

MEI - JUNI 2018

5

IN DIALOG

TJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 2

INHOUD

06 Eigenaarschap over het leerplan

Met het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) krijgen de leraren meer eigenaarschap over het onderwijsproces. We ontwikkelden een ontwerpsjabloon dat handvatten aanreikt waarmee leraren op een bewuste manier de architectuur van hun onderwijs kunnen onderzoeken, waar gewenst bijsturen en toekomstgericht kunnen ontwikkelen. Het vooropgestelde ontwerpsjabloon omvat zes stappen: focus bepalen, ervaringskansen inschatten, een onderwijsarrangement uitwerken, dit uitvoeren, leerlingevaluatie en kwaliteitsontwikkeling met betrekking tot het onderwijsarrangement.



12 Met goesting en passie naar een nieuw dko

Via een nieuw decreet actualiseert de minister het deeltijds kunstonderwijs (dko) door de opleidingsstructuur van ieder domein te herwerken, nieuwe einddoelen te bepalen en samenwerking met andere onderwijsniveaus te stimuleren. Zo maakt ze de verbinding met het leerplichtonderwijs, het hoger onderwijs en vrijetijdsactoren.

18 De katholieke dialoogschool en de onderwijstraditie

Hoe spoort een onderwijstraditie met het concept 'Katholieke Dialoogschool'? Vanuit het Lasalliaans perspectief staan we stil bij de vooronderstellingen die aan de basis kunnen liggen van de keuze voor het concept van de katholieke dialoogschool en de implicaties voor de invulling ervan.



EN VERDER

26 **Continuering van zorg van basis naar secundair onderwijs**

De overstap van de basisschool naar de secundaire school is voor ouders en leerlingen vaak een spannend moment. Eén van de elementen bij die stap is de wijze waarop de inspanningen van het zorgbeleid in het basisonderwijs worden voortgezet in het secundair onderwijs. Hoe waarborgen we een warme overdracht? Wat zijn de verantwoordelijkheden van beide onderwijsniveaus? Hoe gebruiken we de basofiche? In dit artikel geven we een leidraad om samen te reflecteren over de samenwerking rond continuïteit van zorg.



32 **Het schoolgebouw: een gebouw om in te leren?**

Wie met scholenbouw en renovatie van schoolgebouwen in aanraking komt, wordt met allerlei normen om de oren geslagen: fysische en financiële normen, energieprestatieberekeningen, brandveiligheidseisen, akoestische criteria, normen inzake luchtkwaliteit, de veiligheidsglasnorm, de watertoets Maar dragen die normen en eisen ook bij aan de leerprestaties en haar primaire gebruikers?



44 **De stuwkracht van CLIL**

Secundaire scholen kunnen vakinhouden ook in een andere taal dan de officiële onderwijstaal aanbieden. Met die *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) wordt de vreemde taal zowel instrument als doel van het onderwijs. Welke decretale contouren van CLIL moeten we in acht nemen? En hoe leidt de aanpak tot de effecten?

05 Voorwoord:
Vertrouwen,
verbinden, vooruitgaan

17 Boekrecensies

24 Pro en Contra:
3x4 structuur in lager
en secundair onderwijs

38 Drieluik:
De overgang van basis-
naar secundair onderwijs

50 Geloven vandaag:
Paradoxen





Beste lezer

Vertrouwen, verbinden, vooruitgaan

Ook dit jaar is er gekampeerd voor de schoolpoort. Hierbij kwam opnieuw het bevorderen van de sociale mix via het inschrijvingsbeleid in het vizier. Het door de overheid beoogde doel is nobel: via een goede spreiding over de verschillende scholen alle leerlingen gelijke kansen geven, in het bijzonder kansarme leerlingen. Maar de effecten zijn relatief beperkt, en de gebruikte systematiek van de dubbele contingentering maakt het inschrijven complex en intransparant. De vrije schoolkeuze lijkt niet langer gegarandeerd. Het gebrek aan capaciteit versterkt het probleem nog. Het is maar de vraag of je sociale mix kan regelen via regelgeving en een ingewikkeld inschrijvingsstelsel.

