iets opnieuw moeten ophalen nadat het al wat vervaagd is, kost dat meer moeite, en juist die inspanning maakt het geheugen sterker en duurzamer.

Actief ophalen werkt beter dan herlezen. Onderzoek naar retrieval practice toont aan dat leerlingen veel meer leren door actief te proberen iets terug te halen dan door passief te herlezen, zeker als er tijd tussen leren en ophalen zit.

Ruimte in het werkgeheugen is cruciaal. Wanneer basiskennis automatisch beschikbaar is, belast dat het werkgeheugen niet. Daardoor kunnen leerlingen nieuwe, complexere informatie verwerken.

Duurzaam leren vraagt variatie en spreiding. Herhaling die gespreid en gevarieerd is (andere voorbeelden, andere contexten) leidt tot flexibeler en toepasbaarder kennisgebruik dan herhaling die steeds op dezelfde manier gebeurt. (AERO, 2024; Sweller, 1988; Dunlosky et al., 2013)

Kort: als iets te makkelijk en foutloos aanvoelt tijdens de les, wil dat niet altijd zeggen dat het duurzaam geleerd is. Juist het tijdelijk laten vervagen en daarna opnieuw ophalen zorgt voor echte leerwinst.

Hoe?

Door lessen en oefeningen zo te ontwerpen dat kennis tijdelijk vervaagt en daarna actief wordt opgehaald, maak je leren dieper en duurzamer.

1. Bouw korte, regelmatige herhalingsmomenten in

Begin elke les met 3–5 minuten actieve herhalin. Houd het kort en interactief.

2. Gebruik actief ophalen (retrieval practice)

Laat leerlingen antwoorden tonen op mini-whiteboards, laat ze in duo's elkaar vragen

stellen of gebruik korte quizjes. Geef gerichte feedback: corrigeer meteen misvattingen; laat leerlingen opnieuw proberen.

3. Spreid herhaling in de tijd (spaced practice)

Plan herhaling meteen na de les, opnieuw na een paar dagen en nog eens na enkele weken. Kleine, gespreide herhalingsmomenten zijn effectiever dan één lange herhalingsles.

4. Varieer in type opdrachten en in oefenvormen (interleaving)

Meng vraagtypes en contexten: combineer feitenvragen, toepassingsvragen en korte probleemoplossingen. Dat maakt kennis flexibeler inzetbaar.

5. Combineer nieuw en oud in één opdracht

Laat leerlingen een taak doen die zowel recente als eerder geleerde kennis vraagt. Dat activeert voorkennis en versterkt verbindingen.

6. Controleer begrip en gebruik die info

Gebruik controle van begrip vragen, exit-tickets of korte quizjes om te zien wie extra instructie nodig heeft. Leg het opnieuw uit of doe opnieuw voor waar nodig; ga verder als de meerderheid het beheerst.

7. Leer leerlingen routines voor zelfstudie aan

Modelleer en oefen eenvoudige herhaalstrategieën: flashcards, korte samenvattingen, braindump... Laat leerlingen elkaar overhoren.

8. Ontwerp lessen rond vergeten

Plan bewust ruimte tussen instructie en herhaling. Laat leerlingen eerst zonder hulpmiddelen kennis ophalen.

9. Gebruik toetsen als leerinstrument, niet om te beoordelen.

10. Houd rekening met verschillen

Sommige leerlingen hebben meer en vaker herhaling nodig. Differentieer in tempo en frequentie en plan redelijke aanpassingen waar nodig.

Effectieve herhaling: - gebeurt regelmatig (liefst elke les).

- is gespreid in de tijd (niet alles ineens).
- neemt een beperkt maar krachtig deel van de lestijd in.
- omvat verschillende onderwerpen doorheen de tijd.
- wisselt af in inhoud en denkstrategieën.
- laat alle leerlingen nadenken, niet enkel de snelste.
- doe je best met technieken die iedereen activeren.



BRONNEN

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. American Educator, Spring 2012.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2025). Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek (8e druk). Ten Brink Uitgevers. Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006).

Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. Psychological Science, 17(3), 249–255.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>



Scan hier voor een voorbeeld van het activeren van voorkennis.



Kernidee 8:

Zorg dat je het werkgeheugen niet overbelast

Overbelast het werkgeheugen van leerlingen niet, maar gebruik het zo doelgericht mogelijk. Investeer in een rijk langetermijngeheugen. Hoe meer kennis leerlingen al hebben, hoe makkelijker ze nieuwe leerstof begrijpen, onthouden en kunnen toepassen.

De Cognitive Load Theory benadrukt drie kern-principes voor effectieve instructie:

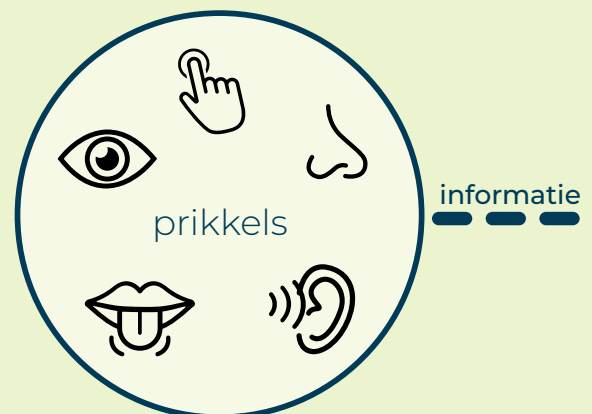
- verminder afleiding,
- focus de aandacht op de kern,
- laat leerlingen actief nadenken over de leerstof.

Alleen denkwerk leidt tot duurzame kennisopbouw. De bedoeling is dus niet om leerstof zo licht mogelijk te maken, maar om de cognitieve belasting te optimaliseren. Dat betekent de extrinsieke belasting (afleidende prikkels, rommelige uitleg, onduidelijke opdrachten) zo laag mogelijk houden en de intrinsieke belasting (de complexiteit van de leerstof) beheersbaar maken.

Zo zorg je ervoor dat het werkgeheugen optimaal wordt gebruikt:

- Werk in kleine, duidelijke stappen. Vermijd lange, complexe uitleg in één keer.
- Introduceer niet te veel nieuwe begrippen, regels of stappen tegelijk. Wissel uitleg af met korte oefenmomenten zodat leerlingen kunnen verwerken wat ze net leerden.
- Gebruik sterke voorbeelden.
- Gebruik structuur en visuele ondersteuning. Maak verbanden zichtbaar met schema's, stappenplannen of duidelijke bordschema's. Vermijd drukke of rommelige visuele prikkels.
- Verwijder overbodige informatie. Alles wat niet bijdraagt aan het leerdoel belast het werkgeheugen onnodig.
- Combineer woord en beeld.
- Ondersteun de leerlingen bij moeilijke taken.
- Bouw voort op voorkennis. Nieuwe leerstof wordt makkelijker verwerkt als ze aansluit bij wat leerlingen al kennen.
- Automatiseer basiskennis. Hoe meer kennis automatisch oproepbaar is, hoe minder werkgeheugen ze inneemt. Dat maakt ruimte vrij voor complexer denken.

