

NOVEMBER - DECEMBER 2019



2

IN DIALOG

TIJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 4



INHOUD

06

Wereldwijd katholiek onderwijs

In juni 2019 hield het katholiek onderwijs zijn wereldcongres in New York. Wat betekent het katholiek onderwijs wereldwijd? En kunnen we iets leren uit de ontwikkelingen van katholieke scholen in andere landen? Dit artikel gaat in op enkele thema's die de wereldorganisatie van katholiek onderwijs aankaart.



12

Moet moed voor visie? De kracht van visie bij bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting

Waarom slagen besturen er zo moeilijk in hun visie in de praktijk te brengen? Soms ontbreekt het aan moed om dat te doen. In dit artikel analyseren we geslaagde en minder geslaagde BOS-projecten aan de hand van het ZevenBouwstenenModel.

18

Werken met een omgevingsboek in de basisschool. Zill legitimeert omgevingsonderwijs

Kinderen wegwijs maken in de hen omringende wereld is een van de uitgangspunten van het basisonderwijs. Omgevingsonderwijs is daarbij een onmisbaar middel. We willen de materiële en niet materiële omgeving voor de leerlingen ontsluiten, met het Zill-leerplan als uitgelezen toegangspoort.



EN VERDER

26 Zin in leren! Zin in leven! en het realiseren van handelingsplanning

Het Zill-kader is ook geschikt voor het realiseren van een handelingsplanning voor leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Het artikel geeft duiding bij de methodiek van het cyclisch proces van handelingsplanning met het oog op een kwaliteitsvol onderwijsaanbod.



38 Jouw school, top voor begrijpend lezen?!

Anno 2019 is het niet goed gesteld met het begrijpend lezen van Vlaamse kinderen en jongeren. Het is de verantwoordelijkheid van de hele school een leesbeleid uit te werken om zo het niveau op te tillen. Recente wetenschappelijke inzichten over begrijpend-leesonderwijs bieden daarvoor houvast.



44 Keuzegedeelte in het eerste jaar secundair onderwijs. Vier voorbeelden die bewegen!

In het keuzegedeelte in de eerste graad secundair onderwijs kunnen scholen eigen accenten leggen vanuit hun eigen pedagogisch project, hun visie op onderwijs, hun leerlingenpopulatie ... Ze kunnen daarbij innovatief of behoudsgezind te werk gaan. We belichten enkele boeiende voorbeelden van keuzes die scholen in de praktijk gemaakt hebben.

04 Voorwoord:
Voldoende ruimte voor verantwoordelijk schoolleiderschap

24 Pro en contra:
De leraar gebruikt in de klas altijd Standaardnederlands

31 Boekrecensies

32 Drieluik:
Duaal leren:
kansen en valkuilen

50 Geloven vandaag:
Heiligen zijn geen helden



Beste lezer

Voldoende ruimte voor verantwoordelijk schoolleiderschap

'Vrijheid mag geen vrijblijvendheid zijn', klonk het begin oktober over het beleidsdomein onderwijs tijdens de voorstelling van het regeerakkoord. Omdat de overheid in heel wat middelen voorziet, mag ze verantwoording verwachten aangaande de besteding ervan. En, zoals in het vorige regeerakkoord van 2014, stelt de nieuwe regering daarbij dat de overheid het 'wat' van het onderwijs bepaalt, onderwijsverstrekkers het 'hoe'. In het 'hoe' situeert zich dus de vrijheid, de ruimte voor scholen om hun verantwoordelijkheid te nemen. (Dat de overheid rechtens eigenlijk enkel het minimum van het 'wat' kan bepalen, laat ik hier even buiten beschouwing.)

Wie het regeerakkoord doorneemt, stelt niettemin vast dat tal van de voorgestelde maatregelen toch over het 'hoe' gaan: inzet van middelen, verwerking van eindtermen in leerplannen, het minimaal aantal uren wiskunde en Nederlands,... Bovendien viel het de raad van bestuur van onze netwerkorganisatie op dat de school als sociale onderneming en de cruciale rol van goed schoolleiderschap zo goed als afwezig zijn in het regeerakkoord.

Terwijl precies daar de randvoorwaarden gecreëerd worden om op school en in de klas aan kwaliteitsvol onderwijs te kunnen werken: goede materiële ondersteuning, een performant secretariaat, een optimaal financieel beheer, een krachtig kwaliteitsbeleid, goede samenwerking tussen scholen, zodat inderdaad zoveel mogelijk mensen en middelen ingezet kunnen worden voor het concrete onderwijs in school en klas.

En scholen en schoolleiders die ruimte krijgen, nemen die verantwoordelijkheid. Ze voeren beleid voor hun school, rekening houdend met de leerlingen, leraren en de context van die school. Graag wil ik daarvoor even stilstaan bij enkele actuele thema's.

Hoe zit dat met dat uur Nederlands in het katholiek onderwijs?

Ook recent nog werd in de vaderlandse pers gesteld dat het katholiek onderwijs een uur Nederlands afschafte om dat te vervangen door een vak Mens & samenleving. Maar klopt dat wel? En wat leert de praktijk?

In de modellessentabel van Katholiek Onderwijs Vlaanderen staat er inderdaad een uur Nederlands minder. En er prijkt ook een nieuw vak Mens & samenleving. Dat moet om tegemoet te komen aan de vele nieuwe eindtermen en inhouden, onder meer inzake burgerschap, financiële geletterdheid, sociale competentie, lichamelijk en psychisch welbevinden ... Tegelijkertijd lezen we in de toelichting bij de lessentabel dat dat betekent dat er leerplannen gemaakt worden voor het voorziene aantal uren, maar dat scholen uiteraard een of meer uren Nederlands meer kunnen programmeren, zeker als hun leerlingpopulatie of context daarom vraagt. Met andere woorden: voor bepaalde leerlingengroepen (bijvoorbeeld Latijn) kan vier uur in het eerste jaar volstaan, voor andere voorzien scholen het best in een uur extra. Dat halen ze dan uit het keuzegedeelte – de zogenaamde lessen differentiatie – dat scholen zelf kunnen invullen. Het geheel van de nieuwe leerplannen stuurt daarenboven aan op een omvattend taalbeleid dat de versterking van Nederlands in alle vakken en het hele schoolleven op het oog heeft.

Hoe zit dat nu in de praktijk? Hebben scholen het advies opgevolgd? En hebben ze hun vrijheid gebruikt om naargelang van de klasgroepen in meer uren Nederlands te voorzien? Op basis van een steekproef bij het begin van dit schooljaar kunnen we vaststellen dat ongeveer 45 procent van de scholen in het eerste leerjaar vier uur voor Nederlands uittrekt, en dat circa 55 procent van de scholen gebruik gemaakt heeft van de ruimte om in een of meer extra uren Nederlands te voorzien voor (een aantal van) hun klasgroepen. Die cijfers bevestigen dus dat scholen vanuit hun eigen beleidsvoerende vermogen binnen de ruimte die de lessentabel biedt, keuzes gemaakt hebben ten bate van hun leerlingengroepen.

Meer middelen voor het concrete onderwijs in de school en in de klas

Een tweede reeks voorbeelden illustreert hoe sociaal ondernemerschap en doordacht schoolleiderschap ervoor zorgen dat middelen optimaal ingezet kunnen worden, zodat er op het einde van de rit meer middelen en comfort beschikbaar zijn voor de school, de leraar en de klas. Een groot schoolbestuur organiseert het personeelssecretariaat samen en bespaart zo één derde op personeel, dat nu bijkomend ingezet kan worden in de begeleiding van leerlingen. Een schoolbestuur uit het basisonderwijs clustert zijn middelen voor ICT-ondersteuning met die van een schoolbestuur van secundaire scholen en realiseert zo een kwaliteitsvollere ICT-omgeving voor alle scholen. Een ander schoolbestuur met meerdere grote bouwprojecten op stapel engageert via de puntenenveloppe een architect, zodat de directeurs van de individuele scholen zich kunnen concentreren op hun kerntaken. En de scholen van een scholengemeenschap basisonderwijs organiseren de implementatie van nieuwe leerplannen samen, zodat nascholingsmiddelen en benodigd personeel voor beleid en vorming optimaal ingezet kunnen worden. Telkens opnieuw voorbeelden van hoe samenwerking geen middelen van de klasvloer wegtrekt, maar er uiteindelijk voor zorgt dat ze gebruikt kunnen worden waarvoor ze bedoeld zijn.

Abusus non tollit usum

Is alles dan perfect en loopt er nergens eens iets fout? Nee, helemaal niet. Maar wie misbruik wil aanpakken, moet er tegelijk voor zorgen dat hij het goede gebruik niet onmogelijk maakt. Dat vergt een beleid dat actief ruimte schept voor verantwoordelijkheid, ondernemer- en schoolleiderschap, en een manier van evaluatie en controle die misbruik op het spoor komt, zonder die ruimte te fruisen. En daarvoor rekenen we wel degelijk op de nieuwe Vlaamse regering.

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



WERELDWIJD KATHOLIEK ONDERWIJS

Enkele belangrijke thema's
naar aanleiding van een internationaal
congres over de katholieke school



In juni 2019 hield het katholiek onderwijs zijn wereldcongres in New York. Wat betekent het katholiek onderwijs wereldwijd? En kunnen we iets leren uit de ontwikkelingen van katholieke scholen in andere landen? In dit artikel gaan we in op een aantal thema's die de wereldorganisatie van katholiek onderwijs aankaart.

Waar het katholiek onderwijs staat

Er zijn politici – maar ook onderwijzers – die het katholiek onderwijs afdoen als een relik uit het verleden, als een groepering van scholen die haar tijd al (te) lang heeft overleefd. Ze erkennen dat het educatief aanbod kwantitatief weliswaar nog bijzonder sterk staat, maar menen dat de visie niet meer van deze tijd is. In dezelfde gedachtegang schilderen ze de plaats van katholiek onderwijs in Vlaanderen als een uitzondering ten aanzien van andere landen in Europa, in de wereld.

Die zienswijze stemt echter niet overeen met de realiteit. Wat de inhoud betreft: de impuls die vanuit het gedachtegoed van de katholieke dialoogschool uitgaat, heeft een actueel en hedendaags karakter: een boodschap die afgestemd is op de vragen en de uitdagingen waarmee de maatschappij en – in het bijzonder – onze jeugd te maken hebben. De contouren van die boodschap en die opdracht zijn eerder al uitvoerig in dit tijdschrift beschreven.

Het katholiek onderwijs fungeert in sommige landen als ruggengraat voor het onderwijssysteem, of als uitdager van een staatssysteem, maar even goed als back-up voor kinderen die niet binnen het regulier onderwijs terechtkunnen.

Evenmin strookt het met de realiteit dat het bestaan van katholieke scholen in Vlaanderen een uitzondering is. Het katholiek onderwijs is in veel landen prominent aanwezig en groeit er zelfs. In een aantal gevallen als ruggengraat voor het onderwijssysteem, of als uitdager van een staatssysteem, maar even goed als back-up voor kinderen die niet binnen het regulier onderwijs terechtkunnen.

Via de internationale organisatie voor het katholiek onderwijs (OIEC) houden we vanuit België de band aan met het netwerk van katholieke scholen over de hele wereld.

Een wereldwijde organisatie voor katholiek onderwijs

Het OIEC (Office Internationale de l'Enseignement Catholique) bestaat al sinds 1952. Vandaag zijn 112 landen lid van het OIEC. De organisatie bevordert de wederzijdse ondersteuning tussen katholieke scholen en focust in haar werking op het opvoedingsproject en het onderzoek.

Het OIEC werkt samen met de Kerk en het Vaticaan, de bisschoppenconferenties en andere internationale katholieke organisaties. Zo vertegenwoordigt de organisatie de katholieke scholen in de Verenigde Naties, Unesco, de Raad van Europa en in andere internationale gremia. Eén van de kernpunten in haar acties betreft er het promoten en verdedigen van de onderwijsvrijheid.

Het OIEC wordt geleid door een Algemene Vergadering en een Raad. De huidige secretaris-generaal is de Fransman Philippe Richard. Sinds enkele jaren is het secretariaat gevestigd in Rome¹. Naast de leden van de Raad zijn het vooral de zogenaamde 'regionale' secretariaten die het OIEC sturen. Het woord 'regionaal' is hier wat misleidend, want staat hier voor 'continentaal'. Zo representeert Guy Selderslagh, secretaris-generaal van het Comité Européen de l'Enseignement Catholique (CEEC), er de Europese landen.

Een congres om wereldwijd na te denken over katholiek onderwijs

Begin juni 2019 hield het OIEC zijn vierjaarlijks wereldcongres. Meer dan 500 afgevaardigden van het katholiek onderwijs uit meer dan 100 landen kwamen samen. Plaats van afspraak was de Fordham Universiteit in New York (USA), een universiteit die in 1841 door de Jezuïeten werd gesticht. Het wereldcongres liep onder de titel 'Educatio Si', een duidelijke verwijzing naar de encycliek 'Laudato Si'. Toch kreeg het ►

thema een iets generiekere formulering: *Educating for the Humanism of Fraternity to Build a Civilization of Love*.

Er zijn wereldwijd nog steeds 260 miljoen kinderen die geen toegang hebben tot onderwijs.

Onder zo'n brede vlag geeft de organisator impliciet aan dat het niet gemakkelijk is om alle zorgen van het katholiek onderwijs wereldwijd in één prioriteit te vatten. Persoonlijk herken ik in de tussenkomsten van de verschillende participanten en sprekers een drietal grote onderwerpen: het streven naar de integrale persoonsontwikkeling van elk kind, de katholieke school in de diverse samenleving en de opdracht voor een ecologische opvoeding. Ik probeer voor elk van de thema's de belangrijkste ideeën weer te geven.

Een integrale persoonsontwikkeling voor alle kinderen

Het eerste thema is voor vele onderwijzers voorspelbaar. Iedere school streeft de totale persoonsontwikkeling van elk kind na. Dat is uiteraard niet exclusief voor het katholiek onderwijs. Het is een doelstelling die alle scholen bezighoudt. Ze is dan ook evident terug te vinden in de engagementsverklaring van het katholiek onderwijs of bij de ontwikkeling van de leerplannen.

Toch zijn er ter zake nog vele uitdagingen. In zijn tussenkomst wijst de Filipijnse broeder Armin Luistro (Broeders van de Christelijke Scholen) erop dat er nog steeds 260 miljoen kinderen zijn die geen toegang hebben tot onderwijs. In landen zoals Nigeria, Burkina Faso, Afghanistan gaat het om een vijfde van de jongeren. En 617 miljoen kinderen kunnen onvoldoende lezen of rekenen. Zelfs in de zogenaamde 'ontwikkelde' landen – zoals de Verenigde Staten – blijft dat een probleem. Het katholiek onderwijs moet op dat vlak zijn wereld-missie ter harte nemen. En als het om de integrale persoonsontwik-

keling gaat en de zoektocht naar een humaner leven, moeten we ons durven open te stellen voor de morele levensvragen waarmee ook kinderen te maken hebben. Het is niet goed om de antwoorden te laten geven door een wereldwijd web waarin fake news zich sneller verspreidt dan de waarheid. Dat 'letterlijke' gevaar illustreert hij met ervaringen in zijn eigen land, waar de president Duterte onder meer via het web een oorlog voert tegen drugsverslaafden en dealers. "91% van de Filipijnen noemen zich dan wel christen. Ze zouden beter niet naar de hemel staren, maar naar het bloed dat over de stoep vloeit. Mensen zijn tot het slechtste in staat, maar dankzij onderwijs kunnen ze ook boven zichzelf uitstijgen."

Een andere opgemerkte tussenkomst was die van zuster Teresita Kambeitz (Ursuline) over de school als een 'tuin van hoop'. Hoop verwijst voor haar naar de toekomst: de verwachting dat alles goed zal verlopen. Maar 'hoop' heeft tevens een actuele betekenis, met name het verlangen naar iets. Ook kinderen zijn daarmee bezig. Zoals vele menselijke verlangens is dat verlangen gericht op bezit (possession), macht (power) en genot (pleasure). Daar ligt een opdracht voor onderwijs en opvoeding. Als verlangens buiten controle vallen, worden ze immers obsessief. Vanuit een christelijke inspiratie schetst ze de school als 'tuin van hoop', waarbij kinderen leren om te delen. Als we bezit, macht en vreugde delen, komen ze de hele gemeenschap ten goede. Aan de hand van haar rijkgevlude carrière als leraar schetst ze de onderwijsactiviteiten die daarbij ondersteunend zijn: activiteiten waarbij leerlingen soms ook ervaren wat het betekent om niet te bezitten of totaal machteloos te zijn, zoals bij pestgedrag.

Een laatste illustratie van dat thema sluit daarbij aan. Op een bevlogen wijze houdt Marc Brackett (Yale University) een pleidooi om jongeren te leren omgaan met gevoelens². "Soft skills are not soft." Gevoelens en emoties spelen een cruciale rol in het functioneren van mensen. Kijk maar naar de harde cijfers inzake pesten en internet-agressie. Scholen en leraren moeten er zich van bewust zijn dat de gevoelens van leerlingen invloed hebben op het leren, de aandacht tijdens de les, het nemen van beslissingen, de kwaliteit

van de relaties tussen leerlingen en leraren, de mentale gezondheid, de prestaties en de creativiteit. Reden te meer om vanuit onderwijs meer aandacht te schenken aan gevoelens en emoties. Marc Brackett baseert zijn visie op wetenschappelijk onderzoek en geeft aan hoe 'omgaan met gevoelens' deel uitmaakt van de persoonsvorming. Jongeren moeten immers in staat zijn om de eigen gevoelens te herkennen, te begrijpen waarom ze die gevoelens koesteren, hoe ze uit te drukken en welke (gezonde) strategieën er zijn om ze te reguleren.

Katholieke scholen in een diverse wereld

Een ander groot thema betreft de toenemende diversiteit en pluralisering. Ik had daarbij vooral een uitdieping verwacht inzake dialoog en interlevensbeschouwelijk werken op school. Dat thema is inderdaad een grote zorg in Europa. In andere continenten komt het thema echter vooral aan bod in de context van de onderwijsvrijheid en de mogelijke plaats van katholieke scholen naast andere levensbeschouwelijke onderwijsinstellingen.