Overigens baadt deze discussie in een ernstige spraakverwarring. 'Gelijke kansen' wordt gelijkgesteld met 'sociale mix', die op zijn beurt gelijk zou zijn aan 'dubbele contingentering', en soms ook met 'afspiegeling van de buurt'. En dan hebben we het nog niet gehad over de misvatting dat gelijke kansen voor alle leerlingen naar gelijke uitkomsten zouden leiden, alsof ambitie in een school met oog voor gelijke kansen een vies woord zou zijn.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen kiest uitdrukkelijk voor een gelijkheidsbeleid: een kansrijk onderwijs voor iedereen. Gelijke kansen als mogelijkheidsvoorwaarde van kwaliteitsvol onderwijs. Tegelijk staan we sceptisch ten aanzien van structurele maatregelen, opgelegd door de overheid, zoals het verplichten van sociale mix via het inschrijvingsbeleid. Eerder kiezen we voor een beleid dat scholen motiveert, en (financieel) incentiveert, om voluit gelijke kansen te bieden voor alle leerlingen, en in dit verband zich bijzonder in te zetten voor kansarme leerlingen.

Vanuit het pedagogisch project van de katholieke dialoogschool nodigen scholen alle leerlingen uit, los van afkomst en herkomst. Deze ambitie laten we niet los. Maar we zijn niet naïef; vanzelf zal ook dat niet gaan. Louter verplichten lost echter niets op, integendeel. Enkel in een school die vanuit haar project actief ruimte maakt voor alle leerlingen, komen ook kansarme leerlingen aan hun trekken. De overheid dient deze scholen het best door hen goede kaders en voldoende middelen te geven om zo'n gelijkheidsbeleid kwaliteitsvol te voeren.

Overigens, de recente discussie leert ons meer in het algemeen dat de wereld van het onderwijs niet telkens opnieuw bijkomend maatschappelijke doelen, of doelen waar gezin of maatschappij niet langer voldoende aan toekomen, kan realiseren. Daarom, overheid, geef onderwijs terug aan onderwijs: regel met mate, bied goede kaders en voldoende middelen, vertrouw schoolbesturen en scholen, en stuur bij in overleg met hun netwerkverenigingen en andere betrokkenen op het onderwijsveld. Hoe doe je dat als overheid? Door draagvlak te creëren en ruimte te geven... Hoe luidde de naam van het Regeerakkoord 2014-2019 weer? Vertrouwen, verbinden, vooruitgaan! Juist!

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen

EIGENAARSCHAP OVER HET LEERPLAN

Onderwijsarrangementen ontwerpen
in de basisschool op maat van de leerlingen,
de context en Zin in leren! Zin in leven!

Op vraag van de scholen gaven ontwikkelaars van het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* (Zill) tijdens de voorbije colloquia voor directeurs basisonderwijs toelichting over het ontwerpen van kwalitatieve onderwijsarrangementen. Daarbij vertrokken ze van een voorlopig ontwerpsjabloon dat handvatten aanreikt waarmee leraren op een bewuste manier de architectuur van hun onderwijs kunnen onderzoeken, waar gewenst kunnen bijsturen en toekomstgericht kunnen ontwikkelen. Het vooropgestelde ontwerpsjabloon omvat zes stappen: een focus bepalen, de ervaringskansen inschatten, een onderwijsarrangement uitwerken, dat uitvoeren, leerlingenevaluatie en kwaliteitsontwikkeling met betrekking tot het onderwijsarrangement.

'We konden een leerplan maken, maar we maakten een leerplan voor jou!' Met die onliner opende één van de referaten. Die zin duidt op een heldere manier de basishouding van de bij Zill betrokken leerplanontwikkelaars: 'Het leerplan dat we ontwerpen reikt bouwstenen aan, eerder dan een kant en klare architectuur.' De feedback uit de scholen die de implementatie van het leerplan ingezet hebben, maakt duidelijk dat de gebruikers van Zill dat ondertussen begrepen hebben. Zij vragen om oefeningen waarbij ze met de inhoudelijke samenhang kunnen experimenteren.