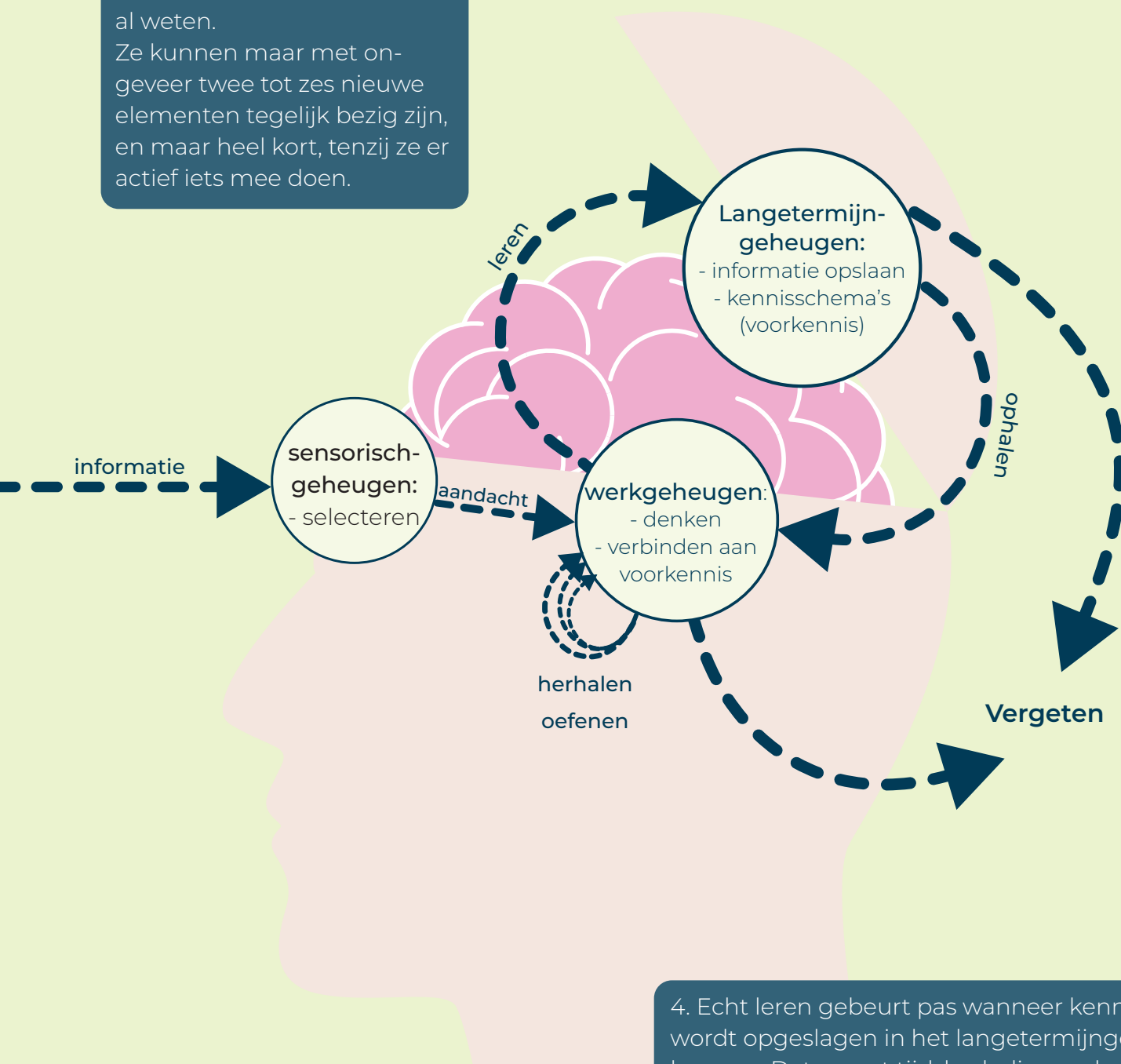
1. Leerlingen krijgen voortdurend prikkels uit hun omgeving: wat ze zien, horen, voelen. Die prikkels komen eerst in het sensorisch geheugen. Dat geheugen houdt informatie maar heel kort vast. Alleen wat je aandacht geeft, gaat door naar het werkgeheugen.



Alles wat afleidt, zoals drukke lay-outs, irrelevante activiteiten, te veel stappen tegelijk, enz. trekt aandacht weg van wat ertoe doet en ondermijnt het leerproces.

2. In het werkgeheugen gebeurt het echte denken. Leerlingen verbinden hier nieuwe informatie met wat ze al weten. Ze kunnen maar met ongeveer twee tot zes nieuwe elementen tegelijk bezig zijn, en maar heel kort, tenzij ze er actief iets mee doen.

3. Het langetermijngeheugen is de opslagplaats van alles wat leerlingen weten. De capaciteit is in principe onbeperkt. Kennis wordt er opgeslagen in kennisschema's. Leerlingen met veel voorkennis ervaren nieuwe leerstof als minder complex. Losse feiten worden dan samengevoegd tot grotere gehelen (chunks) die het werkgeheugen veel makkelijker kan verwerken. Hoe rijker de kennisschema's, hoe meer houvast leerlingen hebben om nieuwe informatie te begrijpen en te onthouden.



Het werkgeheugen kan maar een paar elementen tegelijk vasthouden. Zodra die beperkte capaciteit overschreden wordt, valt het leren stil.

4. Echt leren gebeurt pas wanneer kennis wordt opgeslagen in het langetermijngeheugen. Dat vraagt tijd, herhaling, ophalen, toepassen en consolideren. Leren is geen eenmalige gebeurtenis, maar een proces van vergeten en opnieuw ophalen. Pas dan wordt kennis stevig verankerd.

Kernidee 9:

Feed-up, feedback en feed-forward

Effectieve feedback laat een leerling zien hoe ver hij van het leerdoel afstaat en wat hij concreet kan doen om dichterbij te komen.

Wat?

Feedback is informatie die door een bron (bijv. de leraar, een klasgenoot, het werkboek, een ouder, een ervaring) wordt gegeven over aspecten van iemands prestatie of begrip.

Goede feedback helpt leerlingen door drie eenvoudige vragen te beantwoorden:

1. Waar ga ik naartoe? (feed-up)
2. Waar sta ik nu, hoe gaat het? (feedback)
3. Wat is mijn volgende stap? (feed-forward)

Feedback kan op vier verschillende niveaus gericht zijn:

- Taakniveau (wat): zegt of iets juist of fout is. Bijvoorbeeld: "Je antwoord op vraag 3 is niet helemaal juist; voeg de oorzaak toe." Dat is handig voor concrete fouten, maar vaak niet genoeg om diep te leren.
- Procesniveau (hoe): gaat over de strategie of werkwijze. Dit helpt leerlingen om beter te denken en kennis over te dragen naar andere taken.
- Niveau van zelfregulatie: richt zich op plannen, controleren en bijsturen. Dit versterkt zelfstandigheid en doorzettingsvermogen.
- Persoonlijk niveau: complimenten zoals "Goed gedaan!" horen hierbij. Ze voelen fijn, maar geven meestal te weinig informatie om leren te verbeteren.

**Proces- en zelfregulatie-feedback leiden vaak tot dieper leren.
Persoonsgerichte lof alleen is meestal niet voldoende.**

Waarom?