Het herkenbaarst was de tussenkomst van pater Jezuiet Joel Tabora. Hij schetst de secularisering in zijn land de Filipijnen. Vele scholen dragen er nog een katholieke schoolnaam. En katholiek onderwijs is er klaarblijkelijk een kwaliteitslabel. Toch lijkt het soms niet meer dan een vlag te zijn, een vlag die de inhoud niet dekt. De daling van het aantal roepingen, het tekort aan personeel, de concurrentie met beter gesubsidieerde staatsscholen vormen een bedreiging voor het voortbestaan van de katholieke scholen. Daartegenover zijn er voor hem wel tekenen van hoop. Leraren nemen initiatief in de gemeenschap. Ze tonen verantwoordelijkheidsgevoel ten aanzien van andere geloofsgemeenschappen (moslims) en ten aanzien van jongeren die kampen met drugsverslaving. In die zin zijn katholieke scholen niet apart of wereldvreemd.

In het Midden-Oosten en Noord-Afrika krijgen katholieke scholen minder ruimte. Het is er al moeilijk om de vrijheid van burgers te verdedigen, laat staan de onderwijsvrijheid. Daar waar katholieke scholen kansen krijgen, richten ze hun onderwijs naar een opvoeding tot solidair humanisme. Een echte katholieke opvoeding – ook voor hen die ervoor kiezen – is minder evident.

In een aantal gebieden stellen katholieke scholen en ngo's zich echt ten dienste van de armste kinderen. Theresa Symons van de 'Good Shepherd'-congregatie getuigt hoe migrantenkinderen in Thailand niet in gewone scholen terecht kunnen. Vanuit haar congregatie heeft ze een informeel onderwijssysteem voor die kinderen opgezet. Catherine Mutindi, zuster van dezelfde congregatie (Bon Pasteur), werkt in Kolwezi (Congo). Kinderen kunnen er slechts overleven door in de mijnen te werken. Zuster Mutindi brengt die kinderen bij elkaar en ondersteunt hen om bepaalde competenties te verwerven. De kinderen zijn er zelf 'actor' voor hun vormingstraject. Een aanpak die ook onderzoeksmatig ondersteund wordt³.

Duurzaamheid en de zorg voor het gemeenschappelijk huis

Het wereldcongres van het katholiek onderwijs droeg de titel 'Educatio Si'. Daarmee is de link meteen gelegd naar de encycliek *Laudato Si'*, waar ▶

in Paus Franciscus inging op 'de zorg voor ons gemeenschappelijk huis'. Ecologisch bewustzijn en duurzaamheid zijn wereldwijd een bijzondere opdracht voor katholieke scholen. Het is belangrijk om het thema in zijn volle breedte te zien. De verschillende bijdragen tijdens het congres verwijzen steevast naar een integrale ecologie. In de lijn van Laudato Si wordt de zorg voor natuur altijd gecombineerd met gerechtigheid jegens de armen, de inzet voor onderwijs en samenleving, alsook de persoonlijke spiritualiteit.

Openheid, verwondering en dankbaarheid voor de natuur zijn een voedingsbodem voor ecologisch verantwoord handelen.

Kardinaal Jozef Tobin, aartsbisschop van Newark, meent dat die opdracht meerdere perspectieven voor onderwijs en opvoeding biedt. Daarbij mag het spirituele aspect niet ontbreken. Openheid, verwondering en dankbaarheid voor de natuur zijn een voedingsbodem voor ecologisch verantwoord handelen. Een tweede accent betreft de zorg voor armen, en tevens in bredere zin de zorg voor de armere landen. Zit daarin ook niet het verwijt voor bepaalde landen die de natuurlijke rijkdom in andere landen systematisch en structureel uitbuiten? Een derde perspectief is het onderwijs over het leefmilieu zelf. Onderwijs is niet wereldvreemd: het moet de problemen van de tijd bespreekbaar maken. Het consumptiemodel moet plaatsmaken voor een nieuw model waarin de mens op een andere manier met de natuur omgaat. Ten slotte geeft de kardinaal aan dat een wereldwijde aandacht noodzakelijk is. Maar dat zal lokaal misschien wel in andere oplossingen resulteren. Katholieke scholen zullen elk op hun eigen wijze opvoeden tot een 'ecologisch burgerschap'. "Think globally, act locally" is daarbij op zijn plaats.

Aansluitend daarop is er een opgemerkte interventie van pater Agbonkhanmemghe E. Orobator, voorzitter van de Jezuitenconferentie van

Afrika en Madagascar. Hij spreekt over de diepe ecologische wonden die door menselijke activiteit zijn aangebracht. Die wonden brengen we niet enkel toe aan de wereld, maar ook aan onszelf, aan de mensheid. Laudato Si vraagt dat we er als Christenen een antwoord op formuleren. De aarde is een geschenk. Onze morele verantwoordelijkheid ligt in de plicht om er zorg voor te dragen, onze aarde te beschermen. Er is daarbij een reciprociteit: een gezonde wereld beschermt tevens de mens. Daarom moeten we op onze hoede zijn voor de globalisatie van de onverschilligheid, die gepaard gaat met egoïsme.

Paus Franciscus over (katholiek) onderwijs

Een videoboodschap van Paus Franciscus vormde een belangrijk orgelpunt in het thema van het congres. In zijn toespraak verwijst de Paus naar de opdracht van katholieke scholen. Het uitgangspunt is een visie op de samenleving die zich richt op de menselijke persoon en zijn onvervreembare rechten. Zo'n visie is gebaseerd op waarden zoals rechtvaardigheid en vrede, de juiste relatie tussen de staat en het individu, bijvoorbeeld de principes van solidariteit en subsidiariteit. Het streven naar economische vooruitgang moet elke mens, alsook de hele mens ten goede komen.



De Paus verbindt dat menselijk perspectief onlosmakelijk met de zorg voor het milieu. Opvoeding moet dus ook ecologische opvoeding zijn. De encycliek *Laudato Si* heeft het niet enkel over de focus op wetenschappelijke informatie en bewustwording, het voorkomen van risico's voor het milieu, maar ook over het bevorderen van verschillende niveaus van een ecologisch evenwicht: het innerlijk evenwicht met zichzelf, het solidaire evenwicht met de ander, het natuurlijke evenwicht met alle levende wezens en het geestelijke met God.

Er zijn tendensen die de zorg voor ons 'gemeenschappelijke huis' ondermijnen. De Paus verwijst naar de 'deconstructie van het humanisme', waarbij vooral wordt ingezet op individualisme en consumentisme, alsook de cultuur van de onverschilligheid. Een tegenbeweging is maar mogelijk als elkeen die met opvoeding en onderwijs bezig is (gezin, school) effectief samenwerkt. Professionele inzet en levende getuigenis helpen de jongeren om zelf actief te werken aan een solidaire en vreedevolle wereld. Specifiek voor katholieke onderwijsinstellingen geldt de missie om de wereld van de jongeren eveneens open te stellen voor spiritualiteit en transcendentie.

Het 'reconstrueren van het humanisme' vraagt bovendien een oriëntatie van het pedagogisch werk naar de 'sociale periferie' en de 'existentiële periferie'. Door kansen te bieden aan de zwaksten en de meest kwetsbaren, worden ontmoeting, vrede en verzoening bevorderd.

De Paus waarschuwt het pedagogisch veld voor de dictatuur van de resultaten. Daarbij wordt de persoon als een (te behandelen) object beschouwd, wat tot minder interesse voor de integrale groei van de persoon leidt. Zo'n aanpak negeert de persoon, zijn moeilijkheden en fouten, zijn angsten, zijn dromen, zijn vrijheid. De econo-

mische logica van productie en consumptie gaat daarbij overheersen.

De tendens van 'versnelling' contrasteert met de natuurlijke traagheid van de biologische ontwikkeling.

In de opvoeding moet de hele persoon centraal staan. Dat vraagt van de opvoeder/leraar zowel een professionaliteit als een liefdevolle aandacht en zorg voor de leerling. De leraar moet in beide aspecten worden opgeleid.

Daarnaast wijst de Paus op de tendens van de 'versnelling'. Zelfs het onderwijs wordt gevat in de draaikolk van snelheid. In de opvoeding en het onderwijs contrasteert dat voor hem met de natuurlijke traagheid van de biologische evolutie. We moeten aandacht schenken aan de ontwikkeling van het kind. Iedereen heeft zijn eigen tijdspad nodig om kennis en vaardigheden te verwerven, om zich die eigen te maken en ook in andere situaties te gebruiken. Tijd vinden is noodzakelijk om verwonderd stil te staan bij de schoonheid van de schepping, inspiratie op te doen om ons 'gemeenschappelijk huis' te beschermen en initiatieven te nemen die gericht zijn op een levensstijl die ook respect betoont voor de volgende generaties.

Via het wereldwijde netwerk van het OIEC kan het katholiek onderwijs ideeën opdoen om de educatieve uitdaging van een geglobaliseerde en gedigitaliseerde wereld aan te gaan. ◀◀

Marc Van den Brande

EINDNOTEN

1. *Casa Generalice La Salle, Via Aurelia 476, 00165 Roma.*
2. *Marc Brackett, Permission to feel. Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive. Celadon books, 2019, 304 p.*
3. *Mark Canavera, Bon Pasteur Kolwezi, Theory of change, Columbia University*
4. *Laudato Si. Geprezen zijt Gij. Brussel, Licap, 2015, 168 p.*

MOET MOED VOOR VISIE?

De kracht van visie bij bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting¹ (BOS)

*Non quia difficilia sunt non audemus, sed quia non audemus difficilia sunt. (Seneca)**

Over besturen vanuit een visie zijn er al bibliotheken volgeschreven. Tegelijkertijd moeten we constateren dat de voorgestelde modellen niet altijd in de praktijk omgezet worden. Waarom slagen besturen er zo moeilijk in hun visie in de praktijk te brengen? In dit artikel vertrekken we van de stelling dat het soms aan moed ontbreekt om dat te doen. We beschrijven waartoe schoolbesturen met een visie in staat zijn en waar schoolbesturen die geen gedragen visie hebben, tegen aan kunnen lopen. In het eerste deel zoomen we in op het begrip 'visie' en het 'Zeven-BouwstenenModel[®]'. In het tweede deel bespreken we een BOS-project waar een gedeelde visie de sleutel tot de oplossing was. Het derde deel gaat over een BOS-project waar de afwezigheid van een gedeelde visie leidde tot het stilvallen van het proces. De analyse van beide projecten met het ZevenBouwstenenModel toont aan wat de oorzaken van falen of slagen zijn.

* Het is niet omdat het moeilijk is dat we niet durven, we vinden het moeilijk omdat we niet durven. Seneca, Brieven aan Lucilius. Lannoo, 1987.

Definitie van visie² en samenhang met andere managementbegrippen



Er is een paradigmashift nodig in verband met het begrip visie. Velen zijn er immers van overtuigd dat visie en praktijk iets anders zijn. Dat is ook zo, maar veronderstellen dat het een niets met het ander te maken heeft, is een vergissing. Ik wil pleiten voor een mentale inspanning: het mentaal koppelen van visie en praktijk vanuit de overtuiging dat een visie en resultaten twee elementen zijn op één continuüm.

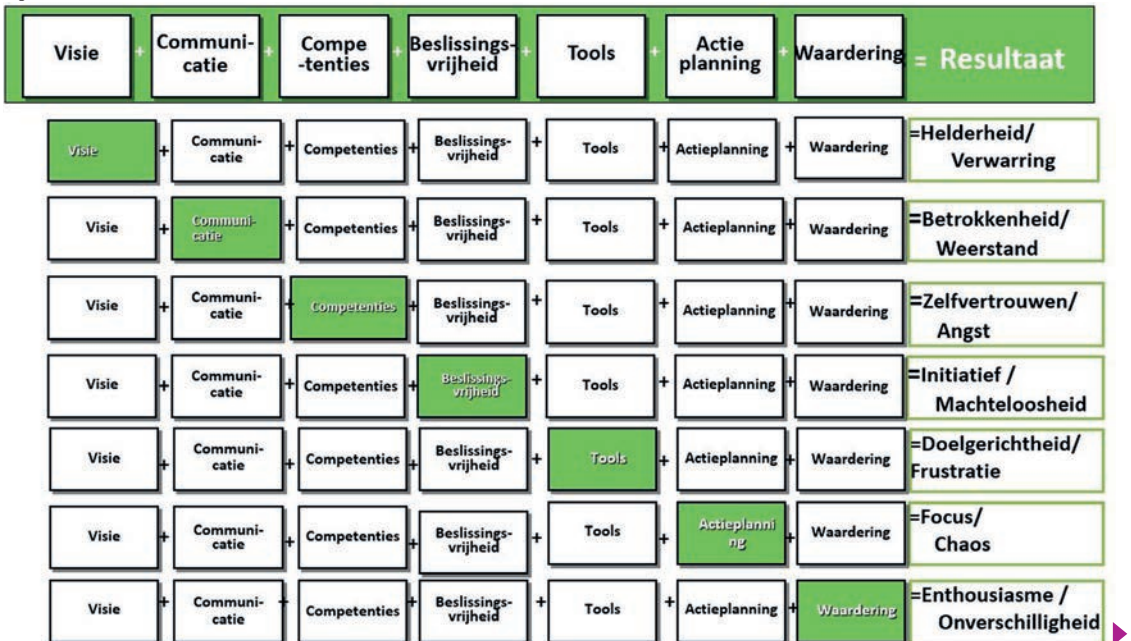
De figuur geeft weer hoe een aantal veelgebruikte concepten zich onderling verhouden en wat hun impact is in de tijd.

Het ZevenBouwstenenModel[®]: een systemische benadering van een BOS-project

Een manier om de kansen te vergroten een visie in de praktijk om te zetten, is door op een systemische manier naar de betrokken organisaties en hun doelen te kijken. Het ZevenBouwstenenModel[®] (Wallaert, 2009) levert daarvoor enkele handvatten. Ik heb dat model ontwikkeld als een synthese van de centrale elementen in een sterk presterende organisatie, gebaseerd op mijn ervaringen als begeleider van veranderingsprojecten.

Figuur 1 ZevenBouwstenenModel[®]

ZevenBouwstenenModel[®]



Dit model mag alleen gebruikt worden met de toestemming van de auteur

Het ZevenBouwstenenModel is het model voor resultaatgerichte organisaties, met andere woorden organisaties die erin slagen hun visie in resultaten om te zetten. Het geeft een overzicht van rationale en emotionele factoren die een rol spelen bij het functioneren van een organisatie. Het is gebouwd op enkele aannames en vaststellingen.

De essentie van de verklaring ligt in de afwezigheid van een gedeelde visie, in weerwil van de uitgedeelde visietekst.

Aannames:

- Een organisatie bestaat om een resultaat te behalen. Dat resultaat is niet beperkt tot het financiële. Medewerkerstevredenheid, innovatie, leerrendement, diploma's ... zijn ook resultaten.
- De zeven bouwstenen in een performante organisatie moeten tegelijkertijd en elk in voldoende mate aanwezig zijn.
- De zeven bouwstenen zijn ook de verantwoordelijkheidsdomeinen van de leidinggevenden van die organisatie. Zij kunnen en moeten die bouwstenen sterk genoeg maken of houden.
- De zeven bouwstenen zijn een rationale component in het beheren van een organisatie, maar elke bouwsteen is verbonden met een emotionele balans.
- De energie om voor iets te gaan, is in wezen emotioneel en persoonlijk. Leidinggevenden of anderen kunnen die niet rechtstreeks beïnvloeden.

Vaststellingen:

- Door ervoor te zorgen dat alle bouwstenen voldoende aanwezig zijn, wordt een werkomgeving gecreëerd die het mogelijk maakt de positieve emotionele energie, zoals betrokkenheid, zelfvertrouwen, enthousiasme, te richten op het doel.
- De afwezigheid van een bouwsteen ontlokt negatieve emoties, wat ertoe leidt dat die energie niet naar het resultaat gaat. Dat kan zelfs tot een volledige blokkering in de organisatie leiden.

- De afwezigheid van een bouwsteen kan niet worden gecompenseerd door een of meer andere bouwstenen te versterken.

Toepassen van het model

We kunnen schoolbesturen in een fusieproces beschouwen als een tijdelijke organisatie met één duidelijk doel: de oprichting van een nieuwe vzw. Door zeven vragen te beantwoorden – één per bouwsteen – krijgen we een systemische kijk op het fusieproces (zie tabel 'Bouwstenen' op blz 17). Die zeven vragen moeten allemaal positief beantwoord kunnen worden om er relatief zeker van te zijn dat het beoogde resultaat er ook kan komen.

BOS-project 1: financieel in orde brengen van een deelnemende vzw in een fusieproces

In een BOS-project werd een van de deelnemende besturen al decennialang financieel beheerd door een lid van een congregatie. De analyse van de jaarrekeningen door een financieel expert bracht echter aan het licht dat het een en ander niet conform de actuele normen gebeurde. De aanvankelijke reactie kwam niet als een verrassing: 'Wij doen dat hier al vele jaren zo' en 'Onze vzw is toch financieel gezond?' De afspraak in de BOS-stuurgroep was echter duidelijk: geen problemen importeren. Het vergde verschillende gesprekken, gespreid over een jaar, voor een oplossing vorm kreeg: een financieel expert, lid van een van de deelnemende besturen, werd opgenomen in het bestuur in kwestie met als opdracht de financiële rapportering in orde te brengen. Dat mandaat was tijdelijk en gold voor een jaar. Als we dit voorbeeld aan een zevenbouwstenentest onderwerpen, krijgen we een duidelijk beeld.

Gedeelde visie en vertrouwen tussen de besturen

Het vertrouwen in dit BOS-project kwam niet uit de lucht vallen. De allereerste opdracht in elk fusieproces is een gezamenlijke visie formuleren. Daar was in dit project intens en gezamenlijk met de betrokken besturen aan gewerkt. Dat vergde enkele formele vergaderingen, maar ook verschil-

lende informele gesprekken onder vier ogen of in kleine groepjes. Uiteindelijk hebben alle raden van bestuur die visietekst officieel geaccepteerd. Het heeft in de stuurgroep wel wat moed gevergd om ieder bestuur expliciet zijn twijfels en bezwaren te laten uiten. Een van de deelnemende besturen besloot onderweg om een langzamer traject te volgen. Ook dat is openlijk informeel en formeel besproken. De betrokken besturen delen daardoor enkele waarden, zoals vertrouwen, open communicatie en teamwerk. Transparantie is er één van en staat ook letterlijk in hun visietekst over het op te richten bestuur.

Competenties

Er zijn mensen met de juiste competenties om een financiële analyse te maken.

Beslissingsvrijheid

De stuurgroep heeft een mandaat gekregen van de betrokken besturen om de fusie tot een goed einde te brengen.