Wie getuige is van de implementatieprocessen in de scholen, kan merken hoe de inhoudelijke verkenning van de krachtlijnen, het ordeningskader met ontwikkelvelden, ontwikkelthema's, leerinhouden, doelen en leerlijnen ('Wat' er geleerd moet worden) van meet af aan gepaard gaan met gesprekken tussen leraren over de aanpak van hun onderwijs ('Hoe' er geleerd kan worden). Dat is niet verwonderlijk, want onze leraren zijn 'doeners' die visie en praktijk het liefst meteen met elkaar verbinden. De Nieuw-Zeelandse onderzoekster Helen Timperley moedigt die koppeling aan omdat haar onderzoek aantoonde dat net dat zorgt voor een langetermijneffect binnen de professionalisering van leraren.

In de geest van de krachtlijn 'De school is eigenaar van het leerplan' willen we onze scholen niet meteen overrompelen met allerlei rigide stappenplannen en kijkwijzers. Er zijn namelijk heel wat mogelijkheden om tot een pedagogisch-didactisch ontwerp te komen en dat willen we respecteren. Toch leggen we één breed inzetbaar model voor aan ons werkveld omdat het schoolteams kan helpen om op een bewuste(re) manier na te denken over en te reflecteren op de inrichting van een zo krachtig mogelijke leeromgeving. Dat ontwerpsjabloon krijgt deze naam mee: 'Ontwerpen van een krachtige leeromgeving met Zill: zo doe je dat.'

Het sjabloon omvat zes stappen: de focus bepalen, de ervaringskansen inschatten, een onderwijsarrangement uitwerken, dat uitvoeren, leerlingenevaluatie en kwaliteitsontwikkeling met betrekking tot het onderwijsarrangement.

Focus bepalen

We gaan ervan uit dat het ontwerpen van onderwijsarrangementen bijna altijd start met het bepalen van een focus. Om onderwijs doeltreffend te maken is een gerichte aanpak van de ontwikkeling van leerlingen onontbeerlijk. Dat vraagt van leraren dat zij en hun leerlingen - liefst samen - op zoek gaan naar een focus van waaruit leraren, eventueel samen met hun leerlingen, onderwijsarrangementen uitwerken.

Die focus kan op school-, klas- of leerlingniveau bepaald worden. Afhankelijk van de leerling(en), de context of de aard van de ontwikkeling die erin nagestreefd wordt, kan de focus gelden voor een langere periode, een middellange periode of een korte periode.

Bij het focussen stellen leraren zich drie kernvragen.

- Wie zijn de leerlingen? Wat zijn hun opvoedings- en onderwijsbehoeften?
- Wat biedt/vraagt de context?
- In welke mate realiseren we het leerplan? Op welke manier inspireert het leerplan om ervaringen te verbreden en te verdiepen?



De leerling, de context én het leerplanconcept vormen dus de drie speerpunten van waaruit we een focus bepalen. Dat komt hier op neer: 'Dit is wat we nu, in de komende periode, bij deze leerling(en) willen realiseren.' Door die speerpunten met elkaar te verbinden, ontstaat een mooi evenwicht tussen ontwikkelingsgericht werken door ►

vanuit de leerling(en) te vertrekken, ervaringsgericht werken door de context te benutten en programmagericht werken, door de realisatie van de harmonische ontwikkeling die het leerplan vooropstelt te bewaken. Eigen aan een degelijke focus is dat het in de meeste gevallen gaat om de selectie van een beperkte set ontwikkelvelden, ontwikkelthema's en doelen voor een groep leerlingen of een specifieke leerling. Die beperking komt de effectiviteit en de diepgang van het leren ten goede. Het maakt leren overzichtelijk en beheersbaar voor de leerling die daardoor exact weet op welke ontwikkeling zijn leren gericht is en voor de leraar die zijn aanbod, aanpak en evaluatie doelgericht op elkaar kan afstemmen.

