

Opinie

Onderwijsterminologie: werkelijk gedeelde taal?

Een pleidooi voor doordacht taalgebruik in de lerarenopleiding

Els Tanghe, lerarenopleider (UAntwerpen), Tobias Frenssen, verantwoordelijke expertisecentrum (UCLL)

Samenvatting

Deze opiniebijdrage werpt een kritisch licht op het gebruik van onderwijsterminologie binnen lerarenopleidingen. De auteurs signaleren dat veelgebruikte termen zoals 'demonstratie' en 'modelleren' in uiteenlopende contexten verschillende betekenissen krijgen, wat verwarring kan veroorzaken in de communicatie tussen opleiders, studenten en het werkveld. Aan de hand van praktijkvoorbeelden en literatuur tonen zij aan dat deze begrippen vakgebonden en contextspecifiek zijn. Zij pleiten voor een meer expliciete afstemming binnen de opleidingen. Tijdens een workshop met lerarenopleiders uit Nederland en Vlaanderen werd duidelijk dat zelfs vertrouwde termen uiteenlopend geïnterpreteerd worden. Dit onderstreept de noodzaak van een gedeeld begrippenkader, niet als standaardisering, maar als uitnodiging tot dialoog. De auteurs bepleiten dat lerarenopleiders hun modelfunctie bewust inzetten door taalgebruik expliciet te maken en samen met studenten en collega's te reflecteren op terminologie. Zo ontstaat ruimte voor nuance, vakinhoudelijke diepgang en gedeeld begrip. Deze bijdrage nodigt lerarenopleiders uit om hun taalgebruik niet als vanzelfsprekend te beschouwen, maar als pedagogisch instrument dat bijdraagt aan kwaliteitsvol opleiden.

Inleiding

In de lerarenopleiding worden veel onderwijstermen gehanteerd – denk onder andere aan online leren, blended leren, hybride leren, afstandslernen – waarvan de invulling niet volledig hetzelfde is. Door middel van deze discussiebijdrage willen we het belang van 'achter de termen' kijken en het behoedzaam generaliseren van onderwijsterminologie onder de aandacht brengen. Onze hypothese is dat een onduidelijke of wisselende invulling van onderwijstermen tot misverstanden kan leiden, bijvoorbeeld bij didactische toepassingen, verworven competenties, communicatie met student-leerkrachten en mentoren. Lerarenopleiders hebben een modelfunctie (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007) en zouden hierdoor ook op het vlak van onderwijsterminologie zorgvuldig moeten zijn. Deze bijdrage vond zijn oorsprong tijdens een discussie in de professionele leergemeenschap Algemene didactiek van het Vlaams Forum voor

Onderwijsonderzoek (VFO). De tijdens deze bijeenkomst besproken voorbeelden van begripsverwarring vormen het vertrekpunt van deze bijdrage.

De demonstratie als instap

Voorbeeld 1:

Een student-leerkracht in het secundair onderwijs (in Nederland is dit voortgezet onderwijs) geeft les over de volgorde van wiskundige bewerkingen. Bij het oplossen van dergelijke oefeningen zijn de tussenstappen belangrijk. De leerkracht kiest daarom voor een demonstratie als didactische onderwijsaanpak: aan de hand van de demonstratie op het bord kan hij stap voor stap tonen hoe leerlingen de uitvoering moeten aanpakken. Naast het inzetten op aanschouwelijkheid modelleert de leerkracht het belang van systematisch werken.*

Voorbeeld 2:

Een student-leerkracht geeft in het secundair onderwijs les over hygiënische verzorging van het gezicht tijdens de ochtend- of avondzorg. De leerlingen hebben de theoretische kennisbasis reeds gekregen. De bedoeling is dat de leerlingen de gelaatzorg op een correcte wijze uitvoeren, als onderdeel van integrale zorg. Daarom kiest de leerkracht voor een demonstratie: de leerkracht toont via opeenvolgende fasen (snelle en totale demonstratie; demonstratie + uitleg; demonstratie aan de hand van input leerlingen; eventueel een demonstratie door leerlingen) stapsgewijs hoe leerlingen de handelingen correct en in de juiste volgorde moeten uitvoeren, rekening houdend met de vooraf verzamelde informatie uit het zorgdossier, de informatie van de zorgvrager tijdens de gelaatzorg en gelinkt aan de al verworven kennisbasis. De leerkracht benoemt waarom dit belangrijk is. De leerkracht start de demonstratie met de informatie- en materiaalverzameling, om vervolgens op de deur te kloppen, te groeten en de vraag te stellen of hij mag binnenkomen enzovoort..

Een gelijkenis tussen beide voorbeelden is de keuze voor 'demonstratie' als didactische werkvorm om de leerinhoud op een aanschouwelijke manier aan te brengen. Een verschil zit in de vooropgestelde doelen: bij wiskunde staan cognitieve doelen centraal, bij hygiënische zorg komen het toepassen van de reeds verworven cognitieve doelen, het uitvoeren van de psychomotorische en affectieve doelen onder de vorm van een betrokken en persoonsgerichte omgang aan bod. Wat in beide voorbeelden ook terugkomt is het modelleren door de leerkracht/docent – en hiermee bedoelen we niet het louter demonstreren – met name het voorleven van bepaalde principes of een aanpak.