Actieplanning in de vorm van een stappenplan

Die visie is uiteraard geen losstaand feit, maar vormt de basis van letterlijk alle volgende stappen op korte en lange termijn. Na het ondertekenen van de engagementsverklaring is er een stappenplan met doelstellingen uitgewerkt waarin de eerste stap eruit bestond een overzicht te maken van alle financiële middelen volgens een uniforme structuur. Voor die en alle andere stappen zijn er ook een begin- en einddatum afgesproken en is er een verantwoordelijke aangewezen. Het stappenplan is het sluitstuk van de brug tussen visie en praktijk.

Over **communicatie**, **tools** en **waardering** zijn er geen opmerkingen. Ze zijn voldoende aanwezig in het project. Kortom, alle bouwstenen waren in voldoende mate aanwezig in dit BOS-project.

BOS-project 2: SWOT koppelen aan actie als eerste stap

Een groep besturen van secundaire scholen besloot, naar aanleiding van het einde van een

cyclus van de scholengemeenschap, om werk te maken van schaalvergroting. De eerste stap in dat proces was een SWOT-analyse. Sommige bestuurders hadden in de voorafgaande tien jaar geconstateerd dat het begrip schaalvergroting op regelmatige tijdstippen was opgedoken en dan weer als een monster van Loch Ness spoorloos verdween. Zij wilden ervoor zorgen dat het BOS-project geen praatsessie werd. Om de stap naar actie te vergemakkelijken, werd de sterkte-zwakteanalyse aangevuld met een extra vraag. Naast de klassieke vier vragen werd telkens de vraag gesteld: 'Wat is de impact op onze strategie?' Er moest onmiddellijk een koppeling gemaakt worden met concrete actie. Vervolgens zou men de items prioriteren en toewijzen aan verantwoordelijken.

De oefening werd grondig aangepakt. Niet alle constatering waren aangenaam om te lezen. Een van de zwakten die geconstateerd werden, was bijvoorbeeld: "We zijn te veel 'stuck in the middle' tussen een elitaire en een sociale scholengroep."

Naar aanleiding van de vraag naar de impact op de strategie kwam daarbij het volgende voorstel:

"Verhelderen en bijsturen van de oriënteringspolitiek; focus op 'leerwinst en toegevoegde waarde'; wegwerken van het 'elite-denken'."

Ook voor de andere elementen van de SWOT waren de voorstellen concreet en 'to the point'.

De leden van de stuurgroep waren enthousiast en verdedigden de aanpak in hun respectieve besturen en mobiliseerden hun directies. Aan de uitwerking van een visie werd, al dan niet bewust, weinig aandacht besteed. Een van de procesbegeleiders had een voorstel geformuleerd in het SWOT-rapport, maar dat werd niet opgepikt. Vervolgens werden er infosessies georganiseerd en subcommissies opgericht.

Omdat het initiatief ontstaan was in een secundaire scholengemeenschap, werd het basisonderwijs pas in een tweede fase mee aan tafel gevraagd. Vanaf dat moment werd het mee gemobiliseerd en geleidelijk aan rijpte het voornemen om tegen het einde van de cyclus van de scholengemeenschap (2014-2020) de fusie rond ▶

te hebben. Volgens een gestructureerd stappenplan werden alle belangrijke beleidsaspecten besproken in de stuurgroep. Gast sprekers van geslaagde fusies werden uitgenodigd. Gedurende een paar jaar werd er regelmatig vergaderd. Na verloop van tijd lag er een voorstel van intentieverklaring op tafel. Toen begon de motor echter te sputteren. Het lukte niet om die te laten ondertekenen door de deelnemende besturen. Een jaar later eindigde het proces met de vaststelling dat er onvoldoende vertrouwen was.

Hoe kon dat gebeuren? Dat komt omdat er niet gewerkt was aan het delen van de visie achter het project. Alle besturen hadden wel een visietekst gekregen, maar de impact daarvan was nihil. Dat het zo lang moest duren voor dat aan de oppervlakte kwam, is eigen aan de cultuur in de betrokken besturen. Openlijk van mening verschillen, doet men zelden. Je moet immers ad vitam aeternam verder met elkaar, willen of niet. Er was echter al een duidelijk knipperlicht aangegaan bij de niet-ondertekening van de engagementsverklaring.

In de initiatiefnemende school droomde men er bovendien hardop van de grootste school van het land te worden. Rekenkundig klopte dat. Voor de andere besturen ging er echter weinig aantrekkingskracht uit van dat perspectief. Ze vonden het vooral bedreigend. Hun 'eigenheid' stond op het spel.

Over de initiatiefnemers leefden er bij de andere bestuurders enkele hardnekkige overtuigingen: 'hun vorige fusie is na tien jaar nog niet volledig verteerd'; 'de school verliest leerlingen'; 'het directieteam is een duiventil'; 'door de nieuwe gebouwen zit deze school in de schulden'; 'ze willen alles centraliseren'... Dat alles zorgde mee voor zand in het raderwerk van het BOS-project.

Het was van meet af aan duidelijk dat er een zware hypotheek op het project lag, maar niemand had de moed om te constateren dat de keizer geen kleren aanhad. De antwoorden op de zeven bouwsteenvragen maken de onderliggende oorzaken duidelijk.

Visie

Er bestond wel een visietekst, maar die voldeed niet aan de definitie. Hij werd onvoldoende gedeeld en er ging geen inspirerende en mobiliserende kracht van uit. Zo kon er geen gedragen visie tot stand komen.

Communicatie

Het was niet zeker dat de boodschappen bij de besturen aankwamen zoals ze door de initiatiefnemers bedoeld waren. In de bijeenkomsten zaten letterlijk tientallen mensen rond de tafel. Uit sommige steeds weerkerende vragen bleek dat enkele bestuurders de zaak gewoon niet begrepen.

Openlijk van mening verschillen, doet men zelden. Je moet immers ad vitam aeternam verder met elkaar, willen of niet.

Competenties speelden een vertragende rol

De competenties van de trekkers inzake bedrijfsmatig beheren staan buiten kijf. Bij de deelnemers was dat niet overal het geval. Sommige bestuurders vreesden dat hun jarenlang gespaarde middelen in een 'zwart gat' zouden verdwijnen. Dat deed de appetijt om te fuseren aanzienlijk afnemen.

Beslissingsvrijheid

Mensen hebben het liefst impact op dat waar ze mee bezig zijn. In dit proces was dat niet het geval. Alle vergaderingen werden geleid door iemand van het initiatiefnemende bestuur en alle documenten werden opgesteld door medewerkers van de scholengemeenschap, die hun werkplek hadden in de grote school. De deelnemende besturen hadden weinig impact op het hele proces. De associatie met een verborgen agenda bleef daardoor bestendig.

Tools en actieplanning

De methode van aanpak was systematisch en professioneel. De constatering van de SWOT waren duidelijk. Er werd hard gewerkt om de zaken vooruit te laten gaan.

Waardering

De vertegenwoordigers in de stuurgroep hadden het soms niet onder de markt bij het informeren van hun collega's in hun raad van bestuur. Zij werden steevast geconfronteerd met de hierboven vermelde kritische opmerkingen en konden die ook niet ontkrachten, waardoor zij zich niet echt gewaardeerd voelden.

En toen viel het stil

De combinatie van al die factoren maakte dat het fusieproces onder een slecht gesternte van start ging. Vier van de zeven bouwstenen waren niet sterk genoeg aanwezig. De bouwstenen die niet of onvoldoende aanwezig waren, leidden tot de negatieve omslag van de ermee verbonden emotionele balansen, waardoor het proces stilviel.

Besluit

Waarom slagen sommige besturen – zelfs met competente mensen, professionele methodieken en de beste bedoelingen – er niet in om hun visie in de praktijk om te zetten? De vergelijking van de beide cases met het ZevenBouwstenenModel® bracht de systemische verschillen aan de oppervlakte.

	Bouwstenen	BOS 1	BOS 2
1	Is er een motiverende visie en is die door iedereen in de organisatie begrepen en geaccepteerd?	+	-
2	Worden informatie en kennis consistent gedeeld in de organisatie?	+	-
3	Zijn alle noodzakelijke competenties en kennis aanwezig om het doel te realiseren?	+	+
4	Is de organisatie zo gestructureerd dat alle nodige beslissingen door de betrokkenen genomen kunnen worden?	+	-
5	Heeft de organisatie alle nodige tools en uitrusting om het doel te kunnen verwezenlijken?	+	+
6	Zijn de activiteiten goed gepland, op elkaar afgestemd en worden ze effectief gemonitord?	+	+
7	Worden mensen gewaardeerd om de juiste dingen te doen?	+	-

In het tweede BOS-project zijn vier van de zeven bouwstenen onvoldoende of niet aanwezig. Door de zwakte van vier van de zeven bouwstenen blijft er te weinig energie over om te investeren in het doel uit de visie, een eengemaakt groot schoolbestuur. Dat had men van in het begin moeten expliciteren.

Maar hier komen we terug bij Seneca. Het is niet omdat het moeilijk is dat sommigen niet durven, sommigen vinden het moeilijk omdat

ze niet durven. De analyse willen maken vergt immers moed. Hoewel het model de situatie rationeel zeer snel en helder in kaart brengt, is de beslissing om het toe te passen een emotioneel veeleisende daad en brengt het veel betrokken bestuurders uit hun comfortzone. ◀◀

Tomas Wallaert

tomas.wallaert@telenet.be

Projectleider B.O. & S. in opdracht van regio Gent

EINDNOTEN

1. Dit artikel is een vervolg op het artikel 'Een organisatiestructuur weerspiegelt de eigen missie, visie en kernwaarden' (In dialoog september 2019). Andere praktijkverhalen rond BOS en het belang van missie, visie en kernwaarden vind je ook in het artikel 'BOS in de praktijk' (In dialoog september 2018).
2. Met visie bedoelen we in dit artikel 'missie, visie en kernwaarden', zoals in andere bronnen gebruikt. Zie daarvoor <https://pro.katholiekeonderwijs.vlaanderen/missie-visie-kernwaarden/wat>.

WERKEN MET EEN OMGEVINGSBOEK IN DE BASISCHOOL

Zill legitimeert omgevingsonderwijs



Een van de uitgangspunten van ons onderwijs in de basisschool is dat het kinderen wegwijs moet maken in de hen omringende wereld. Dat betekent dat het gericht is op leren binnen authentieke en relevante contexten vanuit de werkelijkheid zelf. Die werkelijkheid wordt deels binnengebracht in de klas aan de hand van diverse bronnen. Daarnaast is het minstens even belangrijk om op stap te gaan en de werkelijkheid binnen haar ruime context te ervaren, te beleven en ervan te leren. Omgevingsonderwijs is daarbij geen doel op zich, maar een (onmisbaar) middel. In de eerste plaats richt omgevingsonderwijs zich op de (directe) omgeving van de leerlingen: de buurt van de school, de gemeente, buurgemeenten ... Met omgevingsonderwijs willen we de materiële (objecten van menselijke en natuurlijke origine) en niet-materiële (objecten van sociale en culturele aard) omgeving ontsluiten voor de leerlingen. Het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* is daarvoor een uitgelezen toegangspoort.

"Zin in leren! Zin in leven! gaat uit van wereldoriënterend onderwijs. Leren in en aan de werkelijkheid veronderstelt dat de werkelijkheid rondom de school en de leerling wordt opgezocht en aangegrepen om erover te leren. Daartoe dient de school alle mogelijke kansen die zich aandienen aan te grijpen."

(Uit het leerplan Zin in leren! Zin in leven!)

De wereld, mijn klas

Een school is geen eiland midden in de oceaan, geen eenzame planeet in het universum. Elke school is ingebed in een buurt, een parochie, een gemeente of stad, een streek. Die verschillende elementen bieden ontzettend veel kansen om werk te maken van doelgericht omgevingsonderwijs. Vanuit de leerlingen en met het ordeningskader van Zill in het achterhoofd gaan leraren gericht op zoek naar leerkansen in de omgeving. De verschillende ontwikkelvelden bieden tal van mogelijkheden om aan generieke doelen te werken.

- *In het thema GENT-MIJN STAD krijgen leerlingen de opdracht om in groepjes – onder begeleiding van een ouder – op zoek te gaan naar een echte Gentenaar die het lied 'Klokke Roeland' voor hen wil zingen. Ze nemen het lied op en leren samen het refrein. (OWsa1 – TOtn1 – MUva3)*
- *In de voormiddag schijnt de zon binnen door de glasramen in de kerk. De leerlingen maken in de kerk hun eigen impressie van het kleurentafereel met waskrijtjes en verf, nadat de leraar het verhaal van de H. Franciscus, die in het grote glasraam is afgebeeld, heeft verteld. (Rklg3 – MUva2 en 3)*

Werken vanuit een focus aan een krachtige leeromgeving

Omgevingsonderwijs is een onderwijsarrangement dat, net zoals andere arrangementen, vertrekt vanuit een focus. Wat zijn de onderwijsbehoeften van de leerling(en)? Wat biedt en vraagt de context? In welke mate realiseren we het leerplan? Als het antwoord op die vragen bekend is, kan de leraar doelen uit het leerplan vooropstellen en starten met het ontwerpen van het efficiëntste onderwijsarrangement. De context, de omgeving van de school, kan daarbij een uitgelezen middel zijn om doelen te realiseren. Dan spreken we van doelgericht omgevingsonderwijs.



Een omgevingsboek biedt kansen

Om scholen en leraren te ondersteunen in hun omgevingsonderwijs, is een omgevingsboek een nuttig en haalbaar instrument.

Een omgevingsboek is een geordend en makkelijk te raadplegen (online) databank met een brede waaier aan mogelijkheden en uitdagingen in de (ruimere) buurt van de school om met de kinderen werkelijkheidsnabij en doelgericht te kunnen werken. Die brede waaier moet in de eerste plaats een afspiegeling zijn van de omgeving van de school, want het is daar dat de kinderen hun wereld ervaren en beleven. Het blijft ook niet beperkt tot de onmiddellijke omgeving van de school. Ook de ruimere schoolomgeving, de gemeente, de buurgemeenten, de streek en de provincie zijn mogelijke bronnen, wanneer de klas die op een (financieel) haalbare manier kan bezoeken.

Enkele voorbeelden:

- Binnen het PWO-project 'Haal meer uit je omgeving – bronnen voor omgevingsonderwijs' van Hogeschool Odisee (<http://www.omgevingsonderwijs.be>) werd al een voortreffelijke lijst gemaakt. In dat praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek wordt de toon gezet door bronnen te ordenen naar de ver- ▶

schillende leergebieden (en niet enkel oriëntatie op de wereld) én omgevingselementen. Die omgevingselementen worden ingedeeld in niet-materiële elementen (bijvoorbeeld dialecten), menselijke materiële elementen en natuurlijke materiële elementen.

- 'Klas in Brussel' (<https://klasinbrussel.be>) is een online omgevingsboek van het Onderwijscentrum Brussel (OCB). Onder andere in samenwerking met leraren bouwt het OCB een online omgevingsboek voor de stad Brussel uit. Het gaat daarbij uit van de digitale kaart van Brussel waarop ingezoomd kan worden. Via een zoekfunctie op basis van thema en plaats worden de beschikbare gegevens opgehaald en getoond. De basisschool Sint-Joris in Brussel organiseerde vorig schooljaar een pedagogische studiedag om de omgeving van de school te verkennen. In samenwerking met het OCB voegde ze de gegevens aan de website toe. Ook scholen van buiten Brussel die een bezoek willen plannen aan de hoofdstad of Brusselklassen organiseren, kunnen terecht op het platform.
- De Arteveldehogeschool bouwt al enkele jaren aan een omgevingsboek op basis van input van studenten (<http://omgevingsboek.weebly.com>). In hun eigen dorp gaan ze op zoek naar boeiende elementen voor omgevingsonderwijs en brengen daarvan verslag uit. Zo groeit een databank met betekenisvolle opdrachten. Ook leraren kunnen er gebruik van maken. De databank vertrekt van een digitale kaart van Vlaanderen met daarop de verschillende omgevingsmogelijkheden. Ook bereikbaar via KlasCement.
- De basisschool in Olsene paste haar omgevingsboek aan het nieuwe leerplan aan (<https://omgevingsboekvbsolsene.weebly.com>). *"Wij hebben al jaren een omgevingsboek op onze website. Met de komst van het nieuwe leerplan Zill proberen we dit boek in een nieuw jasje te steken. Vorig schooljaar hadden wij als jaarthema 'Op stap in ons dorp'. Het was de bedoeling om zoveel mogelijk plaatsen/personen/activiteiten in ons dorp te bezoeken. Daar werd dan telkens een activiteitenfiche van gemaakt en de inhoud*

hiervan werd in ons omgevingsboek geplaatst. Op die manier proberen we het omgevingsboek een ruime invulling te geven vanuit de klassen. In het zesde leerjaar worden ook, naar aanleiding van de doorstroming naar het secundair onderwijs, interviews afgenomen rond bepaalde beroepen. Ook die krijgen een plaatsje in ons omgevingsboek. Het boek wordt gebruikt in de klas om zaken rond ons dorp op te zoeken en te centraliseren. Het geeft ons ook een mooi zicht op wat hier allemaal de moeite waard is en wat wel of nog geen bezoekje kreeg."

Met omgevingsonderwijs willen we de materiële en niet-materiële omgeving ontsluiten voor de leerlingen.

Divers aanbod aan bronnen

Naast het bijhouden van die omgevingsbronnen is het ook belangrijk om een ruimer aanbod te doen. Er zijn heel wat geschreven bronnen en online databanken die ter beschikking staan van leraren.

Enkele voorbeelden:

- Op de website van het Nationaal Geografisch Instituut kun je verschillende soorten kaarten uit de omgeving van de school bestellen (<http://www.ngi.be/NL/NL1.shtm>).
- Het Archief voor Onderwijs heeft op zijn website een brede waaier aan digitaal erfgoed ter beschikking voor het onderwijs (<https://onderwijs.hetarchief.be/frontpage>).
- Het Agentschap Onroerend Erfgoed heeft een zéér ruim online fotoarchief (<https://beeldbank.onroerenderfgoed.be>).

Voor veel leraren zijn die bronnen vaak onbekend. Door ook dergelijke bronnen in een omgevingsboek op te nemen, is een schat aan informatie eenvoudig en snel beschikbaar om te gebruiken.