In het sjabloon geeft de doorlopende pijl aan hoe die focus doorheen het volledige ontwerp-proces richtinggevend blijft voor alle volgende keuzes en beslissingen. Na afloop van het arrangement zal de effectiviteit ervan ook bekeken worden vanuit het oogpunt van deze focus: 'In welke mate hielp het onderwijsarrangement om de vooropgestelde focus te realiseren?'

Ervaringskansen inschatten

Al bij het bepalen van de focus ontstaat bij leraren een vermoeden van de wijze waarop ze die zullen of kunnen aanpakken. Ze maken een pedagogisch-didactische overweging en worden zich bewust van de lerarenstijl die ze willen hanteren. Dat beslissingsproces voltrekt zich vaak snel, spontaan en ad hoc. De uitkomst ervan bepaalt de richting voor het verdere ontwerp van een of ander onderwijsarrangement.

Zill promoot een aanpak waarbij leerlingen kansen krijgen om veelzijdige en verscheiden leerervaringen op te doen. Leerlingen zijn daar namelijk erg bij gebaat. Gevarieerde leerkansen laten hen toe om leerinhouden vanuit verschillende perspectieven te benaderen. In ons ontwerpsjabloon typeren we vier ervaringskansen die – elk op hun eigen wijze – bijdragen aan de persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling van leerlingen. We onderscheiden kansen tot:

- ontmoeten,
- zelfstandig spelen en leren,

- begeleid exploreren en beleven,
- geleid spelen en leren.



Ontmoeten houdt in dat leerlingen en leraren ongedwongen en spontaan samen zijn, genieten van elkaars aanwezigheid, met elkaar communiceren en de bereidheid tonen om zichzelf en elkaar (beter) te leren kennen. Ze gaan met elkaar in dialoog. De actuele en brede leef- en belevingswereld van de leerlingen vormt daarbij het vertrekpunt. De aanpak en het aanbod zijn gericht op het actief beleven van het samenzijn en het groeien in verbondenheid. De leraren creëren een sfeer van samenhangigheid waaruit leerlingen de kracht kunnen putten om met volle teugen van het klas- en schoolleven te genieten.

We spreken van **zelfstandig spelen en leren** wanneer leerlingen het eigenaarschap over het spelen of leren zelf in handen nemen door voor het grootste deel het verloop en de invulling van hun activiteit zelf te bepalen. Dat kan bewust of onbewust zijn, gepland of in situaties waarin ze tot spontaan spelen en leren komen. De leerlingen tonen wie ze zijn en wat hen boeit. Daarbij moeten ze eigen keuzes maken en plannen vooropstellen. De leraar faciliteert vooral.

Bij **begeleid exploreren en beleven** ligt de nadruk op het veelzijdig verkennen, ontdekken en onderzoeken van de echte werkelijkheid. Leerlingen komen actief in contact met iets uit

hun vertrouwde leefwereld of worden door de confrontatie met iets nieuws uit hun comfortzone gehaald. Zowel de leerlingen als de leraren, of leerlingen onderling (peer-to-peer) nemen het initiatief om die impressiemomenten te starten, te verdiepen en/of uit te breiden. De leraar neemt de rol op van mede-onderzoeker.

In een **geleid aanbod van spelen en leren** staat de leraar aan het roer. Hij stelt doelen voor op en bepaalt grotendeels de koers en het specifieke aanbod of de activiteit door vooraf de verschillende stappen vast te leggen en tijdens de activiteit gericht te begeleiden. Dat de leraar een doelgericht scenario volgt, sluit niet uit dat leerlingen ook zelfstandig bezig kunnen zijn en ruimte tot initiatief krijgen. Ze kunnen bijvoorbeeld werken met een duidelijke leidraad of geprogrammeerde instructie.