Bij wiskunde ligt de klemtoon op de systematische aanpak, naast eventueel het uitstralen van enthousiasme voor het vak en de inhoud. Bij hygiënische zorg geldt dit eveneens, met bijkomend het correct en onderbouwd uitvoeren van de psychomotorische handelingen én het voorleven van die persoonsgerichte aanpak. Dat dient de leerkracht te expliciteren, alsook het belang ervan te onderstrepen. Deze twee voorbeelden leveren naast gelijkenissen dus ook verschillen op, die vooral lijken te zitten bij de vooropgestelde doelen/leerinhoud en bij het modelleren. In welke mate percipiëren we – lerarenopleiders en student-leerkrachten – ‘demonstratie’ dus op eenzelfde manier, en is het genuanceerder hanteren van onder andere deze onderwijsterm wenselijk? Hoewel de voorbeelden niet automatisch een probleem hoeven te zijn, kunnen ze wel leiden tot vragen of onduidelijkheden wanneer lerarenopleiders, leerkrachten en student-leerkrachten en vanuit verschillende studiegebieden met elkaar het gesprek aangaan. Hetzelfde bedoelen of zich bewust zijn van een verschillende insteek kan dan eens zo handig zijn. Als lerarenopleiders (en ervaren leerkrachten) bewust expliciet maken van wat een onderwijsterm concreet omvat binnen een bepaald domein is misschien aan te bevelen. Mogelijk biedt de onderzoeksliteratuur een antwoord op deze vragen.

De demonstratie: een gedeeld concept in onderzoeksliteratuur?

De demonstratie als werkvorm wordt algemeen omschreven als een specifieke vorm van een presentatie, waarbij de leerkracht op een directe manier inhouden aan leerlingen uitlegt (Iline, 2013; Schelfhout & Tanghe, 2023). De leerkracht laat actief zien hoe leerlingen een taak moeten uitvoeren of een concept kunnen begrijpen, terwijl leerlingen observeren, met als bedoeling dit nadien zelf uit te voeren (Sari, Setiadi, & Rondhi, 2024; Umara, 2022; Zulkifli, Kristiawan, & Sasongko, 2022). Deze aanpak blijkt vooral een meerwaarde te vormen als praktische handelingen, procedures en visueel begrip centraal staan (Umara, 2022), zoals bij vakken met proefopstellingen en vaardigheidsonderwijs (Petty, 2016; Schelfhout, Tanghe, & Meeus, 2023). Het is belangrijk dat de leerkracht de demonstratie correct en in lijn met de vooropgestelde doelen uitvoert zodat leerlingen deze juist imiteren (Iline, 2013). Opvallend is dat in de onderzoeksliteratuur de aanpak van de uitgevoerde demonstraties niet altijd is beschreven, waardoor het niet-repliceerbaar is. Indien beschreven in de respectievelijke artikels blijken er verschillen omtrent de concrete aanpak van de demonstratie: een experiment tonen wordt door sommige onderzoekers als een specifieke invulling van de demonstratie aanzien (Mustamir, 2019; Yulianti, Al

Husna, & Susilowati, 2018) en door andere onderzoekers als een apart te onderscheiden vorm (Sari, Setiadi, & Rondhi, 2024). Ook het aanschouwelijk maken van een voorbeeld (bv. breken van het licht) wordt in onderzoek met een focus op natuurwetenschappelijk onderwijs, omschreven als een 'demonstration method' (Pangaribuan et al., 2022). Mogelijk hebben verschillen tussen vakken hiermee te maken, bv. exacte wetenschappen, praktijkgerichte opleidingen enzovoort. Ander onderzoek stelt dat bij de demonstratie uitgegaan van 'see one – do one' (Giacomino, Caliesch, & Sattelmayer, 2020), waarbij de leerkracht demonstreert en leerlingen vervolgens aan de slag gaan. Om nieuwe leerinhouden aan te brengen, zijn er twee te onderscheiden vormen: het ganse proces in één keer demonstreren of een stapsgewijze aanpak van opeenvolgende fasen met bijbehorende uitleg (Iline, 2013). De keuze hangt wellicht af van de hoeveelheid en complexiteit van de leerinhoud, wat vermoedelijk ook weer vakgebonden is. Beide demonstratievormen zijn ook combineerbaar. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het stappenplan van Peyton, dat gangbaar is bij het aanleren van procedurele vaardigheden in opleidingen in de gezondheidszorg (Giacomino, Caliesch, & Sattelmayer, 2020; Nikendei et al., 2014). Het traditionele model van demonstratie wordt in de aanpak van Peyton uitgebreid met fasen om de leerinhoud te verankeren en nog beter aan te sluiten bij het verloop van leerprocessen (Giacomino, Caliesch, & Sattelmayer, 2020).