Uitgaan van een geïntegreerde aanpak

Een omgevingsboek bestaat uit een brede waaier aan mogelijkheden om in de (ruimere) omgeving van de school aan de slag te gaan met leerinhouden. Die leerinhouden zijn niet beperkt tot het ontwikkelveld 'oriëntatie op de wereld', maar kunnen uit alle ontwikkelvelden geplukt worden. We pleiten voor een gedragen geïntegreerde aanpak. Dat betekent dat ook een omgevingsboek een spiegel zal zijn van een geïntegreerde aanpak van leerinhouden. Dat kan zich al vertalen door bij de indeling van een omgevingsboek uit te gaan van de verschillende ontwikkelvelden van het nieuwe leerplan *Zin in leren! Zin in leven!*. Een dergelijke indeling zal voor leraren een oproep zijn om door een geïntegreerde bril de werkelijkheid te bekijken en te verkennen, en waar mogelijk, zinvol en wenselijk generieke doelen vanuit diverse ontwikkelvelden aan bod te laten komen.

Binnen het thema 'lekker vers' wordt een bezoek gebracht aan de bakker vanuit het ontwikkelthema 'Oriëntatie op techniek' (om te werken aan doel OWte1 Ervaren, onderzoeken en vaststellen hoe eenvoudige technische systemen gemaakt zijn van grondstoffen, ingrediënten, materialen en/of onderdelen). Daarnaast wordt mediavaardigheid ontwikkeld, wanneer de leerlingen in groepjes met een tablet foto's

maken van een vooraf bepaald onderdeel van het bezoek (Meva2 Digitale audiovisuele vaardigheden ontwikkelen) om dat later te presenteren in de klas (TOMn2 Een mondelinge boodschap overbrengen – persoonlijk verslag uitbrengen). Binnen de ontwikkeling van het wiskundig denken wordt tijdens de excursie aandacht besteed aan de buitenissige mengkommen en hoe die zich verhouden tot wat wij thuis in de keuken gebruiken (Wdmm3 Schatten, meten en rekenen met mateenheden).

Doelgericht werken

Omgevingsonderwijs is niet vrijblijvend. Net als bij elk ander onderwijsarrangement vormt doelgericht werken het uitgangspunt. Voor wie zijn leerplan voldoende beheerst, is het duidelijk dat eenzelfde bron/inhoud aangesproken kan worden om aan verschillende doelen te werken. Tijdens een bezoek aan de parochiekerk werken we aan meerdere ontwikkelvelden. Bekijken we de bouwkunst, de architecturale hoogstandjes, het kunstpatrimonium, het religieuze erfgoed of vertrekken we vanuit de christelijke zingeving? Het mag dan ook geen probleem vormen dat bepaalde bronnen in verschillende leerjaren of leefgroepen aan bod komen. Wél is het noodzakelijk dat leraren van elkaar weten welke generieke doelen ze nastreven door bepaalde bronnen in te zetten. Een omgevingsboek kan daarbij een ►

meerwaarde betekenen. In de databank maken we bij elke bron ruimte om aan te geven vanuit welke ontwikkelvelden ermee gewerkt wordt. Zo kan een bepaalde bron dan ook in verschillende ontwikkelvelden terug te vinden zijn. Daarnaast kan er plaats zijn voor commentaar van leraren. Naast het moment waarop het bezoek plaatsvond en een appreciatie worden ook de belangrijkste generieke doelen in een lijst opgenomen. Zelfs de dokter in de straat die bezoek krijgt van de jongste kleuters en de leerlingen van het tweede leerjaar zal begrijpen dat het bezoek gedragen wordt vanuit een andere insteek (wat niet wegneemt dat het ook zinvol kan zijn om een bezoek te brengen aan een andere dokter).

Om scholen en leraren te ondersteunen in hun omgevingsonderwijs, is een omgevingsboek een nuttig en haalbaar instrument.

Werken aan verticale samenhang

Omdat een omgevingsboek voor de volledige basisschool bedoeld is, mogen we het als een bijkomend middel zien om de verticale samenhang tussen de verschillende leerjaren mee te ondersteunen. Wanneer leraren doelbewust kiezen voor omgevingsonderwijs en dat ook zo noteren in het omgevingsboek, wordt het een extra communicatiemiddel tussen leraren onderling. Ze zullen er van elkaar ontdekken vanuit welke doelstellingen een omgevingsbron geraadpleegd wordt. Bij het opmaken van de jaarplanning kiest de school ervoor om gericht in te zetten op omgevingsonderwijs. Door (een aantal) thema's vast te leggen, is het van bij de start van het schooljaar ook mogelijk om excursies te plannen. Zo weten leraren van elkaar vanuit welke doelen ze uitstappen plannen en kunnen ze door een goede communicatie verder bouwen aan een verticale leerlijn. De rijkdom van een omgevingsboek zal ook vruchten afwerpen voor instromende of interim-leraren die minder vertrouwd zijn met de omgeving van de school.

Teamwerk

Een omgevingsboek is niet het werk van één persoon. Het is het werk van een team dat bewust de keuze maakt om het onderwijs te verrijken vanuit de werkelijkheid in de 'omgeving' van de school. Om echt in te zetten op omgevingsonderwijs, is het nuttig en zinvol om daar als team de nodige tijd en aandacht voor vrij te maken. Door vanuit een jaarthema ('De wereld, mijn klas!') de aandacht op omgevingsonderwijs te richten, roept de school het voltallige schoolteam op om er werk van te maken. Daarbij zet de school studiedagen in om de leden van het team te versterken in de bedoeling en de inhoud van omgevingsonderwijs. Met de geleidelijke invoering van *Zin in leren! Zin in leven!* is het een bijkomende kans om beide te combineren. Zo verankert de school een belangrijke pijler van het nieuwe leerplan in de schoolpraktijk: onderwijs in de basisschool moet kinderen oriënteren in de hen omringende wereld.

Het is noodzakelijk alle teamleden te betrekken bij het uitdenken van een omgevingsboek. De verdere uitwerking ervan wordt de taak van een bijzondere werkgroep onder leiding van de ICT-coördinator. Die groep zorgt voor een passende digitale omgeving die voldoende gebruiksvriendelijk is. Aan de hand van een toegankelijk digitaal fichesysteem kan iedere leraar een nieuwe bron aanbrengen die de leden van de werkgroep aan de databank toevoegen. Zodra de database online gaat, kunnen ook mensen, organisaties, bedrijven ... zich als bron aanmelden. Zo kunnen ook participatie-initiatieven vanuit de omgeving makkelijk hun weg vinden naar de school.

Door op een eenduidige manier een fiche in te vullen en door te sturen, kan de werkgroep beslissen om de nieuwe bron een plaats te geven in de databank. In een mededeling aan de (groot-) ouders verduidelijkt de school het bestaan en het gebruik van een omgevingsboek. Zij worden daarbij ook uitgenodigd om zich aan te melden als bron. (Groot)ouders bezitten vaak specifieke expertise die de school kan benutten. Nieuwe bronnen worden via het gebruikelijke commu-

nicatiekanaal van de school aan de leraren voorgesteld. Zo wordt een omgevingsboek een 'boek van de omgeving'.



Leraargericht-kindgericht

In de eerste plaats moet een omgevingsboek leraargericht zijn. Door de database inhoudelijk rijk en vormelijk gebruiksvriendelijk te maken, kunnen leraren ze actief gebruiken.

Naast leraren kunnen (oudere) leerlingen ook gebruikmaken van dezelfde tool. Bij het opstarten van een thema kan de leraar leerlingen de opdracht geven om in het omgevingsboek op zoek te gaan naar een bijpassende omgevingsbron. Leerlingen kunnen eveneens de verantwoordelijkheid krijgen om zelf afspraken te maken met een gekozen bron, nadat ze teruggekoppeld hebben naar de leraar en de rest van de klas.

Struikelblokken, hinderpalen ... en nieuwe kansen

In de inleiding opperden we dat een omgevingsboek een nuttig en haalbaar instrument is om

scholen en leraren te ondersteunen in hun zoektocht naar bronnen in de omgeving om zo de werkelijkheid op een authentieke wijze te ervaren en te beleven. Dat het een nuttig instrument is, staat niet ter discussie. In hun eindrapport van het PWO-project over 'Omgevingsonderwijs' (2010) noteren projectonderzoekers Erwin Declercq en Alain Vermeire enkele aandachtspunten:

- leraren kennen vaak onvoldoende de omgeving van de school;
- handboeken zijn onvoldoende gericht op omgevingsonderwijs;
- de bronnen voor omgevingsgerichte info zijn te weinig bekend.

Het mag duidelijk zijn dat een omgevingsboek een bijzondere meerwaarde kan betekenen voor een school die doelgericht werk wil maken van omgevingsonderwijs. De struikelblokken en hinderpalen kunnen bij de implementatie van het nieuwe leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* als mogelijkheid gebruikt worden om omgevingsonderwijs op de kaart te zetten. Niet als oude wijn in nieuwe zakken, maar om een van de uitgangspunten van ons onderwijs in de basisschool concreet te maken: kinderen wegwijs maken in de hen omringende wereld. Door de huidige digitale mogelijkheden mag het als een uitnodiging en een uitdaging gezien worden om daaraan te werken. Een omgevingsboek kan daarbij een materiële en inhoudelijke ondersteuning vormen. ◀◀

Jan Tilley

jan.tilley@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming

Een omgevingsboek bestaat uit een brede waaier aan mogelijkheden om in de (ruimere) omgeving van de school aan de slag te gaan met leerinhouden.

DE LERAAR **GEBRUIKT** IN DE KLAS **ALTIJD** STANDAARDNEDERLANDS

PRO

Hoewel het Standaardnederlands op zich geen monolithisch, eenduidig blok vormt, valt er voor ons doel die (Belgische) taalvariëteit van het Nederlands onder die staat tegenover dialecten, tussentaal en andere variëteiten. De talenbeleidsnota (2007) respectievelijk conceptnota (2011) over talenbeleid van de voormalige onderwijsministers Frank Vandenbroucke en Pascal Smet zetten in op het Standaardnederlands als de enige acceptabele schooltaalvariëteit, binnen én buiten het klaslokaal. In februari 2019 echter werd, in het kader van de Nederlandse Taalunie, een 'soepelere' visietekst op taalvariatie en taalvariatiebeleid gepubliceerd. Die tekst zorgde voor veel discussie op de Lenteconferentie (2019) van het Netwerk Didactiek Nederlands en toont aan hoe complex en veranderlijk taalgebruik en de visies daarop zijn.

- **Oplissing voor diverse problemen**

Van overheidswege zag men de voorbije jaren het accent op het Standaardnederlands als dé oplossing voor de problemen in Vlaanderen die bleken uit internationaal onderwijsonderzoek: taalachterstand en meertaligheid, sociale ongelijkheid en discriminatie. Het was en is nodig, met name via taalgericht (vak)onderwijs, voor succesvol leren op school en als opstap naar hoger onderwijs. Aldus vormt het een cruciale hefboom voor integratie in de Vlaamse samenleving.

- **Strikte norm in formele geschreven taal**

Het onderwijs moet leerlingen normen leren op het gebied van spelling, grammatica en woordenschat, niet alleen als doel op zich, maar ook met het oog op aantrekkelijk en rijk taalgebruik. Voor formele geschreven taal mogen die normen erg strikt zijn.

- **Uniformiteit ten behoeve van verstaanbaarheid**

Wat de uitspraak betreft, met name ook voor

allerlei nieuwkomers, heeft het geen zin tijd te verliezen aan niet-standaardtalige varianten. Een zo eenduidig mogelijke uitspraaknorm dient de verstaanbaarheid het best.

- **Uitvoering van diverse regelgeving**

De Onderwijstaalwet van 1963 en diverse Vlaamse onderwijsdecreten stellen dat de onderwijstaal in het Nederlandse taalgebied het Nederlands is. In meerdere formele overheids teksten betekent dat "Standaardnederlands".

"Kunnen communiceren in Standaardnederlands is een noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs."

(F. Vandenbroucke, *De lat hoog voor talen in iedere school -- Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*, februari 2007, p.11)



CONTRA

- **Kloof tussen beleid en praktijk**

Empirisch onderzoek laat vele niet-standaardtalige varianten zien in de klaspraktijk. Leraren beschouwen standaardtaal wel als het referentiepunt en wijzen op hun voorbeeldfunctie daarbij, maar zijn er zich doorgaans van bewust dat ze vaak afwijken van de standaardtaalnorm.

- **Bruikbaarheid van dialect of tussentaal**

Dialect of tussentaal kan nuttig/natuurlijk zijn bij informele of emotionele situaties: een kwinkslag of opmerking als leerlingen niet opletten, een grapje, een leraar die boos is. Uiteraard in beperkte mate.

- **Soepelere norm**

Liever meer soepelheid, ook in de standaardtaalnorm: een open, inclusieve en tolerante norm dus, waarbij onderwijs leerlingen wel ook meer bewust moet maken van de situaties waarin de strikteste norm nodig is.

- **Groter belang van taalvariëteiten en registergevoeligheid**

In plaats van op een al te rigide norm met veel aandacht voor fout en goed, en gelet op toenemende globalisering, mobiliteit en di-


gitalisering, liever meer inzetten op taalvariëteiten en registergevoeligheid. Welke taalvariëteit is het geschiktst en waar? Zo kunnen, naast standaardtaal, ook omgangstalen aan bod komen zonder ze te stigmatiseren, ook in het NT2-onderwijs.

“Veel werkbaarder dan een strakke tweedeling in termen van standaard en niet-standaard is een benadering die uitgaat van registerkeuzes, of van de vraag welke variëteit uit ons repertoire het geschiktst is voor een specifieke communicatieve situatie.”

(Adviescommissie Taalvariatie, Nederlandse Taalunie, Visie op taalvariatie en taalvariatiebeleid, februari 2019, p.19)

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

ZIN IN LEREN! ZIN IN LEVEN! EN HET REALISEREN VAN HANDELINGSPLANNING



Elke school voor buitengewoon basisonderwijs is volgens het decreet basisonderwijs verplicht om voor een leerling of een groep leerlingen een handlingsplan op te maken. De overheid voorziet daarvoor in een set ontwikkelingsdoelen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. De school moet op basis van de opvoedings- en ontwikkelingsbehoefte uit de opgelegde of gelijkwaardig verklaarde ontwikkelingsdoelen doelen op maat van de leerling of de groep formuleren. Het kader van *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) kan daarbij gebruikt worden. De klassenraad kan ook beslissen extra doelen na te streven uit ontwikkelingsdoelen of eindtermen van het gewoon onderwijs of uit ontwikkelingsdoelen van een ander type. Het handlingsplan geeft vervolgens weer hoe het multidisciplinaire werk wordt gepland en hoe de sociale, psychologische, orthopedagogische, medische en paramedische hulpverlening in het opvoedings- en onderwijsaanbod worden geïntegreerd. Om een kwaliteitsvol onderwijsaanbod vorm te geven, wordt er gewerkt via de methodiek van het cyclisch proces van handlingsplanning. In dit artikel krijg je daarbij wat meer duiding.

Handelingsplanning vanuit een ontwikkelingsgerichte visie

Elke school voor buitengewoon onderwijs werkt vanuit de visie van ontwikkelingsgericht leren. De **leerling** wordt **centraal** geplaatst vanuit de vraag 'Wat heeft deze leerling in deze groep nodig om verder of opnieuw tot ontwikkeling te komen?'. De uitdaging bestaat erin om voor elke leerling binnen de zone van de naaste ontwikkeling een realistisch ontwikkelings- en toekomstperspectief uit te tekenen en na te streven. Ontwikkelingsgericht werken is dus gericht op zelfrealisatie en niet op een te bereiken norm. Net daarom is de methodiek van handelingsplanning belangrijk, omdat je vanuit een ruime beeldvorming vooropgestelde doelen evalueert. Daarbij primeert altijd de eigen groei van de leerling.

Bij ontwikkelingsgericht onderwijs wordt sterk ingezet op leren vanuit intentionaliteit (wat), betekenisverlening (waarom) en transcendentie (waar nog). Door **intentionaliteit** maken we in wederkerige communicatie leerlingen duidelijk wat ze gaan leren. Door **betekenisverlening** wordt ontdekt of begrepen waarom iets aangeleerd wordt (zie ook figuur 1). Bij **transcendentie** wordt het leggen van transfers naar de eigen omgeving en andere contexten gestimuleerd.



Figuur 1

De leraar zet in op een kwalitatieve interactiestijl door bewust vragen te stellen vanuit het kader van mediërend leren. De leerlingen worden mede-eigenaar van hun ontwikkelproces. De uitda-

ging voor de leraar bestaat erin voortdurend te reflecteren op inhoud, proces en eigen handelen.

De school dient enerzijds te reflecteren over die gespecialiseerde referentiekaders die haar ondersteunen om de ontwikkeling van haar doelgroep in beeld te brengen en te ondersteunen. Anderzijds moet er ook nagedacht worden welk gevalideerd doelenkader, welke orthodidactiek en orthopedagogiek leraren ondersteunen om dat ontwikkelingsgericht proces op gang te brengen.

De fasen van handelingsplanning

Handelingsplanning verloopt in vijf fasen zoals voorgesteld wordt in figuur 2. Het is belangrijk dat die fasen altijd in verbinding staan met en invloed hebben op elkaar. We geven een zeer summier omschrijving van de vijf fasen.

In de **beginsituatie** schetsen we de brede beeldvorming van de leerling en de leerlingengroep. Het team dat met de groep of leerling werkt, brengt zijn observaties, ervaringen en interpretaties samen. Belangrijk daarbij is dat het team kritisch reflecteert over welke informatie relevant is voor het verdere proces. Het formuleren van de opvoedings- en onderwijsbehoeftes vat de beginsituatiefase samen.

In de **doelenfase** worden doelen geformuleerd die aansluiten bij de onderwijsbehoeftes in de focus of het ontwikkelperspectief van de groep of de leerling. Die doelen worden dan geconcretiseerd in kleine werkdoelen, aan te passen aan de vaak grillige ontwikkeling van de doelgroep. Die doelen zijn na te streven.

De specifieke expertise van het buitengewoon onderwijs vinden we terug in de **voorbereidingsfase**. Tijdens die fase wordt nagedacht met welke specifieke orthodidactiek en orthopedagogiek de vooropgestelde doelen optimaal nagestreefd kunnen worden. Scholen voor buitengewoon onderwijs worden uitgedaagd om hun specifieke expertise nog meer te expliciteren en bewust in te zetten bij de steeds diverser wordende doelgroep als voorbereiding op een maximale participatie aan de steeds veranderende maatschappij. ►

Het plan wordt uitgevoerd (**uitvoeringsfase**). Vanuit de verschillende disciplines in de school wordt er nagedacht wie welke doelen realiseert en waar, wanneer en hoe dat gebeurt. Dat kan met individuele leerlingen of samen in de klas vanuit een specifieke achtergrond en expertise voor een leerling of de volledige groep.

is 'nice to know' en wat is 'need to know'? Het gaat om die gegevens die vanuit een ontwikkelingsperspectief leiden tot het formuleren van **specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeftes**.