Elk van die ontwikkelkansen heeft zijn betekenis. Alle vier zijn ze nodig om de doelen uit de verschillende ontwikkelvelden en -thema's te realiseren. Hoe kunnen leerlingen bijvoorbeeld zelfregulerend vermogen ontwikkelen wanneer ze niet geregeld tot zelfstandig spelen en leren uitgedaagd worden? Hoe kunnen leerlingen de doelen onder levensbeschouwelijke ontwikkeling realiseren zonder anderen te ontmoeten en ermee in dialoog te gaan? Hebben niet alle leerlingen op een bepaald moment in hun ontwikkeling de gerichte leiding en begeleiding van hun leraar nodig?

Met Zill krijgen leerlingen kansen om veelvuldige en verscheiden leerervaringen op te doen.

Leraren zijn doorheen de verschillende ervaringskansen vanzelfsprekend actief betrokken bij het leren van hun leerlingen, maar ze wisselen wel voortdurend van rol. Het is belangrijk dat ze zich daarvan bewust zijn en kiezen voor een aan de ervaringskans aangepaste interactie en begelei-

dingsstijl. Zo kan een leraar bijvoorbeeld kiezen minder sturend te zijn bij open opdrachten, op te treden als bemiddelaar of gespreksleider tijdens ontmoetingsmomenten of echt de leiding te nemen tijdens momenten van 'training'.

Onderwijsarrangementen ontwerpen

Eens de focus bepaald is - en dus een doelgroep of doelleerling, een onderwerp (context) en een beoogde ontwikkeling vooropgesteld zijn - schat de leraar de relevante ervaringskansen in die hij dan verder uitwerkt tot een onderwijsarrangement. Daaronder verstaan we elke wijze waarop een vooropgestelde ontwikkeling en doelen nagestreefd worden, het pedagogisch en didactisch aanbod in de vorm van bijvoorbeeld lessen, leeractiviteiten, geboden ervaringskansen, organisatie van leerlingengroepen, belangstellingscentra, projecten en leeruitstappen. Onderwijsarrangementen kunnen dus groot of klein zijn en gericht op de groep en/of het individu.

Om tot zo een onderwijsarrangement te komen, beschikken leraren over een aantal bouwstenen waarbinnen zij een aantal keuzes en combinaties maken. We denken aan:

- het inzetten van beschikbare **mensen** en het bewust nadenken over een beoogde **interactie** tussen die mensen waaronder leraren met bijvoorbeeld vormen van co-teaching, leerlingen in bijvoorbeeld 'peer-to-peer-situaties' en eventuele derden wanneer we bijvoorbeeld expertise willen binnenbrengen;
- de **instructie** via weloverwogen werkvormen, opdrachten, open vraagstelling, feedback en een bewuste **voorleefhouding**;
- het benutten van de werkelijkheid binnen en buiten de school en het eventuele gebruik van allerlei **middelen** die het leren faciliteren waaronder leermiddelen, didactisch materiaal, media, inrichting van de klas- en schoolomgeving, ...;
- het gebruik van **de tijd** door te plannen en na te denken over de onderwijstijd, over het belang van regelmaat, herhaling en tijdsduur;
- de **organisatie** van het leren en leven op ►

school, de leerlingengroepen, klasmanagement, ...;

- de **strategie** die toelaat om doelgerichte keuzes te maken uit de hierboven genoemde bouwstenen en die op z'n best te combineren.

Uitvoeren

Van leraren mogen we verwachten dat ze, als het onderwijsarrangement eenmaal loopt en de leerlingen erin aan de slag zijn, bereid zijn om hun leerlingen te ondersteunen en het arrangement waar nodig bij te sturen. Die bijsturing gebeurt bij voorkeur in functie van het beter bereiken van de vooropgestelde focus. Soms zal het onderwijsarrangement ook onverwachte leerprocessen in gang zetten, wat de aanleiding kan zijn om de focus bij te stellen of aan te vullen.