Feedback maakt leren zichtbaar. Zonder duidelijke terugkoppeling weten leerlingen niet welke stappen ze al beheersen en welke nog oefening vragen.

Hoe?

Implementeer feedback als een vast onderdeel van je lessen: begin bij het doel, meet voortgang, geef één concrete volgende stap en zorg dat leerlingen verplicht met die stap aan de slag gaan. Hieronder staat een praktische werkwijze die je meteen kunt toepassen.

1. Begin bij het doel en maak succes zichtbaar

Leg bij elke opdracht kort en helder uit wat het leerdoel is en formuleer succescriteria. Zet die criteria zichtbaar op het bord of in de opdracht zodat leerlingen er tijdens het werk naar kunnen terugverwijzen.

2. Meet voortgang tijdens het leren

Controleer begrip met korte, eenvoudige checks: whiteboards of een mini-quiz.

Vraag leerlingen hun antwoord kort te tonen en geef één korte opmerking zodat ze het meteen kunnen verbeteren.

3. Geef gerichte, concrete feedback

Zeg wat al goed is en wat de volgende stap is. Benoem concreet welk deel van het doel bereikt is en welk deel nog niet. Formuleer één of twee acties die de leerling nu kan doen.

4. Plan verplichte verwerking

Reserveer in dezelfde les of de volgende les tijd waarin leerlingen verplicht met de feedback werken: een korte herwerking, een vervolgopdracht of een verbeterde versie inleveren. Direct toepassen maakt feedback effectief.

5. Kies het juiste feedbackniveau

Stem je feedback af op het probleem: geef taakgerichte feedback bij feitelijke fouten, procesgerichte feedback bij strategieproblemen en zelfregulatie-feedback bij planning, controle of hulpvragen. Vermijd alleen persoonsgerichte lof zonder inhoud.

6. Gebruik mondelinge en schriftelijke feedback doelbewust

Geef mondelinge feedback voor snelle bijsturing tijdens inoefening; gebruik schriftelijke feedback voor blijvende aanwijzingen bij ingeleverd werk.

7. Werk efficiënt met sjablonen en korte formats

Gebruik vaste zinnen of een korte rubric die je snel kan invullen, bijvoorbeeld: "Goed: ... / Volgende stap: ...". Dit bespaart tijd en zorgt voor consistentie.

8. Zet peer- en zelffeedback systematisch in

Laat leerlingen elkaar feedback geven aan de hand van de afgesproken succescriteria. Laat ze één compliment en één verbeterpunt geven en daarna de ontvangen feedback toepassen. Oefen dit expliciet zodat leerlingen weten hoe ze feedback moeten gebruiken.

9. Beperk het aantal verbeterpunten

Geef per leerling per taak maximaal één of twee duidelijke verbeterpunten. Een lange lijst werkt demotiverend en is onwerkbaar.

10. Plan korte, frequente formatieve toetsen

Gebruik toetsen vooral om informatie te verzamelen over wat leerlingen nog niet beheersen en gebruik die resultaten voor gerichte feedback, niet als eindbeoordeling.

11. Meet of feedback effect heeft

Controleer na verwerking met een korte check of de leerling de feedback heeft toegepast en of de prestatie verbeterd is.

12. Maak schoolbrede afspraken

Een gezamenlijke aanpak maakt feedback herkenbaar en effectiever voor leerlingen.



BRONNEN

De Bruyker, M., & Vandemeulebroucke, E. (2026). Leidraad Feedback die het leren verbetert. Leerpunt. <https://leerpunt.be/leidraden/feedback>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>



Scan hier voor een voorbeeld van feed-up, feedback en feed-forward.



Kernidee 10:

Controleer na elke stap of de leerlingen het begrijpen

Controle van begrip betekent dat je tijdens de les nagaat of leerlingen echt begrijpen wat je aanleert. Je gebruikt daarvoor verschillende technieken en reageert meteen op fouten of misvattingen.

Wat?

Controle van begrip betekent dat je tijdens de les regelmatig nagaat of leerlingen de leerstof echt begrijpen of kunnen toepassen. Je wacht dus niet tot een toets op het einde, maar je kijkt al tijdens de les hoe het leren verloopt.

Dat doe je via formatieve evaluatie: je verzamelt voortdurend informatie over wat leerlingen denken en kunnen. Zo krijg je zicht op drie belangrijke vragen: waar wil de leerling naartoe, waar staat hij nu en wat is de volgende stap. Dit helpt je om meteen in te grijpen als iets nog niet duidelijk is.

Waarom?

Het voorkomt misconcepties en fouten

Dit is belangrijk omdat leerlingen nieuwe kennis zelf opbouwen in hun geheugen. Die kennis is in het begin nog kwetsbaar en onvolledig. Daardoor maken ze snel fouten of vormen ze verkeerde ideeën. Als je die niet op tijd opmerkt, kunnen ze inslijpen en worden ze later moeilijk te verbeteren. Onderzoek toont aan dat vroege feedback helpt om fouten te voorkomen en leren te versterken (Hattie, 2009).

Het doorbreekt de 'kennisvloek' (curse of knowledge)

Daarnaast speelt ook de zogenaamde 'kennisvloek'. Omdat leraren de leerstof goed kennen, lijkt alles logisch en vanzelfsprekend. Maar voor leerlingen is dat vaak niet zo. Door regelmatig te controleren, voorkom je dat je overschat wat leerlingen al weten.

Het voorkomt zelfoverschatting

Jonge leerlingen kunnen hun kennis moeilijk juist inschatten. Ze denken soms dat ze iets begrijpen, terwijl dat niet zo is. Dit wordt in de psychologie het Dunning-Kruger-effect genoemd (Kruger & Dunning, 1999). Daarom zijn vragen zoals "Wie begrijpt het?" niet betrouwbaar. Sommige leerlingen steken hun hand op, zelfs als ze het niet begrijpen. Andere denken dat ze het begrijpen, maar maken toch fouten.

Het maakt het mogelijk om tijdig bij te sturen

Door tijdens de les te controleren, kan je ook meteen bijsturen. Als blijkt dat veel leerlingen het nog niet begrijpen, kan je een extra voorbeeld geven, opnieuw uitleggen of het stap voor stap voordoen. Pas wanneer de meeste leerlingen het begrijpen, laat je hen zelfstandig werken. In effectieve instructie wordt vaak de regel gebruikt dat ongeveer 80% van de leerlingen de leerstof moet beheersen voor je verdergaat (Rosenshine, 2012).

Hoe?

In de praktijk betekent dit dat je na elke kleine stap in je uitleg even controleert. Je geeft eerst instructie en stelt daarna gerichte vragen. Dit sluit aan bij duidelijke en gestructureerde instructie, zoals beschreven in de principes van Rosenshine (2012). Het is belangrijk dat alle leerlingen tegelijk antwoorden geven. Zo krijg je een eerlijk beeld van de hele klas. Je kan bijvoorbeeld werken met wisbordjes. Je stelt een vraag zoals: "Hoeveel is $7 + 5$?" en alle leerlingen tonen tegelijk hun antwoord. Je ziet meteen wie het juist heeft en wie niet. Je kan ook werken met duimen, kleurkaartjes of digitale tools.