Die opvoedings- en onderwijsbehoeftes moeten de kern vormen van het cyclisch proces van handelingsplanning. Zij vormen het fundament van een gerichte doelselectie op maat, specifieke orthodidactiek en orthopedagogiek, interdisciplinaire realisatie en evaluatie van die doelen en eigen handelen. Om scholen voor buitengewoon onderwijs in dat proces te ondersteunen, heeft Katholiek Onderwijs Vlaanderen een affiche ontworpen¹.

Het schema 'Handelingsplanning realiseren' (figuur 2) geeft een visuele voorstelling van hoe een school, een team en/of een leraar handelingsplanning kwaliteitsvol kan realiseren en hoe de verschillende plannen zich op school-, groeps- en leerlingenniveau tot elkaar kunnen verhouden.

Het schema bestaat uit vijf horizontale lagen, die verwijzen naar de vijf fases van het cyclisch proces van handelingsplanning.

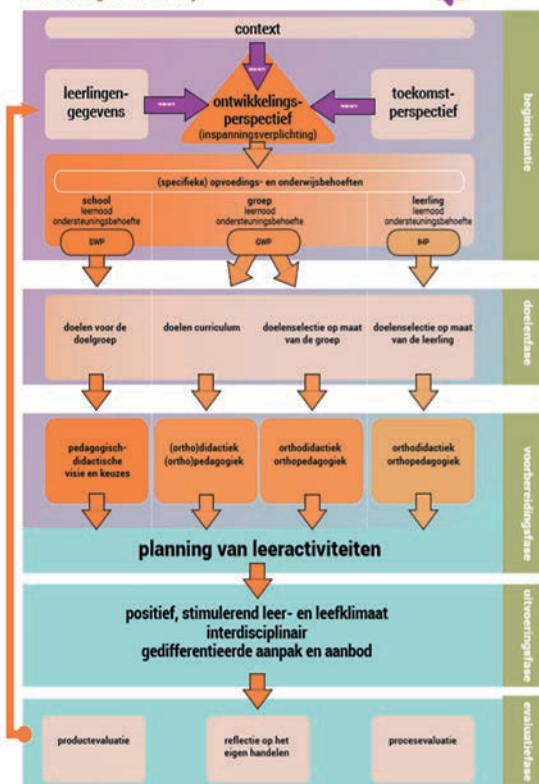
Daarnaast zijn er ook drie verticale kolommen. Die verwijzen naar de drie niveaus van planning, namelijk planning op het niveau van de school, de groep en de leerling. De voorstelling wil de relatie tussen die drie niveaus verduidelijken. De visie en de bewuste keuzes die gemaakt worden op schoolniveau sturen de dagelijkse praktijk aan.

De affiche vertoont een lineair verloop, maar in de werkelijkheid beïnvloeden alle fases elkaar voortdurend. Bij reflectie tijdens het proces wordt er vaak teruggekeken naar of gesleuteld aan een voorafgaande fase.

Met de bijhorende nota 'Handelingsplanning realiseren in het buitengewoon onderwijs'² engageert Katholiek Onderwijs Vlaanderen zich om de school, het schoolteam en ieder personeelslid te ondersteunen in het realiseren van een kwaliteitsvolle handelingsplanning in het buitengewoon onderwijs.

Eenzijds bieden de affiche en de nota een referentiekader om een gedragen visie op de realisatie

Handelingsplanning realiseren in het buitengewoon onderwijs



Figuur 2

In de **evaluatiefase** worden de vooropgestelde doelen met de leerlingen geëvalueerd. Het gaat zowel om procesevaluatie als om productevaluatie. De leraar reflecteert ook op het eigen handelen. Daarbij worden de verschillende fasen van handelingsplanning overlopen.

De cyclus van handelingsplanning realiseren

De uitdaging voor de school en de leraren bestaat erin om uit alle informatie die ze vanuit verschillende bronnen verzamelen die gegevens te selecteren die relevant zijn voor het leren en leven. Wat

van de fasen van handelingsplanning in de onderwijsleerpraktijk te vertalen. Daarbij worden de realisatie van de fasen, de samenhang en de verhouding tussen de fasen onderling én de gelaagdheid op school-, groeps- en leerlingenniveau geduid en geconcretiseerd. Anderzijds wil het een stimulans zijn om de kwaliteit van ons onderwijs te toetsen en te verhogen. De affiche zet aan tot reflectie over de realisatie van handelingsplanning (op school-, groeps- en individueel niveau) om vervolgens op een doelgerichte manier die kwaliteit te borgen en/of specifiek verder te ontwikkelen. Ze kan onder meer ingezet worden om sterktes en werkpunten van de school te expliciteren, om de visie verder te ontwikkelen, om de werking te optimaliseren of om de klassenraad structuur en duiding te geven.

Het document kwam tot stand in overleg met alle begeleiders van het buitengewoon onderwijs en door reflectie met scholen en schoolteams.

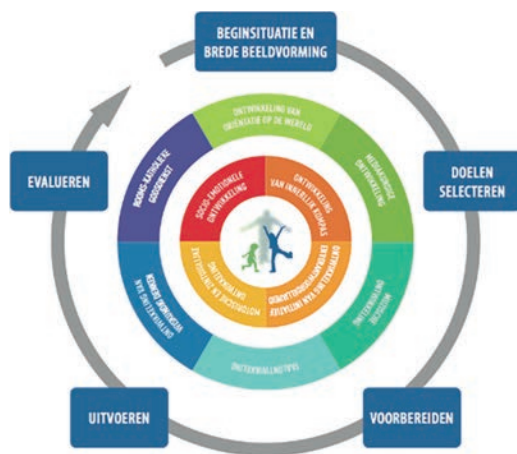
Vanzelfsprekend kunnen besturen en directies een beroep doen op de pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen voor verdere ondersteuning en implementatie.

Zill en het buitengewoon basisonderwijs

In 2018 startten de eerste basisscholen met het nieuwe leerplankader *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill). Zill is een gevalideerd kader voor het basisonderwijs. Er werd een concordantie gemaakt met de decretale ontwikkelingsdoelen van type 1, 2 en 8, met het servicedocument van type 3 en met de herschikking van de ontwikkelingsdoelen type basisaanbod. **Om die reden mogen scholen voor buitengewoon basisonderwijs Zill als ordeningskader gebruiken om doelen op maat van de leerlingen of de groep te selecteren.**

Het is belangrijk dat de scholen bubao goed weten dat die concordantie is gemaakt tussen Zill en de ontwikkelingsdoelen. Ook moeten ze de ontwikkelstappen van Zill kritisch bekijken om te achterhalen in welke mate die voldoende een antwoord bieden op de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeftes van hun leerlingen of doelgroep. Wellicht zal Zill nog aangevuld worden

met specifieke ontwikkelingsdoelen, andere gevalideerde kaders of eigen uitgewerkte leerlijnen. Vanzelfsprekend is Zill een radertje binnen het cyclisch proces van handelingsplanning. (figuur 3)



Figuur 3

Het gezamenlijke gebruik van het leerplanconcept en het ordeningskader door het gewoon en het buitengewoon basisonderwijs heeft een grote meerwaarde voor scholen:

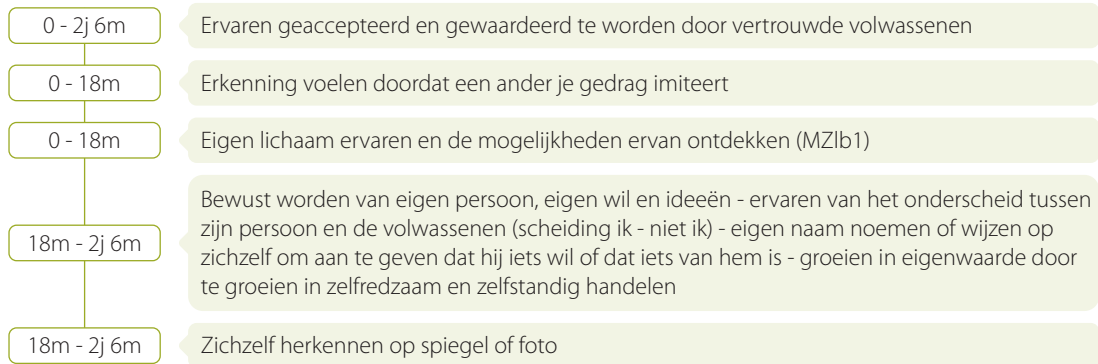
- Alle basisscholen bekijken leerlingen door dezelfde bril en spreken dezelfde taal.
- De persoonsgebonden ontwikkeling wordt heel bewust in de kijker gezet. Scholen worden daardoor uitgedaagd om breed te kijken naar de harmonische ontwikkeling van kinderen.
- Leraren en teams krijgen duidelijk zicht op de referentieperiodes van het gemeenschappelijk curriculum.
- Zill is een prima basiskader om ontwikkelingsgericht kijken en werken te realiseren.
- Het kan een ordeningskader voor en reflectietool op de huidige schooleigen leerlijnen vormen.

Om scholen die werken met doelgroepen met een **ontwikkelleeftijd** lager dan 2,5 jaar te ondersteunen, werd in een uitbreiding van de ontwikkelstappen voorzien. De doorontwikkeling voor de ontwikkelleeftijd van 0 tot 2,5 jaar is inmiddels zichtbaar op de ZillSite. Een voorbeeld van die uitbreiding zoals die op de ZillSite (zill.katholiekonderwijs.vlaanderen) zichtbaar is, vind je in figuur 4. Die uitbreiding van de ont- ►

wikkelstappen helpt scholen om zicht te krijgen op het verloop van de ontwikkeling van 0 tot 2,5 jaar. Daarnaast geeft het taal en inzicht om voor die specifieke opvoedings- en onderwijs-

behoefte doelen op maat te selecteren en zet het leraren aan om ook voor die leerlingen de brede harmonische ontwikkeling zoveel mogelijk na te streven.

Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen



Figuur 4

Ontwikkelstappen inspireren scholen om breed te kijken

Verschillende scholen voor het buitengewoon basisonderwijs werken nu al vanuit handelingsplanning met het ordeningskader van Zill bij hun doelenselectie op maat. De ervaring leert dat de ontwikkelstappen een duidelijk zicht geven op de ontwikkeling van elk kind. Het inspireert scholen om breed te kijken naar hun leerlingen en naar hun ontwikkelmogelijkheden. De uitdaging ligt erin om de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoefte van de doelgroep of de individuele leerling te ontdekken en te verwoorden, en daar

doelen op maat aan te koppelen. Zill is daarvoor een ontwikkelingsgericht en onderbouwd kader dat inspiratie geeft. De ervaring zal uitwijzen waar er aan de ontwikkelstappen van Zill voor bepaalde doelgroepen nog gesleuteld kan worden. Goede orthodidactiek en orthopedagogiek gevolgd door doelgerichte evaluatie met nieuwe beginsituatiegegevens maken de cirkel af en rond. Met andere woorden, voldoende uitdagingen voor die zeer boeiende groep kinderen en scholen! ◀◀

Dominik De Keyzer

Dominik.dekeyzer@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming

BRONNEN

Decreet basisonderwijs art. 44 en 46

Van handelingsplanning tot handelingsplan; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

ZillSite (zill.katholiekonderwijs.vlaanderen)

Nieuwsbrief Katholiek Onderwijs Vlaanderen (nr. 171): nota en affiche 'Handelingsplanning realiseren in het buitengewoon onderwijs'

Nieuwsbrief Katholiek Onderwijs Vlaanderen (nr. 171): 'Ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs'

Zie ook: <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/nieuws/zin-leren-zin-leven-het-buitengewoon-onderwijs>

VOETNOTEN

1. Die affiche wordt uitgebreid toegelicht in Nieuwsbrief nr. 171

2. Zie ook Nieuwsbrief nr. 171



Masschelein, Jan (ed.)

DAT IS PEDAGOGIEK.

Actuele kwesties en sleutelteksten uit de westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw.

Leuven: Universitaire Pers Leuven. 2019. 532 p. (€ 60)

Onder leiding van Jan Masschelein selecteerde een bekwaam doch strenge redactie meer dan veertig sleutelteksten uit de twintigste eeuw in diverse pedagogische domeinen. Zo stoffeert ze kwesties waarmee de hedendaagse pedagogiek en – breder ook – de gehele maatschappij worstelt. De redactie spreekt uitdrukkelijk van kwesties en niet van thema's om aan te geven dat het gaat om aangelegenheden en vragen waar rond zich controverses en geëngageerde discussies hebben ontwikkeld. De geselecteerde teksten zijn geordend rond acht kwesties: emancipatie, gelijkwaardigheid, curriculum, democratisering, institutionalisering, professionalisering, vormbaarheid en ten slotte de pedagogiek zelf.

Inzichten en teksten uit dit boek kunnen hedendaagse maatschappelijke kwesties vanuit de pedagogiek onderbouwen met het oog op sterk *evidence-informed* discussiëren en handelen. Elke kwestie wordt ingeleid vanuit de hedendaagse actualiteit en groepeerd dan relevante tekstfragmenten van diverse auteurs. Het werk van iedere auteur wordt ook kort gesitueerd. Dit boek roept geregeld de drang op om je verder te verdiepen en komt zo tegemoet aan de opdracht die de redactie zichzelf gaf: het ontwikkelen van een onmiskenbaar referentiewerk voor pedagogen en iedereen met interesse in pedagogisch denken.

Natuurlijk heeft de redactie een aantal keuzes gemaakt die op zich weer een kwestie zouden kunnen vormen en stof tot gesprek geven. Op die manier weerspiegelt het boek ook de dynamiek van de pedagogiek. Pedagogiek ontwikkelt zich immers in samenhang met maatschappelijke en wetenschappelijke evoluties, veranderende inzichten en nieuwe uitdagingen in onze maatschappij. Tal van teksten en werken waaruit door de samenstellers een fragment gekozen is, raadpleegden we bij het ontwikkelen van onze leerplannen, standpunten en voortdurend actualiseren van onze visie op onderwijs. Ze zijn nu mooi samengebracht in één referentiewerk.

Kortom, een aanrader die bij elke leraar en docent, student, pedagogisch begeleider, maar ook bij iedereen begaan met opvoeding en onderwijs op het bureau mag liggen. En vooral dikwijls geraadpleegd en herlezen mag worden.

Anne Verhoeven



Van Alstein, Maarten

OMGAAN MET CONTROVERSE EN POLARISATIE IN DE KLAS

Kalmthout: Vlaams Vredesinstituut/Pelckmans Pro. 2018. 179 p. (€ 20)

De wereld stopt niet aan de schoolpoort, integendeel. Aanstootgevende cartoons, internationale conflicten of bepaalde memes die de ronde doen, ontaarden al snel in wij-zij-denken en geruzie. Thema's als migratie, superdiversiteit, gender, religie, extremisme en racisme verhitten gemakkelijk de gemoederen. Hoe speel je daar als leraar het best op in en hoe vermijd je de valkuilen? Daarover schreef Maarten Van Alstein, onderzoeker bij het Vlaams Vredesinstituut, dit boek.

De auteur werkt in drie grote stappen:

- Het bredere maatschappelijke kader: de tegenstellingen in onze samenleving en hoe die als spanningen onze klas binnenkomen.
- Theoretische richtingwijzers: het belang van te werken rond controverse en polarisatie en de grenzen van de debatcultuur.
- De praktijk: welke werkvormen leraren kunnen inzetten om de dialoog mogelijk te maken.

Een open klasklimaat is essentieel voor die dialoog. Maar dat kan niet zomaar. De ruimte voor discussie is begrensd. Er moet respect zijn voor een aantal basiswaarden. Er is de inhoud van het leerplan. En de klas moet een veilige plek blijven. Wat heeft een leraar daarvoor nodig en welke professionele attitude neemt hij het best aan?

Van Alstein gaat in het laatste deel dieper in op een aantal situaties waar leraren mee geconfronteerd worden. Wat als de klas plots op stelten staat door een ongecontroleerde uitspraak van één van de leerlingen ten aanzien van een of meer andere leerlingen? Wat als bepaalde controversiële lesonderwerpen aan bod komen? En moeten we, ten slotte, in een democratie niet met zijn allen van mening leren verschillen?

Op al die vragen zoekt dit boek antwoorden. Pedagogisch begeleiders, leraren, directeurs en lerarenopleiders vinden er richtingwijzers en tips in over het aangaan van moeilijke gesprekken en het bewerkstelligen van een open en democratisch gespreksklimaat. Verwacht geen kookboek met eenduidige recepten, wel een handzaam pedagogisch kader dat verschillende bronnen samenbrengt en daarbij vertrekt van de ervaring van heel veel leraren.

Chris Wyns

DUAAL LEREN: KANSEN EN VALKUILEN

AGENCIASCHAP VOOR
ONDERNEMERSVORMING
SYNTRA VLAANDEREN



Vlaanderen
Vlaanderen

DRIELUIK



Vanaf dit schooljaar is duaal leren officieel in de Vlaamse scholen geïntroduceerd. In 187 scholen, waarvan 82 uit ons netwerk, kunnen leerlingen het leren op school combineren met het leren in een onderneming, waarbij zij de meeste competenties op de reële werkplek verwerven. Leerlingen volgen met andere woorden een geïntegreerd traject.

De proefprojecten konden de afgelopen drie schooljaren op veel aandacht rekenen. We willen duaal leren belichten vanuit drie perspectieven. In dit drielুক laten achtereenvolgens een onderzoeker, twee pedagogisch begeleiders en een schooldirecteur hun licht schijnen over het onderwerp.



Eva Kyndt is hoofddocent opleidings- en onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen.

Wat is duaal leren?

Bij duaal leren ontwikkelen leerlingen vaardigheden en competenties op school én op de werkvloer. In het vroegere stelsel Leren & Werken lag nogal sterk de klemtoon op het 'werken'-aspect en kwam het aspect 'leren' daardoor wat minder uit de verf. Leerlingen zullen niet zomaar testen en uitdiepen wat ze hebben geleerd, zoals ze bij stages bijvoorbeeld doen. Bij duaal leren vergaren jongeren competenties in een reële context, namelijk op de werkplek. Bovendien behalen ze bij duaal leren zowel een onderwijs- als een beroepskwalificatie.

Welk voordeel heeft het voor de jongere? Wat krijgt hij aangeleerd?

Jongeren krijgen daardoor een betere aansluiting op de arbeidsmarkt en verwerven competenties die moeilijker te verwerven zijn in een klassikale context. Ze leren in een authentieke omgeving en worden ook nauwer begeleid. Eén mentor begeleidt slechts enkele leerlingen. Die ruimte heeft een individuele leraar niet.