Leerlingen evalueren

Vanzelfsprekend stellen leraren zich van bij de uitwerking van het onderwijsarrangement doorheen het leerproces en ook bij het afronden van

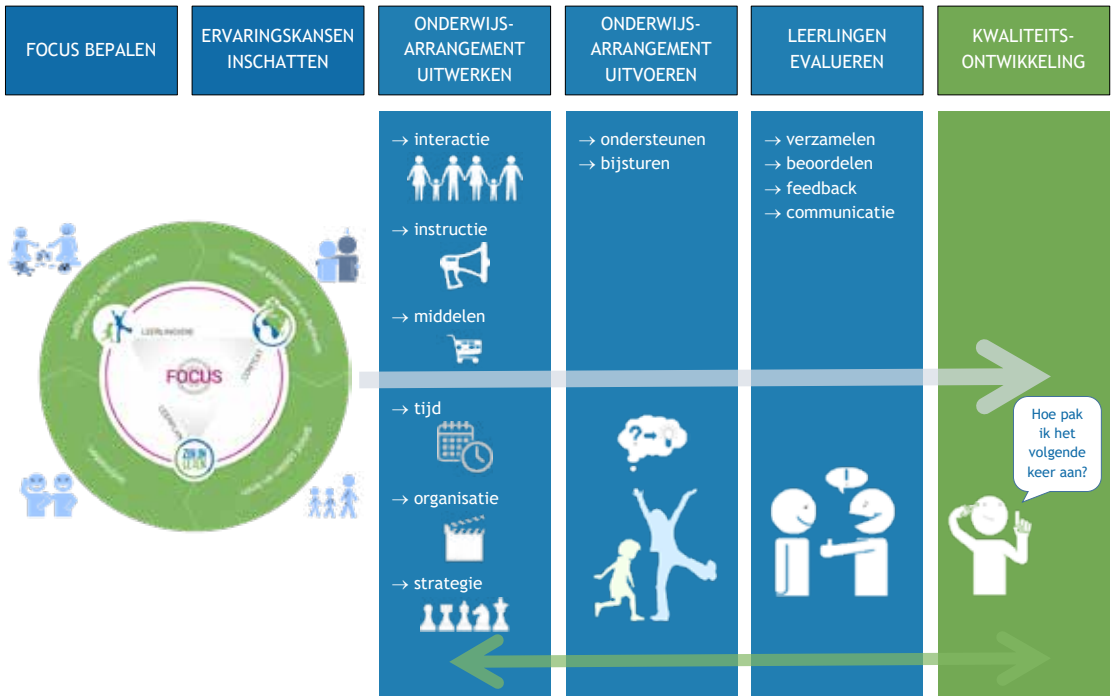
het leerproces de vraag in welke mate de leerlingen vorderen en de in de focus vooropgestelde ontwikkeling bij hen effectief bereikt wordt. De keuze voor het werken met vormen van formatieve of summatieve evaluatieprocedures behoort evenzeer tot het onderwijsarrangement en wordt in die zin ook van meet af aan meegenomen bij het ontwerpen ervan. Dat houdt in dat de leraar vooraf nadenkt over de wijze van verzamelen van evaluatiegegevens (data), over de beoordeling ervan aan de hand van valide beoordelingscriteria, over de wijze van feedback geven en over de eventuele communicatie over de gerealiseerde ontwikkeling met de leerlingen en eventuele derden zoals de ouders.

Bijsturen en opvolgen

Al bij het uitvoeren van het onderwijsarrangement ervaren leraren in welke mate de aanpak en het aanbod bijdragen aan het realiseren van wat in de focus vooropgesteld werd. Waar nodig zullen ze ook meteen bijsturen en aanpassen. Dat is nu eenmaal wat professionele leraren

ONTWERPEN VAN EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING MET ZIN IN LEVEN : ZO DOE JE DAT

Tip: Bij het bepalen van de focus en het uitwerken van het onderwijsarrangement kan de leraar ervoor kiezen om dit samen met de leerling(en) te doen!





doen. Vijf kwaliteitsvragen kunnen helpen om te reflecteren op doorlopen of geplande onderwijsarrangementen: 'Doen we de goede dingen? Doen we die dingen op een goede manier? Hoe weten we dat? Vinden anderen dat ook? Wat leren we daaruit en wat doen we ermee?'

Vanuit die reflectie op het eigen handelen denken leraren na over de keuzes die ze tijdens het arrangement maakten van bij de focusbepaling tot de evaluatie. Die reflectie leert hen hun eigen handelen bijsturen bij het bepalen van een nieuwe focus en de verdere keuzes in het leerproces.