Daarnaast is het goed om antwoordbeurten willekeurig te geven (cold calling). Niet alleen de leerlingen die hun hand opsteken mogen antwoorden. Zo blijven alle leerlingen betrokken en denken ze mee. Dit verhoogt de aandacht en het leren.

Verder is het belangrijk om vragen te stellen die leerlingen laten nadenken. Een juist antwoord alleen zegt niet genoeg. Vraag bijvoorbeeld: "Hoe weet je dat?" of "Waarom kies je daarvoor?"

Als een leerling bijvoorbeeld antwoordt: " $34 + 10$ is gelijk aan 44 ", vraag dan: "Hoe ben je tot dat antwoord gekomen?" Zo zie je of hij het echt begrijpt.

Tot slot kan je de les afronden met een korte opdracht, een exit-ticket. Leerlingen schrijven bijvoorbeeld op wat ze geleerd hebben of lossen nog één vraag op. Dit geeft jou als leraar meteen informatie om je volgende les op af te stemmen.

Door op deze manier voortdurend te controleren en bij te sturen, zorg je ervoor dat alle leerlingen actief leren en dat fouten tijdig worden aangepakt. Dat maakt je les effectiever en zorgt voor beter begrip bij alle leerlingen.



BRONNEN

Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). Op de schouders van reuzen: Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten. Ten Brink Uitgevers.

Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. American Educator, 36(1), 12-19.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek. Ten Brink Uitgevers.

William, D., & Leahy, S. (2018). Formatieve assessment integreren in de praktijk (P. Pijl, R. Adrian, & L. de Bont, Bew.). Bazalt Educatieve Uitgaven.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. American Educator, 36(1), 12-19.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. Journal of Personality and Social Psychology, 77(6), 1121-1134.



Scan hier voor een voorbeeld van controle van begrip.



vanaf 6.32 min



tot 1.25 min

Oefening 3

Reken uit. Vereenvoudig het quotiënt als het kan.

$$\frac{4}{5} : 2 = \frac{2}{5}$$

$$\frac{1}{2} : 3 = \frac{1}{6}$$

$$\frac{6}{7} : 3 = \frac{2}{7}$$

$$\frac{3}{8} : 4 = \frac{3}{32}$$

$$\frac{4}{9} : 6 = \frac{4}{54} = \frac{2}{27}$$

$$\frac{25}{30} : 2 = \frac{5}{6}$$

$$\frac{4}{5} : 4 = \frac{1}{5}$$

$$\frac{24}{9} : 3 = \frac{8}{9}$$

Wat met leerlingen met leermoeilijkheden?

Proactief inzetten op kwaliteitsvol onderwijs dat alle leerlingen ondersteunt

Kwaliteitsvol, inclusief onderwijs vertrekt vanuit wat kinderen gemeenschappelijk nodig hebben om te leren, in plaats van vanuit individuele tekorten. De basis is sterk onderwijs dat inspeelt op de universele cognitieve processen van leren: aandacht richten, informatie verwerken en kennis opbouwen.

Onderzoek toont aan dat deze processen bij alle leerlingen, ook bij leerlingen met leermoeilijkheden, grotendeels gelijk verlopen. Door evidence-informed strategieën te gebruiken die daarop inspelen, versterk je zowel sterke als kwetsbare leerlingen.

Een sterk aanbod voor elke leerling

Een proactieve aanpak zet in op het versterken van de basiskennis. Wanneer instructie helder, gestructureerd en expliciet is, hebben leerlingen minder nood aan individuele aanpassingen. Dat verlaagt de werkdruk voor leraren én bevordert sociale inclusie: leerlingen blijven deel van de klasgroep en krijgen toegang tot dezelfde leerstof.

Leerlingen met leermoeilijkheden hebben niet minder, maar meer baat bij effectieve didactiek. Door leerstof op te delen in kleine, betekenisvolle stappen en begrip systematisch te controleren, krijgen ze grip op hun leerproces. Zo voorkom je dat ze afhaken en wordt inclusie een vanzelfsprekend onderdeel van kwaliteitsvol onderwijs.

Overmatige of te sterk vereenvoudigde aanpassingen kunnen onbedoeld leiden tot lagere verwachtingen, gemiste leerinhouden en zelfs uitsluiting. Aanpassingen zijn waardevol wanneer sterke kerninstructie niet volstaat, maar ze moeten minimaal, doelgericht en tijdelijk zijn.

Formatieve evaluatie als kompas

Inclusieve didactiek steunt op formatieve evaluatie: het voortdurend observeren, bevragen en analyseren van wat leerlingen nodig hebben om verder te leren.

Diagnoses en verslagen bieden achtergrondinformatie, maar het echte inzicht ontstaat in de klas. Door te kijken naar wat leerlingen doen, zeggen en begrijpen, verfijnt de leraar zijn professioneel oordeel en kan hij tijdig bijsturen.

Een inclusieve schoolcultuur

Echte inclusie overstijgt de klas. Ze vraagt een samenhangende schoolcultuur met gedeelde waarden, duidelijke routines en warme relaties. Een voorspelbare, veilige omgeving versterkt het welbevinden én de leerprestaties van alle leerlingen. Wanneer inclusieve principes ingebed zijn in de dagelijkse werking, worden ze geen extra zorglaag, maar een vanzelfsprekend onderdeel van goed onderwijs.

Zoals Van Mieghem (2020, p. 4) benadrukt, ligt hier een belangrijke verantwoordelijkheid bij de schoolleider: hij of zij moet de evolutie naar een meer inclusief schoolsysteem actief ondersteunen, ervoor zorgen dat alle teamleden dit als waardevol ervaren, en duidelijke doelen formuleren die bijdragen aan de verdere ontwikkeling van inclusie binnen de school.

Tips voor inclusief werken

- Gebruik doelgerichte, expliciete instructie met aandacht voor structuur, herhaling en actieve betrokkenheid.
- Verdeel moeilijke leerstof in kleine, betekenisvolle stappen.
- Activeer voorkennis en controleer regelmatig het begrip.
- Doe de denkstappen hardop voor.
- Gebruik uitgewerkte voorbeelden en laat leerlingen verwoorden wat ze doen.
- Controleer het begrip met wisbordjes of korte 'toon-mij'-momenten.
- Bouw succeservaringen in om motivatie en zelfvertrouwen te versterken.
- Ontwerp lessen en materialen vanaf het begin zo, dat ze bruikbaar zijn voor een brede groep leerlingen.
- Gebruik heldere taal, definieer kernwoorden en geef concrete voorbeelden.
- Zorg dat opdrachten haalbaar zijn en bied hulpmiddelen zoals bvb. stappenplannen.
- Bouw structuur en voorspelbaarheid in je les en in de klasorganisatie.
- Gebruik tijdelijke ondersteuning die de leerkloof overbrugt, niet de leerstof verlaagt.
- Kies aanpassingen die leerlingen helpen volwaardig mee te doen met dezelfde leerinhouden.
- Evalueer regelmatig of ondersteuning nog nodig is en bouw ze geleidelijk af.
- Focus op leerbehoeften, niet op labels.
- Gebruik gerichte vragen en analyseer leerlingwerk om te begrijpen wat leerlingen nodig hebben.
- Observeer systematisch en gebruik die informatie om instructie bij te sturen.
- Bespreek observaties en aanpak met collega's om tot gedeelde inzichten te komen.
- Zorg voor positieve relaties en een veilig, warm klasklimaat.
- Ontwikkel schoolbrede routines en duidelijke gedragsverwachtingen.
- Stimuleer verbondenheid tussen leerlingen en teamleden.
- Omarm diversiteit als een kracht binnen de klas en de school.