Voor wie is duaal leren geschikt? En vanaf welke leeftijd?

De vraag is vooral: is de leerling klaar om te beginnen te leren op de werkvloer? Arbeidsrijpheid bevat drie elementen. Het basisblok is de motivatie om in een dergelijk traject te stappen, in die functie of sector actief te zijn, en om zwaarder dan regulier onderwijs te volgen. Daar komen twee blokken bovenop. Zo moet een leerling

klaar zijn om te gaan werken. Hij moet op tijd komen en afspraken nakomen, bijvoorbeeld op tijd zijn voor het busje van de collega's in de bouwsector. Ten slotte moet hij ook klaar zijn om te leren op de werkplaats. Dat is voor ons het belangrijkste element, want wie kan leren op de leerplaats, kan er ook werken. Dan gaat het ook over bewust bezig zijn met het eigen leerproces met voldoende evaluatie en reflectie.

We lezen in dit drieluik een getuigenis van een school buitengewoon secundair onderwijs die duaal leren toepast. Kan het ook voor die doelgroep een goede oplossing zijn?

Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs zijn een specifieke groep, maar het systeem kan ook voor hen geschikt zijn. Voor die doelgroep is het leren op de werkplek eveneens heel waardevol, maar leerlingen uit het buitengewoon onderwijs zullen daarbij andere doelstellingen beogen. Het meegeven van die authentieke ervaring is voor hen een grote meerwaarde.

"Het duale van duaal leren houdt in dat je zowel academische als arbeidscompetenties meegeeft."

(Eva Kyndt, UAntwerpen)

Wat leren we van het buitenland?

We volgen nauw op wat er in Duitsland en Zwitserland gebeurt, wetend dat het systeem daar wel inherent anders is. In Vlaanderen is het Departement Onderwijs en Vorming de trekkende actor, terwijl in die landen de werksector leidend is. In Duitsland worden voor bepaalde opleidingen examens op sectorniveau georganiseerd. Zwitserland is dan weer sterk in 'overal beginnen, overal eindigen': je kunt bijvoorbeeld starten in ►

een duaal leertraject in het middelbaar en eindigen met een doctoraat.

We kunnen ook leren uit wat er niet werkt. In Zwitserland worden de standaardtrajecten of (beroeps)kwalificaties momenteel pas na vijf jaar geëvalueerd, wat veel te laat is. Daar gaat de discussie bij hen nu over.

Sinds 1 september 2016 hebben we pilootprojecten in Vlaanderen. Wat zijn de eerste conclusies?

Voldoende aandacht voor de instroom is belangrijk, maar er moet tijdens het jaar ook opvolging zijn. Onderzoek toont aan dat het gevoel van verbondenheid bij de leerling wegeeft, zodra het nieuwe eraf is. Blijf de betrokkenheid dus zeker monitoren! Ook de perceptie speelt een rol. Er is nog werk aan de doorstroommogelijkheden naar het hoger onderwijs, wat veel leerlingen, ouders en leraren nog doet twijfelen over duaal leren.

De samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt is ook een aandachtspunt. Ook op het gebied van leren moet de connectie worden gemaakt. Bij de werkgever op een andere manier leren programmeren dan op school is niet voldoende. Je moet de verschillende methodieken in de klas en op de werkvloer meenemen. Een leerling leert wiskundige formules voor logistiek en magazijn niet enkel gebruiken, maar moet ze ook kunnen doorgronden.

Hoe zie je duaal leren in de toekomst zich ontwikkelen?

We moeten werken aan de doorstroom naar het hoger onderwijs. Het is belangrijk dat leerlingen voldoende academische competenties meekrijgen en dat duaal leren niet het nieuwe Leren & Werken wordt. Het duale van duaal leren houdt in dat je meer dan enkel arbeidscompetenties meegeeft. Naast een sterke focus op arbeid werk je ook aan academische competenties bij je leerlingen.

De financiering blijft, tot slot, een aandachtspunt. Duaal leren is een inherent ander systeem; je kunt de logica van het aantal uren per leerling niet zomaar doortrekken.



Ivan Demeyer (studiegebiedverantwoordelijke bouw en hout) en Frank Remy (coördinatie wetenschap & techniek en studiegebiedverantwoordelijke mechanica-elektriciteit) zijn pedagogisch begeleiders bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Waarom gelooft Katholiek Onderwijs Vlaanderen in duaal leren?

Het klassieke onderwijsstelsel beantwoordt niet altijd aan de wens van sommige leerlingen om sterker in contact te komen met de werkvloer. Een aantal leerlingen is vroeger klaar om de arbeidsmarkt te betreden. In een duaal traject brengt de leerling elke week een minimaal aantal uren door op de werkvloer en verwerft hij daar ook specifieke competenties.

Wat is het verschil met voltijds onderwijs en met stage?

Tijdens een stage kunnen leerlingen beroepsgerichte competenties die ze op school verworven hebben, in een bedrijf oefenen. Leerlingen worden daarvoor niet vergoed. Er zijn ook geen instapvoorwaarden. In verschillende bso- en tso-studierichtingen is zo'n stageperiode van minimaal twee weken in het zesde jaar verplicht. In dat geval geldt dat dus voor alle leerlingen die de studierichting volgen.

Duaal leren is strikter vanwege het afgebakende standaardtraject dat gerealiseerd moet worden en de duidelijke toelatingsvoorwaarden. Leerlingen moeten arbeidsrijp en arbeidsbereid zijn om te kunnen toetreden. Niet alle leerlingen voldoen aan die voorwaarden.

Wat heeft een leerling aan duaal leren?

Niet alleen komt een jongere al vroeger dan gepland in contact met een authentieke bedrijfscultuur, ook zal hij sneller leren en voelen wat er qua productiviteit op de werkvloer wordt verwacht. Het economische belang wordt minder belicht, wanneer je op school een fictieve werkplek creëert. De confrontatie met de bedrijfsrealiteit maakt de jongere sterker.

Daarnaast bouwt de leerling ook veel 'soft skills' op die hij zijn hele leven zal kunnen gebruiken, zoals samenwerken, initiatief nemen en deontologisch en ethisch besef. Niet onbelangrijk: in een duaal leertraject, waarbij de leerling meer dan twintig uur per week op de werkplek is, bouwt hij al sociale rechten op, zoals pensioenrechten.

Blijft het onderwijs dan nog wel van het onderwijs?

Goede afspraken maken goede vrienden. Belangrijk is dat alle partners hun verantwoordelijkheid kennen en ook nemen. Dat begint op het moment dat de trajectbegeleider en de bedrijfsmentor samen het opleidingsplan opstellen en afspraken maken. Beiden moeten daartoe binnen hun opdracht voldoende tijd en middelen krijgen. Het bedrijf heeft bij duaal leren ook een echte onderwijsfunctie: het gaat verder dan alleen de beroepsgerichte competenties aanbrengen.

Het zou verkeerd zijn om enkel te focussen op de beroepskwalificatie. We voelen wel dat er nog verbetering mogelijk is in het evenwicht tussen algemene vorming en beroepskwalificatie en hoe die elkaar kunnen versterken. Daarover blij-

ven we continu in dialoog met de sectoren. In de toekomst komen de eindtermen explicieter ter sprake bij de bespreking van het opleidingsplan door de trajectbegeleider en de bedrijfsmentor.

Duaal leren bestaat nu al enkele schooljaren. Zijn er al goede voorbeelden?

Steeds meer scholen zijn met duaal leren gestart en een aantal daarvan heeft al een uitstekende werking opgezet. In het VTI in Waregem, bijvoorbeeld, wisselen leerlingen tijdens het schooljaar van werkgever. In het Technisch Heilig-Hart Instituut in Tessenderlo hebben ze vier werkgevers op twee jaar tijd. Zo maken de leerlingen met verschillende bedrijfsculturen kennis. De bedrijven waren daar eerst sceptisch over, want zij leiden een leerling op die ze na een half schooljaar alweer moeten afstaan. Nu zijn de werkgevers zelf lovend over het initiatief, want die leerlingen brengen zelf ervaringen uit een andere bedrijfscultuur mee.

Zijn er ook valkuilen?

Bedrijven hebben weleens de neiging om leerlingen te veel op te leiden volgens de noden van het bedrijf. Leerlingen moeten sterk genoeg zijn om nadien levenslang te kunnen leren en zich aan wijzigende omstandigheden aan te passen, zowel binnen het bedrijf als op de arbeidsmarkt. In een duale opleiding willen we jongeren een brede basis geven, zodat ze zijn opgeleid voor de jobs van vandaag en tegelijkertijd gevormd worden voor de jobs van morgen.

Verder zijn er soms nog grote verschillen tussen bedrijven binnen dezelfde opleiding. Op dat vlak zijn de duale trajecten in Waregem en Tessenderlo voorbeelden van goede praktijk.

Duaal leren mag er, tot slot, niet toe leiden dat vakexpertise in scholen verloren gaat of dat fundamentele investeringen opdrogen. Ook in duaal leren worden sommige beroepsgerichte competenties in de klas aangeleerd. Sommige leerlingen kiezen bewust niet voor een duaal traject, maar voor voltijds onderwijs op school. Andere leerlingen zijn nog niet klaar om in een duaal traject te stappen. Expertise, materiaal, technieken ... zal een school dus steeds nodig hebben om leerlingen te vormen. ▶

“We willen jongeren een brede basis geven, zodat ze zijn opgeleid voor de jobs van vandaag en tegelijkertijd gevormd worden voor de jobs van morgen.”

(Ivan Demeyer en Frank Remy, Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Een school wil met duaal leren aan de slag. Wat is de eerste stap?

Het is belangrijk dat scholen zich goed informeren over wat duaal leren precies inhoudt, welke trajecten ze kan aanbieden, welke investeringen van mensen en middelen dat vraagt, met welke bedrijven ze kan samenwerken ... Ook studierichtingen, personeelsbezetting en organisatie moeten worden geëvalueerd en, indien nodig, bijgestuurd. Voor die informatie kunnen onze scholen bij ons terecht.

Is duaal leren ook in het volwassenenonderwijs een goed idee?

Er bestaat nog geen regelgeving voor, maar er zitten zeker mogelijkheden in. Binnenkort starten enkele proefprojecten. Levenslang leren is ontzettend belangrijk en dan is duaal leren binnen het volwassenenonderwijs een bijkomende troef om meer mensen op een flexibele manier naar een kwalificatie te leiden.



Hilde Aelbrecht is directeur Maria Assumpta Instituut Opwijk en was laureaat van de Ideaal Duaal-wedstrijd 2019.

Waarom doet jouw school aan duaal leren?

Het Maria Assumpta Instituut is een kleine school met een beperkte infrastructuur, die op vijf jaar tijd van 62 naar 124 leerlingen is uitgegroeid. We zijn een OV3-school, wat betekent dat onze jongeren met specifieke behoeften en autisme allemaal in het gewone arbeidscircuit moeten terechtkunnen.

Onze leerlingen kiezen al op hun veertiende wat ze gaan doen: onderhoudshulp, medewerker fastfood duaal, winkelhulp of logistiek assistent in ziekenhuizen. Door die vroege keuze worden sommige kinderen schoolmoe, terwijl ze eigenlijk matuur genoeg zijn om een duale opleiding te volgen.

“Je ziet de jongeren gaandeweg veranderen. Hun karakter wordt gevormd, ze worden verantwoordelijk en zelfstandig.”

(Hilde Aelbrecht, Maria Assumpta Instituut Opwijk)

Hoe wordt duaal leren concreet in jouw school toegepast?

Op maandag en dinsdag zijn onze leerlingen op school, in de meeste bedrijven is het dan ook rustiger. Hun 21 uur op het werkveld wordt vervolgens over de drie resterende wekdagen gespreid, maar dat kan ook op zaterdag. We voorzien in intense begeleiding en werken nauw samen met de verantwoordelijken van het bedrijf. Variaties die we later in de planning aanbrengen, bespreken we dan onderling. Dat is belangrijk, omdat onze leerlingen het soms moeilijk hebben met een planning volgen of een klok lezen.

Hoe zorg je voor een goede samenwerking met het werkveld?

In het begin verliep dat behoorlijk moeilijk, zeker met onze specifieke leerlingenpopulatie. Leerlingen verwerven bepaalde competenties, maar een goede intake is cruciaal. Het gaat om de juiste doelen vooropstellen, zodat de leerlingen, ouders en begeleiders op de werkvloer weten wat er wordt verwacht.

We hebben het werkveld een beetje moeten 'kneden', want het was er aanvankelijk niet klaar voor. Zo hebben we eigen connecties moeten aanspreken en konden we rekenen op Syntra en Horeca Vlaanderen voor overleg. We merken wel

dat bedrijven steeds happiger worden om eraan mee te doen. De campagne *Ideaal Duaal* heeft duidelijk een positief effect.

Hoe draagt duaal leren bij tot de persoonsvorming van je leerlingen?

Duaal leren is voor ons veel meer dan een middel tegen schoolmoeheid. Onze leerlingen worden in duaal leren echte mensen. Vaak kampen ze met minderwaardigheidsgevoelens, maar je ziet de jongeren gaandeweg veranderen. Hun karakter wordt gevormd, ze leren een opdracht volledig afwerken, het openbaar vervoer gebruiken, collegiaal werken en ze leren ook omgaan met het geld dat ze verdienen. Ze worden verantwoordelijk en zelfstandig. Als het goed gaat, worden de leerlingen vaak voor het eerst door externen geapprecieerd. Het zorgt ook voor meer ouderbetrokkenheid.

Het Maria Assumpta Instituut won onlangs de Ideaal Duaal-prijs met de zelf ontwikkelde SAM-app. Kun je daar iets over vertellen?

SAM is een app die onze leerlingen zelfstandiger en efficiënter helpt te werken. De applicatie biedt structuur van de basisschool tot op de werkvloer. Het is bovendien een digitaal portfolio en cv dat solliciteren voor zowel werkgevers als werkzoekenden gemakkelijk maakt.

Onze leerlingen met autisme werken met stappenplannen met duidelijke en transparante instructies, bijvoorbeeld om chocolademousse te maken. Die hebben we gedigitaliseerd, waardoor de leerling zich met zijn code aanmeldt en de stappen met de juiste foto's voor zich krijgt. We kunnen nu ook volledig gedifferentieerde stappenplannen toevoegen. De leerling ziet welke doelstellingen hij moet bereiken en wanneer er een evaluatiemoment kan plaatsvinden.

We werken nu drie jaar met de app en we merken dat het zorgt voor meer rust in de klas. Leerlingen voeren zelf gedifferentieerde taken uit, terwijl de leraar door de klas wandelt om hen bij een probleem bij te staan. Onze leerlingen worden digitaal vaardig en voelen zich daardoor ook gesterkt. Met onze app wonnen we ook de Smart Education@Schools-award. Onze droom is dat onze SAM-app een echt kwaliteitslabel wordt om mensen te werk te stellen.

Welke tips kun je nog meegeven aan andere scholen?

Zorg er eerst voor dat je goed weet wat de kinderen wel en niet kunnen. Neem ook je tijd om een gepaste werkplek te zoeken voor iedere leerling, in samenspraak met de ouders en de bedrijven. 



JOUW SCHOOL, TOP VOOR BEGRIJPEND LEZEN?!

De recente krantenkoppen liegen er niet om: *Maak prioriteit van begrijpend lezen; Haal begrijpend lezen uit het verdomhoekje; Hoe leerlingen weer moeten leren lezen*. Anno 2019 is het niet goed gesteld met het begrijpend lezen van Vlaamse kinderen en jongeren, en het is alle hens aan dek om dat begrijpend leesniveau op te krikken.

Aangezien werken aan begrijpend lezen een complex gegeven is, kan dat geen taak zijn voor een individuele leraar en zijn klas. Nee, als je echt de ambitie hebt om het begrijpend leesniveau van leerlingen op te tillen naar een niveau dat leerlingen in staat stelt om goed te functioneren op school en in de maatschappij, lijkt een gezamenlijke aandacht voor begrijpend lezen aan de orde. Met andere woorden: tijd voor een leesbeleid.

Wat is leesbeleid?

Een leesbeleid verschilt niet wezenlijk van een talenbeleid, behalve dat de focus van het beleid specifiek op lezen ligt. We vertrekken dan ook van de meest gebruikte definitie van taalbeleid: *Taalbeleid is een structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten (Van den Branden, 2010, p.12).* Gezien het belang dat we aan Nederlands, meertaligheid én vreemde talen hechten, spreken we in onze organisatie over 'talenbeleid'.

Wanneer we de definitie vervolgens op leesbeleid toepassen, werken we dus met het hele schoolteam aan een doordachte manier om de leesvaardigheid van de leerlingen te verbeteren. De Taalraad (2019) spreekt in zijn rapport dan ook over een 'taal-leesbeleid'.

Net als voor een talenbeleid zijn voor een leesbeleid drie cruciale acties nodig:

- 1 een gezamenlijke visie of aanpak voor begrijpend lezen en leesmotivatie uitwerken;
- 2 die aanpak vertalen in concrete maatregelen die leraren gezamenlijk uitvoeren;
- 3 evalueren of de maatregelen een positief effect hebben, en indien nodig bijsturen.

In deel 2 geven we alvast een overzicht van recente wetenschappelijke inzichten met betrekking tot begrijpend-leesonderwijs en bieden we op die manier houvast voor de gedragen gezamenlijke visie en de concretisering daarvan. In deel 3 en 4 gaan we iets dieper in op enkele aspecten van het voeren van een beleid rond die wetenschappelijke inzichten.

Inzichten in begrijpend-leesonderwijs

Leesvaardigheid, een complex gegeven

Begrijpend lezen is een erg complexe vaardigheid. Het is een (1) actief mentaal proces waarbij (2) een lezer met zijn specifieke achtergrond in interactie gaat met (3) een concrete tekst en dat

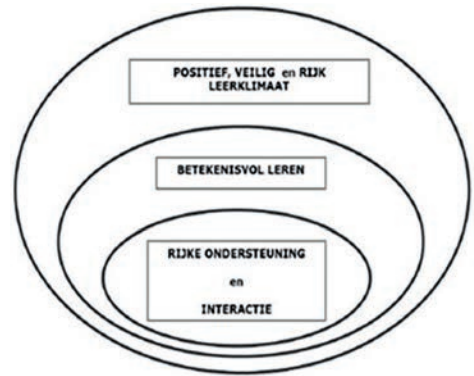
alles in (4) een bepaalde context. De kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de (mentale) activiteiten die de lezer onderneemt en de (socioculturele) context waarin het lezen plaatsvindt, beïnvloeden het leesproces en bepalen in welke mate een lezer tot begrip komt.