Ter afronding: herbruik van onderwijsarrangementen

Bepaalde onderwijsarrangementen die hun deugdelijkheid bewezen hebben, kunnen vanzelfsprekend in nieuwe leersituaties weer gehanteerd worden. Bijvoorbeeld omdat het onderwerp opnieuw ter sprake komt, of omdat de beoogde ontwikkeling ook geldt bij een nieuwe doelgroep, of omdat het inspeelt op terugkerende elementen uit de context, of omdat het arrangement betrekking heeft op specifieke ontwikkelvelden of –thema's. Die onderwijsarrangementen kunnen van de hand van de leraar zijn of door anderen ontworpen zijn. Via allerlei fora delen leraren heel wat van hun recepten en ma-

terialen met elkaar en er is vanzelfsprekend ook heel wat beschikbaar op de educatieve markt.

De leerling, de context én het leerplanconcept vormen de drie speerpunten van waaruit we een focus bepalen.

Toch is er bij hergebruik enige professionele waakzaamheid geboden: kant en klare dingen zijn namelijk zelden het 'beste' recept. Dat kunnen ze eventueel wel worden als onze leraren ze durven bijsturen en/of aanpassen, of selectief gebruiken. Soms zien we dat kant en klare onderwijspakketten eerder rigide toegepast worden en dat is natuurlijk niet altijd de bedoeling.

Gelukkig verstaan professionele leraren de kunst didactisch-pedagogische confectie om te zetten naar maatwerk en slagen ze erin om degelijke en minder degelijke (lees: effectieve) onderwijsarrangementen van elkaar te onderscheiden. ◀◀

Kris De Ruysscher, Pedagogisch begeleider,
Dienst Curriculum & vorming
kris.deruysscher@katholiekonderwijs.vlaanderen

MET GOESTING EN PASSIE NAAR EEN NIEUW DKO

Samenwerking academies met basis-,
secundair of hoger onderwijs

Via een nieuw decreet maakt de minister van de gelegenheid gebruik om het deeltijds kunstonderwijs (dko) inhoudelijk te actualiseren door de opleidingenstructuur van ieder domein te herwerken, nieuwe *eindoelen* te voorzien en samenwerking met andere onderwijsniveaus te stimuleren. Elke academie kan via tijdelijke samenwerkingsprojecten een nauwe(re) samenwerking realiseren met het leerplichtonderwijs, het hoger onderwijs en vrijetijdsactoren.

De academie

Een academie: een plaats waar je leert tekenen, schilderen, boetseren? Heel zeker. Maar wat dit type onderwijs in feite specifiek maakt, zijn deze elementen:

- Er is geen leerplicht. Dat betekent dat academies volledig werken op en met de motivatie van de leerlingen.
- De meeste lessen gaan door na de school of na het werk.
- De leerlingen in een academie situeren zich tussen 6 en 66 (in sommige gevallen plus 20!).
- Leerlingen worden er geïntroduceerd in de beeldende kunst, in muziek, woordkunst – drama of dans.
- Het is procesgericht onderwijs gericht op het unieke persoonlijke traject van elke leerling, daarom staat de leerling er centraal.
- Leren tekenen of schilderen is niet een louter fysieke of kennisgerichte opleiding, maar de vorming richt zich heel sterk op de verandering van kijken én denken die plaats vindt in dat proces.
- Maar dat niet alleen, je leert er veel meer ...

Leerlingen leren verschillende vormen van taal en communicatie oefenen op een muzische, vooral beeldende manier, met aandacht voor de persoonlijke belevingswereld en de originele vormgeving ervan.

Binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen zijn er twee academies: Sint-Lukas Academie in Schaarbeek en Sint-Lucas Academie in Gent. Beide academies bevinden zich bij een school met kunst secundair onderwijs en bij het hoger kunstonderwijs en bieden het domein beeldende en audiovisuele kunst aan. In Brussel vinden we daarbij een basisschool waar ook kunst als inspiratiebron mee voorop staat.