BRONNEN

Mccrea, P., Barker, J., & Goodrich, J. (2025). Inclusive teaching: Securing strong educational experiences and outcomes for all students [Discussion paper, Version 1.0]. Steplab.

Education Endowment Foundation (2021, 2024). Cognitive Science in the Classroom; High-quality teaching; Teaching and Learning Toolkit.

Leerpunt Brussel. (2026). *Leidraad differentiatie: Onderwijsachterstanden wegwerken in het basis-onderwijs* [PDF]. <https://leerpunt.be/leidraden/differentiatie-onderwijsachterstand-wegwerken>

Van Mieghem, A. (2020). Implementing inclusive education in the classroom: Teacher competencies, beliefs, and continuous professional development. Educational Management Administration & Leadership, XX(X), 1–20.

WAAR STA IK NU?
WAAR WIL IK NAARTOE?
WAT IS MIJN VOLGENDE GROEISTAP?

RUBRIC VOOR ZELFEVALUATIE



Waar sta ik nu? Waar wil ik naartoe? Wat is mijn volgende groeistap?

Duid met een markeerstift per criterium het niveau aan dat op dit moment het best jouw praktijk beschrijft. Kies het niveau dat het meest overeenkomt met wat je daadwerkelijk doet in de klas. Er zijn geen foute antwoorden, het doel is een eerlijk beeld te krijgen van waar je sterk staat en waar groeikansen liggen.

1. Klasmanagement				
criterium	Niveau 1 Hier moet ik nog sterk in groeien	Niveau 2 Hier werk ik aan	Niveau 3 Hier ben ik al goed in	Niveau 4 Hier ben ik heel sterk in
1.1 Ik zorg voor duidelijke, consequente klasroutines die het leren ondersteunen en rust brengen in de klas.	Routines zijn nauwelijks aanwezig of onduidelijk; leerlingen weten vaak niet wat er verwacht wordt, wat leidt tot verwarring en tijdverlies.	Er zijn enkele routines ingevoerd, maar ze worden nog niet consequent toegepast of nog niet alle leerlingen hebben ze onder de knie.	Vaste routines zijn ingevoerd en worden meestal consequent gehanteerd, wat zorgt voor rust en voorspelbaarheid.	Duidelijke routines zijn ingesleten, worden consequent en automatisch toegepast, en verminderen storingen tot een minimum.
1.2 Ik verlies geen tijd met voorbereiden. Alles staat klaar voor de les begint.	De les start vertraagd omdat materiaal, digibord of opdrachten nog niet klaarstaan; leerlingen moeten wachten en raken afgeleid.	Soms staat alles klaar, soms niet; de les start daardoor wisselend vlot en er gaat regelmatig tijd verloren.	Bordplan, digibord en materialen staan meestal vóór de bel klaar; een korte check gebeurt regelmatig, waardoor de les doorgaans vlot start.	Alles is tot in de details voorbereid en klaar vóór de les; de les kan meteen starten en leerlingen weten exact wat te doen.
1.3 Ik voorzie uitdagende opdrachten of verdiepende taken voor snelle werkers, zodat zij verder kunnen zonder de klas te storen.	Er is geen extra materiaal voorzien; snelle werkers zijn snel klaar, raken afgeleid en verstoren de les.	Er is soms extra materiaal, maar het is niet structureel of onvoldoende uitdagend, waardoor snelle werkers niet altijd zelfstandig verder kunnen.	Uitdagend extra materiaal ligt klaar vóór de les; snelle werkers kunnen zelfstandig verder werken en blijven meestal geconcentreerd.	Extra materiaal ligt steeds klaar, sluit goed aan bij het niveau en interesses van snelle werkers, en houdt hen voortdurend productief zonder anderen af te leiden..
1.4 Ik verlies geen tijd door praktische zaken of tijdens overgangen tussen activiteiten, waardoor leertijd maximaal benut wordt en rust behouden blijft.	Uitdelen en ophalen van materiaal verloopt ongestructureerd; toilet- en drinkmomenten veroorzaken herhaalde onderbrekingen en verstoren de les.	Er zijn aanzetten tot automatisering van materiaalbeheer en overgangen, maar deze verlopen nog niet vlot of consequent; leerlingen weten niet altijd wat te doen.	Materiaal wordt meestal vlot uitgedeeld en opgehaald via ingesleten afspraken; toilet- en drinkmomenten worden meestal buiten de lestijd gepland, waardoor de les doorgaans rustig blijft.	Materiaalbeheer verloopt geautomatiseerd (bv. doorschuifsystemen); toilet- en drinkmomenten worden consequent buiten de lestijd gepland, zodat de les nooit onderbroken wordt.
1.5 Ik kies een klasopstelling die het leren ondersteunt.	De klasopstelling belemmert samenwerking en bereikbaarheid; er gaat regelmatig tijd verloren door het schuiven met stoelen en tafels.	De klasopstelling ondersteunt samenwerking en bereikbaarheid in beperkte mate; aanpassingen zijn soms nodig om de activiteit vlot te laten verlopen.	De klasopstelling ondersteunt meestal een vlotte samenwerking tussen leerlingen en snelle toegang tot iedereen door de leerkracht; aanpassingen zijn zelden nodig.	De klasopstelling is doordacht ingericht op basis van het lesdoel; leerlingen kunnen moeiteloos samenwerken en de leerkracht bereikt iedereen vlot, zonder dat er geschoven moet worden met meubilair.
1.6 Ik formuleer duidelijke gedragsverwachtingen en hanteer klasafspraken consequent, zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt.	Gedragsverwachtingen zijn onduidelijk of ontbreken; leerlingen weten niet wat er verwacht wordt en storingen komen vaak voor.	Enkele afspraken zijn geformuleerd, maar worden nog niet consequent toegepast; leerlingen passen ze wisselend toe.	Duidelijke gedragsverwachtingen zijn gecommuniceerd en worden meestal consequent nageleefd; leerlingen volgen de afspraken doorgaans goed op.	Gedragsverwachtingen zijn helder, ingeoefend en consequent toegepast; leerlingen handelen er automatisch naar en storingen worden proactief voorkomen.