Leesvaardigheid stimuleren in de klas

In een recente review over begrijpend lezen van de Vlaamse Onderwijsraad (2019) worden vijf didactische sleutels om het begrijpend-leesproces te stimuleren, beschreven:

Functionaliteit doelt op uitdagende, betekenisvolle leesopdrachten, waarbij leerlingen lezen met een concreet doel voor ogen dat aansluit bij hun dagelijkse leven of bij hun interesses. Typische voorbeelden zijn: een speluitleg lezen om het spel te spelen, de beschrijving over twee dieren lezen om te beslissen welk dier het gevaarlijkst is, een review lezen omdat je een nieuwe game wilt installeren ... Je leest dus eigenlijk altijd 'om iets te doen', en dat is zelden 'om de vraagjes bij de tekst op te lossen'.

In de drie cirkels (uitgangspunt voor goed taal- en leesonderwijs bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen) krijgt functionaliteit veel aandacht binnen de cirkel van 'betekenisvol leren'.



Bron: Verhelst, M. (2004)

Interactie

Leerlingen worden niet automatisch betere lezers door alleen maar te lezen: de leraar begeleidt de leerlingen voor, tijdens en na het lezen. Bijvoorbeeld door het tekstthema te introduce- ►

ren, de voorkennis van leerlingen te activeren, in gesprek met hen te treden over de tekst, hen te vragen waar ze bepaalde informatie gevonden hebben, onduidelijke passages te verhelderen, hen te laten stilstaan bij wat de tekst voor hen betekent, hen te laten nadenken over wat ze geleerd hebben uit de tekst ...

Ook interactie tussen de leerlingen onderling is heel belangrijk. Het is ten eerste een manier om leerlingen actief met de informatie uit de tekst aan de slag te laten gaan en ten tweede kunnen leerlingen elkaar ondersteunen om tot tekstbegrip te komen.

Voorbeeld: praten over teksten uit het leerplan so Nederlands 1A

NEDa5

De leerlingen beargumenteren een eigen mening over gesproken en geschreven teksten met deze kenmerken.

Om aan die doelstelling te werken, zullen de leerlingen met elkaar in interactie gaan en tegenover elkaar hun mening verdedigen, ze zullen argumenteren over de tekst.

Strategie-instructie

Expliciete instructie in leesstrategieën is belangrijk om leerlingen te helpen de complexe mentale processen die doorslaggevend zijn bij het begrijpend lezen efficiënt en effectief uit te voeren en gepast in te zetten. Deze strategieën – sterk parallel aan de strategieën in het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* en de receptieve strategieën in de leerplannen talen voor de eer-

ste graad so – blijken het effectiefst te zijn bij begrijpend lezen:

- 1 vragen stellen
- 2 tekstinhoud visualiseren via een schema, voorstelling of prent
- 3 verbindingen maken met voorkennis
- 4 samenvatten
- 5 tekststructuur herkennen
- 6 tekstoriëntatie en leesdoelen stellen
- 7 begrip bewaken en verhelderen

Voorbeeld: strategie-instructie in het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!*



Via modellering kennismaken met leesstrategieën:

- voorspellen
- visualiseren
- verbinden met voorkennis over het onderwerp
- nadenken over woordbetekenissen
- terugblikken en herlezen

2.5 - 12j

- begrip controleren
- vragen bedenken bij de boodschap
- het leesdoel voor ogen houden
- ...

Leesmotivatie zorgt ervoor dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om de teksten te willen begrijpen. Autonomie geven, betrokkenheid stimuleren en competentie ondersteunen – vaak

afgekort als het 'ABC' van leer- en leesmotivatie – zijn kernbegrippen om de leesmotivatie van jonge lezers te bevorderen.

Inspiratie voor meer leesmotivatie op jouw school

<https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/zeven-stappen-naar-een-leesplezierbeleid-op-school>



14 november 2018

In zeven stappen naar een leesplezierbeleid op school

Scholen die leesplezier een vaste plek geven in hun lees- of taalbeleid, profileren zich als leesambassadeur. Een schoolbrede en grondige aanpak brengt bovendien meer zoden aan de dijk, maar vergt wel enige zorg en tijd. Met een stappenplan onder de arm kan een school doordacht te werk gaan.

Met **transfer** wordt verwezen naar de noodzaak om het begrijpend lezen niet te beperken tot de begrijpend-leesles. Volgens de Taalraad (2019) wordt begrijpend lezen te weinig in samenhang met andere vakken gegeven, en vaak als een 'apart vak' behandeld. Aparte aandacht is zeker nodig, want onderwijs in begrijpend lezen als

herkenbaar onderdeel is noodzakelijk. Maar tegelijkertijd moet er ook tijdens het lezen binnen de andere vakken aandacht zijn voor het leren begrijpen van de inhoud van de teksten.

Verder is ook het stimuleren van begrijpend lezen buiten de schoolcontext (de transfer van binnen naar buiten de school) van belang.

Tips: begrijpend lezen in alle activiteiten en vakken

<https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/taalgericht-vakonderwijs/aan-de-slag-in-je-klas>

ALINEA'S IN JUISTE VOLGORDE LEGGEN

Knippen en plakken

Voorbeeld

In de les haarzorg lees ik met de leerlingen een tekst met de opeenvolgende stappen bij het permanenten. Elke leerling leest zijn eigen stap en vertelt er iets over in de groep. Nadien leggen de leerlingen na overleg de stappen in de juiste volgorde en verbinden die met afbeeldingen.



'Het is van cruciaal belang dat die sleutels in samenhang beschouwd worden. Het heeft geen zin om enkel op één sleutel in te zetten. De vijf sleutels moeten tegelijkertijd en geïntegreerd ingezet worden om het begrijpend lezen op een positieve manier te beïnvloeden.' (Sleutels voor effectief begrijpend lezen, Gobyn e.a., 2019, p.16)

Leesvaardigheid stimuleren: de lat hoog voor alle leerlingen

In onze **leerplannen** stellen we aan alle leerlingen hoge eisen op het vlak van lezen. Dat moet ook, want lezen is een belangrijke vaardigheid in de eenentwintigste eeuw.

Voorbeeld: hoge eisen op het einde van de basisschool (ontwikkelstap uit Zin in leren! Zin in leven!)

9 - 12j

Verwerken van informatie uit verschillende boodschappen door

- de informatie te vergelijken
- de volgorde van belangrijkheid te bepalen
- de informatie te schematiseren

Sommige leerlingen hebben het echter moeilijk om goede lezers te worden en raken ontmoedigd. Daarom is het belangrijk als schoolteam goede afspraken te maken over het opvolgen en ondersteunen van alle leerlingen. Uit de Vlaamse literatuurstudie (Gobyn e.a., 2019) blijkt dat specifieke lezersprofielen geen behoefte hebben aan een volledig andere begrijpend-leesdidac-

tiek dan de gemiddelde lezers. Alle profielen zijn in even grote mate gebaat bij de vijf didactische sleutels. Wel is **de mate van intensiteit** anders voor leerlingen die het moeilijk hebben. De onderzoekers verwoorden dat als volgt:

'Wel kan het nodig zijn om een intensievere instructie voor specifieke lezersprofielen te voorzien. Dat kan door de tijd waarin de instructie gegeven wordt ►

aan te passen, door de intensiteit van de interventie te verhogen of door de groep waaraan instructie gegeven wordt, kleiner te maken.

Verder kunnen ook aanpassingen aan het materiaal voorzien worden: zo kunnen zwakke technische lezers bijvoorbeeld baat hebben bij de ondersteuning van voorleessoftware.

Hoewel de verschillende lezersprofielen geen andere didactiek vereisen, kunnen wel specifieke accenten gelegd worden: zo is het bijvoorbeeld vooral bij leerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal van groot belang om in te zetten op woordenschat(uitbreiding): (FAQ, p. 92)

Tips: differentiatie voor anderstalige nieuwkomers in de reguliere klas (uit de bib van Zin in leren! Zin in leven!)

<https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/bib/297168b5-8454-474c-b088-6f54c90e2935>

De leerlingen van het vierde leerjaar doen een project over voedselketens. Als opstart verzamelen en lezen ze verschillende informatiebronnen over het onderwerp. Op basis van die globale verkenning zullen ze leervragen formuleren. In de leerlingengroep zit een anderstalige nieuwkomer die alledaagse boodschappen begrijpt, maar moeite heeft om teksten over abstractere onderwerpen te begrijpen.

- Laat leerlingen in groepjes samenwerken. Moedig de andere leerlingen van het groepje aan om hun boodschappen duidelijk te maken voor de anderstalige nieuwkomer.
- Leg een specifiek accent: laat de anderstalige nieuwkomer vooral niet-talige boodschappen (bijvoorbeeld afbeeldingen en schema's) 'lezen'.
- Beperk het aantal bronnen voor de anderstalige nieuwkomer.

Gezamenlijk werken aan een visie en concrete maatregelen

Zoals je hierboven kon lezen, gaat leesbeleid om 'een strategische en structurele poging van een schoolteam'. Je school probeert met andere woorden te werken aan een **gezamenlijke taalpraktijk** (Van den Branden, 2018) die van onderuit groeit en vormgegeven wordt en die vanuit het schoolbeleid en middenkader ondersteund, aangestuurd en opgevolgd wordt. De Taalraad (2019) wijst erop dat de aanpak voortkomt uit een sterk urgentiebesef bij de leraren.

Volgens Gobyen e.a. (2019) geeft een schoolbrede visie op lezen antwoord op de volgende sleutelvragen:

- Welke doelen willen wij met onze leerlingen in de verschillende stadia van hun ontwikkeling op het vlak van lezen (nog beter) bereiken?
- Wat is onze pedagogische visie op hoe we die doelen het best kunnen bereiken?
- Wat is onze visie op het proces dat we als team zullen doorlopen om die pedagogische visie te implementeren tot op de klasvloer? Op welke vlakken hebben we als team bijvoorbeeld extra ondersteuning nodig?

- Wat is onze visie op de wijze waarop we zullen evalueren of we onze vooropgestelde doelen behalen, en op de wijze waarop we ons handelen zullen bijsturen op basis van die evaluatie?

Uiteraard is de visie op leesonderwijs die een schoolteam ontwerpt een schooleigen visie, die afgestemd is op de specifieke context van de school, haar leerlinginstroom, pedagogisch project en andere aspecten van de schoolwerking. De aanpak van de school is vastgelegd in een **leesbeleid(splan)**. Dat is een operationalisering van de concrete doelstellingen van de school om de ontwikkeling in begrijpend lezen van al haar specifieke leerlingen te bevorderen. Natuurlijk wordt het schoolbreed leesbeleid omgezet in acties op de klasvloer.

Om je te ondersteunen bij het omzetten van doelen naar acties, ontwikkelden we de kijkwijzer begrijpend lezen: <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Cur-20180221-17>.

Evalueren en bijsturen

Voor een effectief leesbeleid is het cruciaal dat de gekozen maatregelen en hun effectiviteit wor-

den opgevolgd. Op het niveau van de klas en de individuele leraar betekent dat dat je in kaart brengt in hoeverre de leraren erin slagen om de gekozen maatregelen te vertalen naar de klasvloer: wat lukt goed, wat is moeilijker te implementeren, welke ondersteuning is nog nodig ...?

Daarnaast, en niet het minst, moeten voor de opvolging van de effectiviteit van de maatregelen de **vorderingen van leerlingen** in kaart gebracht worden. Houtveen (2019) stelt in een Nederlandse review dat het aan te raden is om het leesbegrip van leerlingen vooral formatief te benaderen door:

1 het leesproces van leerlingen in kaart te brengen door het maken van een foutenanalyse of het voeren van leesgesprekken met de

leerlingen;

- 2 de ontwikkeling van de leesmotivatie van leerlingen in kaart te brengen;
- 3 naast toetsen ook concrete activiteiten te benutten om een beeld van het begrip van de leerlingen op te bouwen;
- 4 behalve de lagere-ordevaardigheden van leerlingen, die vaak in toetsen centraal staan, ook de hogere-ordevaardigheden van leerlingen te peilen door bijvoorbeeld kritische vragen te laten formuleren over een tekst;
- 5 het begrip van leerlingen te toetsen op basis van meerdere bronnen door leerlingen bijvoorbeeld een samenhangende tekst te laten schrijven.

We ontwikkelden een schema dat tegemoetkomt aan bovenstaande tips:

Door OBSERVATIE en/of door TOETSING en/of door REFLECTIE EN INTERACTIE gegevens over onderstaande elementen verzamelen:

- 1 tekstbegrip
- 2 leesmotivatie
- 3 keuzeproces
- 4 aanpak van de leesopdracht
- 5 toepassen van leesstrategieën
- 6 doorzettingsvermogen bij moeilijkheden
- 7 leggen van transfer
- 8 ...

Ook de Taalraad (2019) wijst op het belang van formatief evalueren en het geven van **formatieve feedback** aan leerlingen: *‘Leerlingen krijgen formatieve feedback op hun ontwikkeling met betrekking tot begrijpend lezen. Leraren monitoren leerlingen aan de hand van een passend volgsysteem voor begrijpend lezen en leesmotivatie, en zijn in staat om de gegevens te interpreteren in relatie tot de doelen met betrekking tot begrijpend lezen, en om interventies te plegen die het niveau verhogen. Leer-*

lingen en ouders worden bovendien regelmatig op de hoogte gesteld van de ontwikkeling van de leerlingen, en hoe die verder gebracht kan worden.’ (p.12) ◀◀

Jozefien Loman
fien.loman@katholiekonderwijs.vlaanderen

Goedele Vandommele
goedele.vandommele@katholiekonderwijs.vlaanderen

Marleen Lippens
marleen.lippens@katholiekonderwijs.vlaanderen
Dienst Curriculum & vorming

BELANGRIJKSTE BRONNEN

Algemeen secretariaat van de Taalunie (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie.* http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf

Goby, S. e.a. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs.*

<https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>

Houtveen, T. e.a. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs.*

KEUZEGEDEELTE IN HET EERSTE JAAR SECUNDAIR ONDERWIJS

Vier voorbeelden die bewegen!



In het keuzegedeelte in de eerste graad secundair onderwijs kunnen scholen eigen accenten leggen. Wat vinden ze belangrijk vanuit hun eigen pedagogisch project, hun visie op onderwijs, hun schooleigen context, hun leerlingenpopulatie ...? En hoe gaan ze daarbij te werk: innovatief of eerder behoudsgezind? Volledig conform de regelgeving of flirtend met de grenzen ervan? We belichten enkele diverse, maar boeiende voorbeelden van keuzes die scholen in de praktijk gemaakt hebben.

Vanuit hun visie op de observerende en oriënterende eerste graad voeren secundaire scholen grote of kleine aanpassingen door. Tal van scholen zien de modernisering so als een 'momentum' om onderbouwde keuzes te maken. Zo grijpt een aantal schoolbesturen de kans om bij de start van de modernisering een fusie van enkele scholen door te voeren of infrastructurele aanpassingen te doen. Een aantal scholen werkt dan weer op een verregaande manier samen om de lesuren differentiatie in te vullen. Weer andere scholen maken keuzes waarbij ook de algemene vorming een grondige make-over krijgt.

We stellen vast dat scholen, rekening houdend met hun context, diverse invullingen geven aan de lesuren differentiatie in het eerste leerjaar van de eerste graad. In dit artikel vind je enkele voorbeelden van scholen die mogelijkheden zien in de modernisering om hun pedagogisch project te vertalen in de lesuren differentiatie in het eerste leerjaar.

Kapelle-op-den-Bos – KOBOS

Het Sint-Theresiacollege en het Sint-Godelieve-instituut ressorteren onder hetzelfde schoolbestuur. Voor hen is de modernisering van het secundair onderwijs een kans om de handen in elkaar te slaan. Uit hun gemeenschappelijke missie, visie en waarden ontstond KOBOS eerste graad. Sinds 1 september volgen alle leerlingen van de eerste graad les in de gebouwen van het Sint-Theresiacollege. Zo willen beide scholen leerlingen on-

derwijs bieden op maat van hun talenten, interesses en mogelijkheden en de overgang van de lagere school naar de secundaire school vlotter laten verlopen. Vandaag zitten er 306 leerlingen in het eerste jaar van beide scholen samen.

Om de veranderingen in de eerste graad vorm te geven, startten de scholen vanuit enkele vragen die ze vanuit een visie op hun 'droomschool' beantwoord hebben: waar botsen we vandaag op? Waar willen we naartoe?

Met het oog op voldoende draagvlak riepen de scholen een kernteam van zes personen en een werkgroep van twintig personen in het leven, telkens met vertegenwoordigers van beide scholen. Het kernteam functioneerde als een lerend netwerk. De werkgroep toetste de voorstellen van het kernteam af en stuurde ze bij. Enkele pedagogisch begeleiders begeleidden het geheel.

Het kernteam en de werkgroep trokken volledig de kaart van de vernieuwing. Ze vertrokken daarbij vanuit de zes kernwaarden van de missie en visie van KOBOS. Die kernwaarden zijn doelbewust op leerlingenniveau geschreven, zodat leerlingen zich erdoor aangesproken voelen.

Om de kernwaarden in de praktijk gestalte te geven, opteerde de school ervoor om af te stappen van het trimestrieel systeem en te vertrekken van een eigen jaarindeling bestaande uit een introductieweek, lesblokken, projectweken en uitdagingssweken.



Het schooljaar start met een **introductieweek** waarin de school de leerlingen verwelkomt: ze maken kennis met elkaar, de leraren, de gebouwen, de digitale agenda ... Op het einde van die week gaan de leerlingen op tweedaagse.

Verdeeld over het schooljaar zijn er vijf **lesblokken** van zes weken. In die weken volgen de leerlingen een vast lessenrooster en is er geen lesuitval. De leerlingen hebben tijdens die lesblokken nog diverse keuzemogelijkheden.

De leerlingen van de A-stroom zitten met drie klassen in een UNIT. Ze krijgen elke week vier uur Frans, vier uur Nederlands en vier uur wiskunde. Drie van de vier lessen van elk vak roostert de school in het lessenrooster in. De overige uren zijn flexuren. Tijdens de flexuren zitten de leerlingen met de UNIT samen in het flexlokaal. De leraren Frans, Nederlands en wiskunde ondersteunen de leerlingen tijdens die uren. Ze zetten sterk in op het eigenaarschap van de leerlingen en maken gebruik van de BBBB-methode (brain, book, buddy, boss) en andere activerende werkvormen.