Naar waakzaamheid bij generaliseren van 'gedeelde taal'

Onze inzichten uit de leergemeenschap en onderzoeksliteratuur toetsten we af bij een breder publiek van lerarenopleiders in Nederland en Vlaanderen tijdens het Velon-congres 2025 in Rotterdam. We begeleidden de workshop 'De demonstratie: een didactische werkvorm met meerdere gezichten?'. Tijdens deze workshop werden de termen demonstratie en modelleren – waarbij ook verschillende invullingen zijn op te merken in de onderzoeksliteratuur – verkend. De deelnemers werd gevraagd om de termen met de eigen praktijk te verbinden. Het begrip demonstratie gaf veel herkenning in de eigen vakdidactiek. Snel bleek dat de concrete invulling divers was. Waar één groep focuste op de doelstellingen waarmee de werkvorm samenhangt, had een andere groep het over de rol van de leerkracht en de manier waarop een goede demonstratie tot zelfsturing kan leiden. Een derde groep ontdekte dat de term 'demonstratie' in Vlaanderen dominant aanwezig is, waar 'voordoen' eerder als term geldt in Nederland. Een ander illustratie die aan bod kwam, is de term inductie: in de onderwijscontext heeft inductie als in inductieperiode of inductief lesgeven een

hele andere betekenis dan inductie in de biologie of een inductiekookplaat in de richting horeca. De workshop bevestigde ons vermoeden dat het begrip demonstratie in verschillende contexten een verschillende invulling krijgt. Door in de lerarenopleiding bewuster met onderwijstermen om te gaan en te beseffen dat onderwijstermen verschillende invullingen vanuit een bepaalde context kunnen krijgen, creëren we kansen om elkaar beter te begrijpen en misverstanden te vermijden. Tijdens de gesprekken, discussies en literatuurstudie hebben we het belang en de kracht van een contextgevoelige omgang met onderwijstermen waargenomen. Daarom: neem de tijd als lerarenopleider om samen met studenten en collega's te verkennen wat wordt gezegd én wat ermee wordt bedoeld. Wanneer lerarenopleidingen systematische momenten inbouwen om terminologie te expliciteren en af te stemmen – denk onder andere aan 'kennisrijk curriculum, formatief handelen, flexibel onderwijs, autonomie of EDI – kan dit ook doorwerken naar opleidingsbeleid, curriculumontwerp en kwaliteitszorg.

Auteurs

Els Tanghe is lerarenopleider en onderzoeker aan de Universiteit Antwerpen. Ze heeft ruime ervaring als leerkracht, docent, coördinator, aanvangsbegeleider en trainer. Els is voorzitter van de Vereniging voor Lerarenopleiders Vlaanderen (Velov).

els.tanghe@uantwerpen.be

Tobias Frenssen is verantwoordelijk voor het expertisecentrum Education & Development van hogeschool UCLL. Hij heeft veel ervaring als onderwijs-onderzoeker en lerarenopleider in Vlaanderen en Nederland. Ook is hij bestuurslid voor Velov en EERA-convenor voor Network 29.

tobias.frenssen@ucll.be

Referenties

Giacomino, K., Caliesch, R., & Sattelmayer, K. M. (2020). The effectiveness of the Peyton's 4-step teaching approach on skill acquisition of procedures in health professions education: A systematic review and meta-analysis with integrated meta-regression. *PeerJ*, 8, e10129.

Hussain, M. A. (2020). Effectiveness of demonstration method. *International Journal of Education (IJE)*, 8(2).

- Iline, C. S. (2013). Impacts of the demonstration method in the teaching and learning of hearing impaired children. *IOSR Journal of humanities and Social Science*, 12(1), 48-54.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23(5), 586-601.
- Mustamir, A. (2019). Application of demonstration methods to improve learning achievement in cultural arts subject and skills of filter art graphic materials in class IX E students of SMP Negeri 3 Surabaya. *Indonesian Journal of Contemporary Education*, 1(1), 15-17.
- Nikendei, C., et al. (2014). Modification of Peyton's four-step approach for small group teaching—a descriptive study. *BMC medical education*, 14, 1-10.
- Pangaribuan, B. W., et al. (2022). The Implementation of Demonstration Method to Increase Learning Outcome in Natural Science Lessons. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(4), 3680-3692.
- Petty, G. (2016). *Teaching today: A practical guide*. Oxford University Press-Children.
- Sari, M. A., Setiadi, G., & Rondhi, W. S. (2024). Effectiveness of Using Demonstration and Experiment Methods on Learning Outcomes. *Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(1), 96-101.
- Schelfhout, W. & Tanghe, E. (2023). *Algemene didactiek: didactische referentiekader voor lesvoorbereiding en lesanalyse*. Acco.
- Umara, R. (2022). The effectiveness of the demonstration method to improve student learning outcomes. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*, 1(9), 1997-2006.
- Yulianti, E., Al Husna, I. Y., & Susilowati, S. (2018). The role of inquiry-based interactive demonstration learning model on viii grade students' Higher Order Thinking Skill. *Journal of Science Education Research*, 2(1), 35-38.
- Zulkifli, Z., Kristiawan, M., & Sasongko, R. N. (2022). Improving students' active learning through demonstration method. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(4), 6539-6550.