2. Instructie

criterium	Niveau 1 Hier moet ik nog sterk in groeien	Niveau 2 Hier werk ik aan	Niveau 3 Hier ben ik al goed in	Niveau 4 Hier ben ik heel sterk in
2.1 Ik werk doelgericht met heldere lesdoelen.	Lesdoelen zijn niet helder of niet in leerlingvriendelijke taal geformuleerd. Ze worden zelden gecommuniceerd bij de start van de les en functioneren niet als leidraad; leerlingen weten niet wat ze leren of waarom.	Lesdoelen worden soms helder geformuleerd en af en toe gecommuniceerd bij de start van de les, maar de link met voorkennis of relevantie is niet altijd duidelijk. Reflectie op lesdoelen gebeurt sporadisch en oppervlakkig.	Lesdoelen worden meestal opgesplitst in concrete, behapbare onderdelen en in leerlingvriendelijke taal geformuleerd. Bij de start van de les wordt meestal duidelijk gemaakt wat leerlingen gaan leren en waarom. Er wordt regelmatig teruggekoppeld naar de doelen en leerlingen reflecteren meestal op wat al lukt en wat nog moet geoefend worden.	Lesdoelen worden consequent opgesplitst in heldere, leerlingvriendelijke delen. De leraar maakt duidelijk wat leerlingen gaan leren, hoe dit aansluit bij hun voorkennis en waarom het relevant is. Tijdens de les wordt systematisch teruggekoppeld naar de doelen en leerlingen reflecteren doelgericht op hun vooruitgang; lesdoelen vormen een doorlopende leidraad voor het leren.
2.2 Ik schep cognitieve voorwaarden om goed te leren	De klasomgeving bevat veel overbodige prikkels en er zijn geen duidelijke routinesignalen om de aandacht te vragen; leerlingen worden voortdurend afgeleid.	Er wordt af en toe gewerkt aan rust en aandachtssignalen, maar dit gebeurt niet consequent.	De klas is meestal rustig en prikkelarm; duidelijke aandachtssignalen worden gebruikt om focus te creëren..	De klas is consequent rustig en vrij van overbodige prikkels; aandachtssignalen zijn ingesleten en de focus is steeds afgebakend.
2.3 Ik zorg voor een goede afwisseling tussen instructie en verwerking.	Instructies zijn vaak lang of onduidelijk; er is weinig afwisseling met actieve verwerking, waardoor de betrokkenheid van leerlingen daalt.	Instructies zijn wisselend kort en duidelijk; afwisseling met actieve verwerking gebeurt soms, maar nog niet systematisch of doelgericht.	Instructies zijn meestal kort en helder en worden regelmatig afgewisseld met actieve, doelgerichte verwerking, wat de betrokkenheid van leerlingen ondersteunt.	Instructies zijn consequent kort en worden systematisch afgewisseld met actieve, doelgerichte verwerking; het tempo houdt de klas voortdurend scherp en betrokken.
2.4 Ik geef leerlingen voldoende tijd om na te denken voor ze antwoorden.	Denktijd wordt niet bewust ingezet; ze is vaak te lang of te kort, ongeacht de complexiteit van de taak, waardoor leerlingen niet tot kwalitatief denken komen.	Denktijd wordt af en toe bewust afgestemd op de complexiteit van de vraag, maar nog niet consequent; sommige leerlingen krijgen onvoldoende tijd om mee te denken.	Denktijd is meestal afgestemd op de complexiteit van de taak (kort voor korte checks, langer voor complexere vragen), waardoor de meeste leerlingen actief betrokken blijven.	Denktijd is steeds doorzacht afgestemd op de complexiteit van de taak; alle leerlingen krijgen voldoende tijd om te denken, wat de focus hoog houdt en elke minuut optimaal benut.
2.5 Ik richt en activeer de aandacht van de leerlingen.	Aandachtsprikkels en activerende vragen worden nauwelijks bewust ingezet; leerlingen dwalen vaak af en denken weinig na.	Aandachtsprikkels en activerende vragen worden af en toe gebruikt, maar niet systematisch of precies genoeg.	Stem, gebaar, pauzes en gerichte vragen worden meestal doelgericht ingezet; leerlingen blijven meestal aandachtig en denken actief na.	Prikkels en activerende vragen worden consequent en precies ingezet; leerlingen blijven voortdurend aandachtig, denken diepgaand na en maken hun denkproces zichtbaar.
2.6 Bij het kiezen van activiteiten leg ik steeds de focus op de kerninhoud.	Activiteiten leiden regelmatig af van de kerninhoud (bv. leuke maar niet-doelgerichte opdrachten); betrokkenheid gaat ten koste van cognitieve diepgang.	Er wordt soms nagedacht over de relevantie van activiteiten, maar afleidende of oppervlakkige opdrachten sluipen er nog geregeld in.	Activiteiten sluiten meestal aan bij de kerninhoud; betrokkenheid en cognitieve diepgang gaan meestal hand in hand.	Alle activiteiten zijn doordacht gekozen om de aandacht gericht te houden op de kerninhoud; betrokkenheid en cognitieve diepgang versterken elkaar consequent.

criterium	Niveau 1 Hier moet ik nog sterk in groeien	Niveau 2 Hier werk ik aan	Niveau 3 Hier ben ik al goed in	Niveau 4 Hier ben ik heel sterk in
2.7 Ik splits de leerstof op in kleine, logische stappen en presenteer die in een duidelijke volgorde.	De leerstof wordt nauwelijks opgesplitst in kleine, logische stappen; leerlingen moeten te veel tegelijk verwerken en raken snel het overzicht kwijt.	De leerstof wordt soms opgesplitst in stappen, maar de volgorde is niet altijd logisch of doordacht; leerlingen moeten geregeld terugzoeken of raken de draad kwijt.	De leerstof wordt meestal opgesplitst in kleine, logische stappen en in een duidelijke volgorde geplaatst, waardoor leerlingen goed kunnen volgen.	De leerstof wordt consequent en zorgvuldig opgesplitst in kleine, logische stappen, in een heldere volgorde geplaatst en expliciet gekoppeld aan lesdoelen, waardoor leerlingen precies weten waar ze zitten in het leerproces.
2.8 Ik stem mijn instructie af op wat leerlingen al weten en kunnen.	De instructie sluit niet aan bij de voorkennis van leerlingen; nieuwe leerstof wordt geïntroduceerd zonder te peilen wat leerlingen al weten.	De instructie sluit soms aan bij de voorkennis van leerlingen, maar dit gebeurt niet systematisch of niet bij alle leerlingen.	De instructie sluit meestal aan bij de voorkennis van leerlingen; er wordt regelmatig gepeild naar wat leerlingen al weten en dit wordt gebruikt om de uitleg te starten.	De instructie is consequent afgestemd op de voorkennis van leerlingen; de leraar peilt gericht, verbindt nieuwe leerstof expliciet met wat leerlingen al kennen en bouwt daar logisch op verder.
2.9 Ik doe hardop denkend voor hoe een taak, strategie of redenering werkt.	Het denkproces achter een taak of oefening wordt zelden zichtbaar gemaakt; leerlingen moeten zelf raden hoe ze moeten denken.	Hardop denkend voordoen gebeurt af en toe, maar niet altijd op cruciale momenten of niet duidelijk genoeg.	De leraar doet regelmatig hardop denkend voor hoe iets moet, waardoor leerlingen het denkproces meestal goed kunnen volgen.	De leraar maakt het denkproces steeds zichtbaar door hardop denkend voor te doen; strategieën, redeneringen en beslissingen worden helder gemodelleerd, waardoor leerlingen precies leren hoe ze moeten denken.
2.10 Ik check tijdens de les actief of leerlingen de leerstof begrijpen en pas mijn instructie daarop aan.	Er zijn nauwelijks gerichte controles van begrip; de leraar gaat verder zonder te weten of leerlingen mee zijn.	Er zijn af en toe controles van begrip, maar de resultaten worden niet altijd gebruikt om de instructie aan te passen; sommige leerlingen haken af.	Er zijn regelmatig gerichte controles van begrip; de leraar gebruikt de antwoorden meestal om te beslissen of ze moet vertragen, herformuleren of verdergaan.	Er zijn voortdurend doelgerichte controles van begrip doorheen de les; de leraar gebruikt de antwoorden consequent om tempo, uitleg en oefenkansen af te stemmen, waardoor alle leerlingen mee blijven.
2.11 Ik gebruik uitgewerkte voorbeelden én niet-voorbeelden om concepten helder te maken en misvattingen te voorkomen.	Er worden nauwelijks uitgewerkte voorbeelden gebruikt en niet-voorbeelden ontbreken volledig; leerlingen krijgen weinig houvast om concepten correct te herkennen.	Uitgewerkte voorbeelden worden soms gebruikt, maar niet-voorbeelden worden zelden ingezet; misvattingen blijven vaak bestaan.	Uitgewerkte voorbeelden die alle stappen tonen worden regelmatig gebruikt, aangevuld met niet-voorbeelden om misvattingen te voorkomen.	Uitgewerkte voorbeelden die alle stappen tonen en zorgvuldig gekozen niet-voorbeelden worden consequent samen ingezet, waardoor leerlingen concepten correct leren herkennen, onderscheiden en toepassen.
2.12 Ik bied tijdelijke, doelgerichte ondersteuning en bouw die systematisch af.	Leerlingen krijgen zelden de kans om eerst zelfstandig na te denken; overleg gebeurt te vroeg of chaotisch, waardoor weinig diep denken ontstaat en dezelfde leerlingen steeds het woord nemen..	Er wordt af en toe gewerkt met een denk-deel-uitwisselstructuur, maar dit gebeurt niet systematisch of niet duidelijk genoeg; sommige leerlingen denken niet actief mee.	Leerlingen denken meestal eerst zelfstandig na, bespreken dit daarna in tweetallen en delen het vervolgens klassikaal; de werkvorm ondersteunt actief denken en zorgt ervoor dat meer leerlingen bijdragen.	Leerlingen denken consequent eerst zelfstandig na, bespreken dit in tweetallen en delen het daarna klassikaal; de werkvorm is ingesleten, zorgt voor diep denken en garandeert dat alle leerlingen actief betrokken zijn.