In het vaste lessenrooster opteren de leerlingen voor vier lessen Latijn gedurende een volledig schooljaar, of voor de verkennende modules van drie lessen. Om leerlingen hun talenten te laten ontdekken en erin te groeien, maken ze binnen de verkennende modules kennis met verschillende studiedomeinen. Ze krijgen daarvoor om de zes weken (in elk nieuw lesblok) een ander thema: STEM, Sport & wetenschappen, Taal & cultuur, Kunst & creatie en Maatschappij & welzijn. De leerlingen die voor de module Latijn kiezen, krijgen tijdens de projectweken de kans om zich in die thema's te verdiepen.

Er zijn drie **projectweken** in de loop van het schooljaar. Leerlingen kiezen een project waarin ze zich volledig willen onderdompelen: STEM, Sport & wetenschappen, Taal & cultuur, Kunst & creatie, Klassieke talen of Maatschappij & welzijn. Ze kunnen driemaal hetzelfde project kiezen. In dat geval werkt de school opbouwend qua moeilijkheidsgraad en uitdaging. Evengoed kan een leerling elke keer voor een ander project kiezen en zo meerdere thema's uitdiepen. Tijdens de projectweken staan er ook uitstappen op het programma.

Tussendoor zijn er een aantal **uitdagingsweken**. Tijdens die weken krijgen de leerlingen de kans om de leerstof verder uit te diepen of te herhalen. De school brengt dan geen nieuwe leerstof aan. Er is wel ruimte voor grotere evaluatiemomenten, zoals een taaltaak, een mondelinge presentatie of een grotere toets. Elke eerste dag van een uitdagingsweek komt de klassenraad samen om de vorderingen van de leerlingen te bespreken.

Technisch Instituut Heilige Familie in Brugge



Het Technisch Instituut Heilige Familie in Brugge is een zesjarige bso-kso-tso-school. De leerlingen hebben een eigen profiel en eigen talenten. Veel leerlingen hebben een rugzakje als ze in de school aankomen. De school telt 65 à 70 eerstejaarsleerlingen.

Hoewel de school een kleinere eerste graad heeft, wil ze toch alle mogelijkheden benutten om de leerlingen een breed gamma te laten verkennen. De leerlingen die naar deze school komen, maken vaak keuzes op basis van wat voor hen bekend is. Net daarom is het belangrijk om hun blik te verbreden, zodat ze kunnen ontdekken waar ze goed in zijn en wat hen boeit.

Om dat uit te werken, heeft de school een kerngroep in het leven geroepen die voor de im-

plementatie van het traject verantwoordelijk is. De groep is opgesplitst in subgroepen van een twaalfstal leraren: een voor de A- en een voor de B-stroom.



De school besteedt in de A-stroom drie lesuren differentiatie aan het vak exploratie. De A-stroom bestaat uit drie klassen en het vak exploratie gebeurt in vijf groepen leerlingen over die klassen heen. In een startles duiden de leraren dat de leerlingen een jaar lang op reis gaan. Ze ontdekken en proeven een jaar lang aan de hand van drie vragen: wie ben ik? Wat wil ik? Wat doe ik graag?

De exploratie bestaat uit vijf pakketten die gelinkt zijn aan de bovenbouw, maar breder ingevuld worden: artistieke vorming, lichaamsverzorging, lifestyle & mode, personenzorg en wetenschappen. Aan elk pakket besteedt de school vijf à zes lessen.

Voor elk pakket ontwikkelden de leraren een cursus. De evaluatie van die lesuren gebeurt niet op een traditionele manier. Op het einde van elke lessenreeks zet de school de leerlingen aan tot reflectie: waar gaat het over? Wat vind ik boeiend? ...

In de overige twee lesuren differentiatie maken de leerlingen een keuze voor Nederlands, Frans, wiskunde of taalvaardigheid, zowel remediërend als verdiepend. Ex-OKAN-leerlingen en leerlingen die vanuit de taalscreening als taalzwak naar vo-

ren komen, volgen het gedeelte taalvaardigheid. Ze hoeven nu niet meer na de lestijden te blijven.

De school gebruikt die lesuren in de eerste vier weken van het schooljaar om de basis van ICT aan te leren. In die weken is het immers nog niet duidelijk waarvoor de leerlingen uitdaging of remediëring nodig hebben.

KS Diest

Vier jaar geleden fuseerden alle katholieke scholen in Diest tot KS Diest. Sindsdien bevindt de eerste-graadsschool zich op Campus Voorzienigheid.

De innovaties die de school doorvoert, zijn voorbereid door het voltallige team. Elke leraar nam gedurende het schooljaar 2018-2019 een engagement op zich. De vakleraren kregen een ingeroosterd vakuur om met elkaar te overleggen.

De school voorziet binnen de lesuren differentiatie in ontdekkingstrajecten, Klassieke talen, flexuren en een klassenuur.

Met het oog op een brede oriëntering gebruikt de school twee lesuren differentiatie om **keuzemodules** te organiseren. De keuzemodules geven de leerlingen een beeld van de basisopties in het tweede jaar en de studierichtingen in het derde jaar.

De keuzemodules zijn gebundeld in **ontdekkingstrajecten**. Die bestaan uit een vaste combinatie van drie keuzemodules. In de B-stroom is er een ontdekkingstraject dat bestaat uit de keuzemodules Economie & organisatie, Maatschappij & welzijn en STEM. In 1A kiezen de leerlingen een van de volgende ontdekkingstrajecten: Sport, STEM en Economie & organisatie; Wetenschappen, STEM en Taal & cultuur of Economie & organisatie, STEM en Maatschappij & welzijn. Door de vaste combinaties laat de school de leerlingen niet alleen proeven van wat hun interesseert, maar verplicht ze hen over het muurtje te kijken en hun horizon te verbreden.

Om de leerlingen te helpen bij het kiezen van een traject, voorziet de school in enkele vragen. Na elke module volgt een bespreking met de leerlingen: hoe hebben ze het thema ervaren? ►

Hoe hebben ze het thema zelf vormgegeven? Zo krijgen ze een duidelijker zicht op een mogelijke studiekeuze voor het tweede jaar.

Voor de praktische organisatie roostert de school twee klassen parallel en deelt ze die in drie groepjes in. Elk groepje leerlingen volgt gedurende een volledig schooljaar een ontdekkingstraject. Een keuzemodule loopt gedurende circa tien weken. Na tien weken schuift het groepje door naar de volgende keuzemodule van het ontdekkingstraject.

Hoe zou een typische KSD-week in 1A er kunnen uitzien?

maandag	dinsdag	woensdag	donderdag	vrijdag
Frans	Klassenuur	Lichamelijke opvoeding	Wiskunde	Mens & samenleving
Wiskunde	Flexuur Ned/Fris	Lichamelijke opvoeding	Engels	Mens & samenleving
Natuurwetenschappen	Flexuur Ned/Fris	Keuzemodules	Nederlands	Nederlands
Natuurwetenschappen	Flexuur Ned/Fris	Keuzemodules	Frans	Australische kunst
Nederlands	Wiskunde		Geschiedenis	Techniek
Godsdienst	Beeld & muziek		Flexuur Ned/Fris of verdere uitwerking keuzemodule klassieke talen	Techniek
Australische kunst	Beeld & muziek		Flexuur Ned/Fris of verdere uitwerking keuzemodule klassieke talen	Godsdienst

De leerlingen die opteren voor **Klassieke talen**, kiezen voor een keuzemodule die ze een volledig schooljaar gedurende vier uur per week krijgen.

De leerlingen uit 1B krijgen twee **flexuren**, de leerlingen Klassieke talen drie en de overige leerlingen vijf. Twee flexuren haalt de school uit de lesuren differentiatie, de overige lesuren uit de algemene vorming. Tijdens de flexuren stippen de leerlingen hun eigen weg uit, of dat nu remediëring of verdieping is. De klassenleraar is aanwezig bij de flexuren om de leer- en werkhouding van de leerlingen op te volgen.

De school vult één lesuur differentiatie als **klassenuur** in. Daarin komt naast persoonsvorming en groepsvorming een gedeelte 'Leren leren' aan bod.

Voor de uitwerking van de flexuren werkte de school samen met de UCLL. Tijdens een vormings-traject kregen de betrokken leraren theoretische input en overlegden ze over de structuur en de inhoud van de flexuren. De flexuren van de A-stroom besteedt de school aan Frans, wiskunde en Ne-

derlands, die van de B-stroom aan Nederlands en wiskunde. Tijdens de flexuren zijn de leraren Nederlands, Frans, wiskunde en een extra leraar voor taalondersteuning en -verrijking aanwezig.

De school stelt voor de flexuren een nieuwe infrastructuur ter beschikking die kansen creëert en leraren uitdaagt om over hun aanpak te reflecteren. Drie klassen volgen les in één groot lokaal dat bestaat uit 24 individuele tafels, groeps-tafels gericht op samenwerken, computertafels, zetels die overleg stimuleren en een instructielokaal. Bij de voorbereiding van hun lessen werken leraren verschillende werkvormen uit die in een doorschuifstelsel worden uitgevoerd.

Sint-Maartensscholen - Ieper

De scholengemeenschap, die ressorteert onder één schoolbestuur, bestaat uit vijf scholen – Heilige Familie, Immaculata, College, VTI en het Lyceum – op vijf campussen. Op elke campus, behalve die van het College, bevindt zich een eerste graad. De scholengemeenschap telt ongeveer 3500 leerlingen waarvan circa 1100 in de eerste graad. Over een vijftal jaar verhuizen de tweede en de derde graad naar een nieuw gebouw en komt er een nieuwe eerstegraadsschool op de site Lyceum/Heilige Familie. Op 1 september zijn alle scholen van de scholengemeenschap met eenzelfde concept voor hun eerste graad gestart.

De scholengemeenschap heeft grondig nagedacht over de invulling van de nieuwe eerste graad. Om draagvlak te creëren, richtte ze een werkgroep op met directies en leraren uit elke school. Zo kwam de scholengemeenschap tot een nieuw concept waarin de leerlingen kunnen proeven van verschillende richtingen, zodat ze na de eerste graad een goede keuze kunnen maken op basis van hun talenten en capaciteiten. Bij de uitwerking van het concept baseerde de scholengemeenschap zich onder andere op 'Kiezen voor talent' van Luk Dewulf. De vernieuwde invulling kreeg de naam 'GPS': Groeien in Persoonlijk Succes.



De scholengemeenschap besteedt de lesuren differentiatie aan een kompasuur, lesuren leerpad en lesuren horizon.

De klassenleraar geeft het **kompasuur**. Leerlingen krijgen in het eerste leerjaar tijd om op ontdekking en verkenning te gaan. Door de verkenningstocht van het leerpad en de gekozen horizons heen volgt de klassenleraar tijdens het kompasuur de leerlingen op. Hij gaat na waar hun interesses en talenten liggen en waar ze nog niet helemaal op koers zitten.

1e Leerjaar A



1e Leerjaar A optie Latijn



Bij de inschrijving kiezen leerlingen vanuit hun interesses en talenten een **leerpad**. Het leerpad Latijn en het leerpad van de B-stroom bedragen vier lesuren, de overige leerpaden twee. De leerpaden zijn gebaseerd op de basisopties van het tweede jaar en zijn aan een school gebonden. Voor de A-stroom kiezen de leerlingen uit Kunst & creatie, Economie en IT, Techniek-wetenschappen, Industriële wetenschappen, STEM-technieken, Maatschappij & welzijn, Voeding & horeca, Moderne talen & wetenschappen, Latijn en Sport; voor de B-stroom uit Kunst & creatie, Economie en IT, STEM-technieken, Maatschappij & welzijn, Voeding & horeca en Sport.

Naast de keuze voor een leerpad van twee lesuren kiezen de leerlingen van 1A drie **horizons** uit achttien mogelijkheden. Voor de leerlingen Latijn organiseert de scholengemeenschap horizontdagen.

Een horizon is niet gebonden aan een school. Dat betekent dat een leerling die voor een horizon kiest die de school waar hij les volgt niet

organiseert, tweewekelijks op woensdagvoormiddag les volgt in de school die die horizon wel organiseert. Elke leerling krijgt in de loop van het schooljaar drie verschillende horizons, telkens gedurende circa tien weken aangeboden.

Uit de inschrijvingen blijkt dat leerlingen hun keuze voor een horizon niet laten hangen van de school die de horizon organiseert. De horizons kregen hippe namen, zoals *#denkslim*, *Bestemming zkt. toerist*, *Da vinci 2.0 Make(s) it happen!*, *Un diner presque parfait* ...

De evaluatie van de horizon gebeurt vanuit 'talenteilanden'. Er zijn tien talenteilanden uitgedacht. In elke horizon is een aantal van die eilanden samengebracht. De leerlingen reflecteren aan de hand van enkele vragen per eiland over hun talenten en interesses. De school koppelt die eilanden ook aan de basisopties van het tweede jaar.

De school brengt de punten van de algemene vorming, het leerpad en de talentreflecties samen in een gps-portfolio. Op basis van het geheel maakt een leerling een onderbouwde studiekeuze voor een studierichting in de tweede graad. Het gps-portfolio vormt de basis van de leerlinggesprekken en oudercontacten.

Wil je inspiratie opdoen over de invulling van de eerste graad of je invulling toetsen met andere scholen? Schrijf je dan in voor een of meer modules van de nascholing 'Geïnspireerd en kwaliteitsvol aan de slag met de modernisering so' via [nascholing.be](https://www.nascholing.be).

Je kunt ook een kijkje nemen op de websites van de betrokken scholen: <https://smsi.be>, www.kobos.be, <https://www.ksdiest.be/secundair/nieuws/eerste%20graad>, <https://tihf.be/secundair-onderwijs-brugge/EERSTE-GRAAD/intro>.

Lut Favoreel

lut.favoreel@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming

HEILIGEN ZIJN GEEN HELDEN

GELOVEN VANDAAG



In het prille begin van mijn loopbaan als leraar lager onderwijs nam ik de klas over van een ervaren rot in het vak. Hij stond bekend om zijn muzische talenten, die hem in staat stelden om elk jaar samen met de leerlingen een knappe toneelvoorstelling uit te werken. Ik herinner me levendig het dubbele gevoel dat ik toen had: fijn dat ik een volledige lesopdracht in een leuke school kreeg, maar ook voelde ik bezorgdheid over hoe ik met mijn beperkte artistieke vaardigheden kon voortbouwen op wat mijn voorganger had gerealiseerd. Voorbeelden kunnen soms verlamdend werken. We blijven dan hangen bij de vraag: "Kan ik dat wel?" Daarmee bedoelen we eigenlijk vaak: "Dat kan ik toch niet, wat maak ik mezelf wijs?" Dat komt misschien door de manier waarop we ons onze helden voorstellen.

Damiaan zag de problemen helder en pakte ze kordaat aan, dankzij zijn uitzonderlijke talenten en rotsvaste geloof.

Zo leerde ik vroeger op school pater Damiaan als christelijke held kennen. Elk jaar, ter gelegenheid van de Damiaanactie, leerden we over het leven van pater Damiaan. De essentie van het beeld dat we meekregen, was altijd hetzelfde. Damiaan zag de problemen helder en pakte ze kordaat aan, dankzij zijn uitzonderlijke talenten en rotsvaste geloof. Pas veel later ontdekte ik dat dat beeld helemaal niet klopt. Damiaan schreef in zijn brieven over zijn twijfels, over het gevoel te falen, over de onzekerheid of hij wel opgewassen was tegen de uitdagingen waarvoor het leven op Molokāi hem stelde.

Damiaan zag zichzelf helemaal niet als een christelijke superheld, wel als iemand die Jezus probeerde na te volgen, net als de apostelen. En neen, ook zij waren niet perfect. Ze maak-

ten ruzie om wie het dichtst bij Jezus stond, ze begrepen hem verkeerd, ze lieten hem in de steek. Maar ook: ze lieten alles achter om hem te volgen, ze gingen net als hij door het land om zieken te genezen, ze bleven brood breken en wijn delen ... Net als Damiaan en zovele anderen in de loop van de geschiedenis haalden ze daartoe telkens weer kracht uit de inspiratie – begeestering – van hun geloof in Jezus Christus. Door de manier waarop ze dat deden, beschouwen we sommigen onder hen als 'heilig'. Misschien is ook jouw school naar één van hen vernoemd?

Volgelingen van Jezus halen hun kracht uit hun ervaring, vertrouwen en hoop dat Hij hen nog steeds vergezelt.

Het bijzondere is: volgelingen van Jezus, of het nu om de apostelen, om mensen als Damiaan of om mensen als jij en ik gaat, putten hun kracht niet louter uit zichzelf, hun verbondenheid met elkaar of de herinnering aan Jezus' woorden en daden. Ze halen hun kracht uit hun ervaring, vertrouwen en hoop dat Hij hen nog steeds vergezelt op hun weg, tot hen spreekt en hun de ruimte geeft om in dialoog met hem zelf hun route te bepalen. Dat was ook de boodschap die mijn illustere voorganger me meegaf, met een kattenbelletje dat hij voor me op zijn bureau had achtergelaten: "Het enthousiasme zit hier in de muren gebakken. Het ga je goed!" Het gaf me de moed, het vertrouwen en de hoop om in alle kwetsbaarheid en in dialoog met de inspiratiebronnen van mijn school mijn eigen verhaal te schrijven. ◀◀

Tom Uytterhoeven
tom.uytterhoeven@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Identiteit & kwaliteit

IN DIALOG is het tijdschrift van Katholiek
Onderwijs Vlaanderen en verschijnt vijf keer per
jaar • Redactieadres: Guimardstraat 1, 1040 Brussel,
indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen •
Verantwoordelijke uitgever:

Lieven Boeve, directeur-generaal • Redactieraad:
Guido François (a.i.), Henk de Baene,
Jürgen Grosemans, Rita Herdies, Marleen Lippens,
Isabelle Buyse, Marleen Decuyper, Lien De Feyter,
Jan-Baptist De Smet, Tom Uytterhoeven,
Wilfried Van Rompaey, Ton van Weel •

Abonnementen: **IN DIALOG** is gratis voor de
scholen en schoolbesturen aangesloten bij
Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Leden betalen
voor een bijkomend abonnement 15 euro per jaar.
Voor niet-leden kost het abonnement 25 euro.
Abonnementen kunnen aangevraagd worden door
een e-mail te sturen naar

indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen •

IN DIALOG wordt gedrukt op chloorvrij
gebleekt papier vervaardigd uit 100% gerecycleerde,
FSC-gecertificeerde vezels.



www.twitter.com/KathOndVla



www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen



Ontdek ons nascholingsaanbod 2019-2020 op www.nascholing.be