criterium	Niveau 1 Hier moet ik nog sterk in groeien	Niveau 2 Hier werk ik aan	Niveau 3 Hier ben ik al goed in	Niveau 4 Hier ben ik heel sterk in
2.13 Ik zorg voor herhaling en actief ophalen van kennis.	Lessen starten zelden met een kort herhalingsmoment. Leerlingen krijgen nauwelijks kansen om kennis actief op te halen. Herhaling wordt niet gespreid gepland.	Lessen starten af en toe met een kort herhalingsmoment, maar dit gebeurt niet consequent of niet interactief. Actief ophalen gebeurt sporadisch. Herhaling wordt soms gespreid, maar niet systematisch.	De meeste lessen starten met een kort (3–5 min), actief en interactief herhalingsmoment. Actief ophalen gebeurt regelmatig (whiteboards, duo-vragen, korte quizjes). Herhaling wordt meestal gespreid gepland: kort na de les, na enkele dagen en na enkele weken.	Elke les start consequent met een kort, actief en interactief herhalingsmoment. Actief ophalen gebeurt gevarieerd en doelgericht, met onmiddellijke feedback. Herhaling wordt doordacht gespreid gepland op meerdere momenten, waardoor kennis duurzaam beklijft.
2.14 Ik laat leerlingen doelgericht oefenen om basiskennis te automatiseren en zorg voor variatie in vraagtypes en contexten.	Er wordt nauwelijks geoefend om basiskennis te automatiseren. Opdrachten en vraagtypes worden zelden gevarieerd.	Er wordt af en toe geoefend om basiskennis te automatiseren, maar dit gebeurt niet systematisch. Variatie in vraagtypes of contexten gebeurt sporadisch.	Er wordt regelmatig geoefend om basiskennis te automatiseren, waardoor er meer ruimte vrijkomt voor complexer denken. Vraagtypes en contexten worden regelmatig gemengd (feitenvragen, toepassingsvragen, korte probleemoplossingen).	Er wordt consequent en doelgericht geoefend om basiskennis te automatiseren, zodat kennis vlot oproepbaar is. Vraagtypes en contexten worden doordacht gemengd, waardoor leerlingen kennis flexibel en in wisselende situaties leren toepassen.
2.15 Ik geef krachtige feedback, voorzie tijd om ermee te werken en controleer of leerlingen vooruitgang boeken.	Feedback is zelden gericht; feed up, feedback en feed-forward ontbreken vaak. Er wordt zelden tijd voorzien om met feedback te werken. Het effect van feedback wordt nauwelijks gecontroleerd.	Feedback bevat soms feed up, feedback en feed-forward, maar niet systematisch. Er wordt af en toe tijd voorzien om met feedback te werken. Het effect van feedback wordt sporadisch gecontroleerd.	Feedback bevat meestal alle drie de elementen. Er wordt meestal tijd voorzien om feedback toe te passen (herwerking, vervolgopdracht). Het effect van feedback wordt meestal kort gecontroleerd.	Feedback bevat steeds feed up, feedback en feed-forward. Er wordt consequent tijd voorzien om feedback verplicht toe te passen. Het effect van feedback wordt doelgericht gecontroleerd en gebruikt om de aanpak verder bij te sturen.

Reflectie:

Kies één criterium waarop je jezelf niet in het hoogste niveau scoorde.

Wat kan je doen om het volgende niveau te bereiken?

Welke kleine, observeerbare handeling kan je morgen al uitproberen?

Hoe ga je evalueren of het werkt?

3. Hoge verwachtingen

criterium	Niveau 1 Hier moet ik nog sterk in groeien	Niveau 2 Hier werk ik aan	Niveau 3 Hier ben ik al goed in	Niveau 4 Hier ben ik heel sterk in
3.1 Ik geloof dat elke leerling kan groeien en handelen daarnaar.	De leraar communiceert lage verwachtingen; sommige leerlingen krijgen minder uitdagende taken of worden snel opgegeven.	De leraar communiceert soms hoge verwachtingen, maar dit gebeurt niet consequent of niet naar alle leerlingen.	De leraar communiceert meestal hoge verwachtingen en benadrukt dat elke leerling kan groeien door inspanning en oefening..	De leraar communiceert consequent hoge verwachtingen naar alle leerlingen en koppelt dit aan concrete acties die groei zichtbaar maken.
3.2 Ik geef uitdagende taken die leerlingen tot denken aanzetten.	Taken zijn vaak te eenvoudig of te reproductief; leerlingen worden weinig uitgedaagd om te denken.	Er worden af en toe uitdagende taken aangeboden, maar dit gebeurt niet systematisch of niet voor alle leerlingen.	De meeste taken zetten leerlingen aan tot denken, redeneren en toepassen; uitdaging is afgestemd op het niveau van de klas.	Taken zijn consequent uitdagend, activerend en afgestemd op wat leerlingen aankunnen; ze stimuleren diep denken en doorzetten.
3.3 Ik stimuleer doorzettingsvermogen en volharding.	Leerlingen worden snel geholpen of taken worden vereenvoudigd zodra ze moeite ervaren.	Leerlingen worden soms aangemoedigd om door te zetten, maar dit gebeurt niet consequent.	Leerlingen worden meestal aangemoedigd om door te zetten, strategieën te gebruiken en moeilijkheden te overwinnen.	De leraar stimuleert consequent doorzettingsvermogen, benoemt strategieën en viert inspanning; leerlingen leren dat fouten deel zijn van leren.
3.4 Ik geef feedback die hoge verwachtingen ondersteunt.	Feedback is vooral corrigerend of gericht op fouten; verwachtingen blijven impliciet.	Feedback bevat soms hoge verwachtingen, maar dit gebeurt niet systematisch of niet duidelijk genoeg.	Feedback benadrukt meestal wat leerlingen al kunnen én wat de volgende stap is, gekoppeld aan hoge verwachtingen.	Feedback is consequent ambitieus, specifiek en toekomstgericht; leerlingen weten precies hoe ze kunnen groeien naar kwaliteitsvol werk.
3.5 Ik zorg voor een klascultuur waarin elke leerling uitgedaagd wordt.	De klascultuur is weinig ambitieus; leerlingen verwachten niet dat ze moeilijke taken aankunnen.	Er is soms aandacht voor een ambitieuze klascultuur, maar dit is niet ingesloten.	De klascultuur is meestal ambitieus: leerlingen weten dat inspanning, strategieën en oefening leiden tot groei.	De klascultuur is consequent ambitieus: leerlingen nemen verantwoordelijkheid, durven moeilijke taken aan en geloven dat ze kunnen groeien.

Reflectie:

Kijk naar je les vanuit het perspectief van een leerling

Krijg ik uitdagende taken? Zie ik dat de leraar gelooft dat ik moeilijke dingen kan?

Zegt de leraar dat inspanning loont? Krijg ik taal die ambitie uitstraalt ("probeer nog eens", "je kan dit", "denk verder")? Moet ik echt nadenken? Moet ik uitleggen hoe ik denk? Krijg ik feedback die mij verder duwt? Worden fouten gezien als leerkansen?

Welke handelingen tonen dat je hoge verwachtingen heb?

Welke handelingen ontbreken of gebeuren te weinig?

Wat ga ik bewust vaker doen in de volgende les?



Bronnen & referenties

Bennett, T. (2017). Independent review of behaviour in schools. Department for Education.

Cattaneo, M. A., Oggenfuss, C., & Wolter, S. C. (2016). The more, the better? The impact of instructional time on student performance (IZA Discussion Paper No. 9797). IZA – Institute of Labor Economics. <https://docs.iza.org/dp9797.pdf>

De Bruyker, M., & Vandemeulebroucke, E. (2026). Leidraad Feedback die het leren verbetert. Leerpunt. <https://leerpunt.be/leidraden/feedback>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-termination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Education Endowment Foundation (2021, 2024). Cognitive Science in the Classroom; High-quality teaching; Teaching and Learning Toolkit.

Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2021). The gradual release of responsibility model.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2020). Expliciete directe instructie 2.0: Tips en technieken voor een goede les (M. Schmeier, Bewerking; C. Höyng, Red.; R. Bijman, Ill.). Uitgeverij Pica.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Kraft, M. A., & Monti-Nussbaum, M. (2021). Can schools reduce interruptions to instructional time? *Educational Researcher*, 50(7), 441–450.

Kraft, M. A., & Novicoff, S. (2024). Time in school: A conceptual framework, synthesis of the causal research, and empirical exploration (EdWorkingPaper No. 22-653). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/1xxp-9c79>

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.

Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), F397–F424. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12233>

Lavie, N., & Dalton, P. (2014). Load theory of attention and cognitive control. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199675111.013.003> (doi.org in Bing)

Leerpunt Brussel. (2026). Leidraad differentiatie: Onderwijsachterstanden wegwerken in het basis-onderwijs [PDF]. <https://leerpunt.be/leidraden/differentiatie-onderwijsachterstand-wegwerken>

Lemov, D. (2023). Teach Like a Champion 3.0: 63 technieken om leerlingen te laten excelleren. CED-Groep.

McCrea, P. (z.d.). The power of routines. Snacks by Peps Mccrea. <https://snacks.pepsmccrea.com/p/the-power-of-routines>

Mccrea, P. (2025). Cueing Attention. Evidence Snacks.

Mccrea, P., Barker, J., & Goodrich, J. (2025). Inclusive teaching: Securing strong educational experiences and outcomes for all students [Discussion paper, Version 1.0]. Steplab.

Rombaut, E., Molein, I., & Van Severen, T. (2020). De herziene taxonomie van Bloom in de klas: Een inspiratieboek voor de leraar. Pelckmans Pro.

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.

Surma, T., & Kirschner, P. A. (2020). Het leren van leerlingen: cognitieve basisprincipes voor effectief onderwijs. In P. A. Kirschner & C. Hendrick (Eds.), *Op de schouders van reuzen* (pp. 15–38). Bazalt.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* (8e druk). Ten Brink Uitgevers.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76.

Van Mieghem, A. (2020). Implementing inclusive education in the classroom: Teacher competencies, beliefs, and continuous professional development. *Educational Management Administration & Leadership*, XX(X), 1–20.

Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School?* Jossey-Bass.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk* (P. Pijl, R. Adrian, & L. de Bont, Bewerking). Bazalt Educatieve Uitgaven.

Meer lezen?

Deze items zijn online beschikbaar via <https://leerpunt.be>

Andre, L., Sins, P., Peeters, J., Van Keer, H., & Lombaerts, K. (2026). *Leidraad Metacognitie en zelfregulerend leren: bevorderen en implementeren van effectieve strategieën in het basis- en secundair onderwijs*. Leerpunt. <https://leerpunt.be/leidraden/metacognitie-en-zelfregulerend-leren>.

Leerpunt. (2025). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen*. Leerpunt. <https://leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen>

Boeken

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2020). Expliciete directe instructie 2.0: Tips en technieken voor een goede les (M. Schmeier, Bewerking; C. Höyng, Red.; R. Bijman, Ill.). Uitgeverij Pica.

Lemov, D. (2023). Teach Like a Champion 3.0: 63 technieken om leerlingen te laten excelleren. CED-Groep.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2025). Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek (8e druk). Ten Brink Uitgevers.

Willingham, D. T. (2009). Why Don't Students Like School? Jossey-Bass.

Sherrington, T. (2019). Rosenshine's principles in action. John Catt Educational.

Hattie, J., & Clarke, S. (2018). Visible Learning: Feedback. Routledge.

Kirschner, P. A., Heal, J., & Hendrick, C. (2023). De kunst en kunde van het lesgeven: Baanbrekende literatuur over lesgeven en lerareneffectiviteit en de betekenis daarvan voor de praktijk (J. Tishauser, vert.). Phronese. ISBN 9789490120597.