Doelgroepen in het deeltijds kunstonderwijs

Het is duidelijk dat de taak van het deeltijds kunstonderwijs door de diversiteit aan doelgroepen complex is. Verbindend werken met andere onderwijsniveaus is een meerwaarde, voor alle partijen. Uitwisselen van expertise, van leraren, van allerlei ideeën werkt versterkend.

Kinderen en jongeren

We onderscheiden jongeren die van thuis uit gestimuleerd worden lessen in het dko te volgen en jongeren die we via hun school willen bereiken. Vanuit het lager onderwijs stromen de kinderen gemakkelijk door naar het dko. Doorgaans nemen de ouders daartoe de beslissing. Om die doelgroep te bereiken is het, m.a.w. belangrijk de ouders aan te spreken en de leraren basisonderwijs met de werking van de academie, met de aanpak en de visie kennis te laten maken.

Leerlingen uit het secundair onderwijs kiezen meestal zelf voor het dko. De meesten zien het dko als een mogelijkheid tot zelfontplooiing en komen naar de academie omdat muzische vorming in hun studierichting ontbreekt of volgens hen te weinig aan bod komt. Voor een minderheid is de ambitie groter: zij zien het dko als een voorbereiding op het (hoger) kunstonderwijs.

Volwassenen

In de academies is ook een ruim aanbod voor volwassenen die zich beeldend (verder) willen ontplooiën. Ze kiezen tussen opties die we kunnen plaatsen bij beeldend kunstenaar, ontwerper of fotograaf. Het kan gaan over grafisch ontwerp en illustratie, maar ook over schilder- of tekenkunst, keramiek, levend model, interieurontwerp, ontwerpschetsen enzovoort.

Samenwerken aan kunst- en cultuureducatie

De expertise van de academies kan de scholen, zowel basisscholen als scholen secundair en hoger onderwijs, ondersteunen bij de organisatie ►

van de muzische en kunstzinnige vorming, met respect voor de geïntegreerde benadering in het basisonderwijs, het specifieke van het secundair of hoger onderwijs. Omgekeerd kan de samenwerking kinderen en jongeren die er anders van verstoken zouden blijven, in aanraking brengen met kunstonderwijs en hen prikkelen om zich te engageren voor een artistieke opleiding in het dko.

We willen met leraren en leerlingen aan de slag, op de scholen in de buurt van de academie, in de stad of zelfs erbuiten.

Momenteel gaat de voorkeur uit naar het organiseren van de lessen - vooral - op Sint-Lucas zelf en niet in de betreffende school. De leerling is er letterlijk 'even uit'. Dat vinden we belangrijk.

Als we de leerlingen willen bereiken die het dko zien als een voorbereiding tot een kunsthumaniora of het hoger kunstonderwijs vraagt dat een samenwerking met diverse onderwijsinstellingen. Binnen de Sint-Lucasscholen zijn er regelmatig overlegmomenten tussen directies. Maar onze academies gaan ook naar buiten, werken al samen met andere basisscholen bijvoorbeeld. In de toekomst zal dat nog meer gebeuren. We willen met leraren en leerlingen aan de slag, op de scholen in de buurt van de academie, in de stad of zelfs erbuiten. In afspraak willen we projecten opzetten die iedereen sterker maken en bijvoorbeeld samen een aanvraag indienen voor driejarige projecten om leerlingen en leraren mee te nemen in een kunstenbad.

Zo kan het organiseren van lessen eerste en tweede graad in lagere scholen in Gent of Brussel de drempel verlagen en meer kinderen tot beeldende expressie aanzetten. Dit argument staat niet noodzakelijk haaks op de hierboven beschreven visie, integendeel. Het sluit perfect aan bij de mogelijkheden die de samenwerkingsinitiatieven vanaf 2019 bieden. Die samenwerking

tussen academies en scholen basis- secundair en hoger onderwijs willen we uitbouwen!

Samenwerken vanuit een visie

Leraren eerste, tweede en derde graad van het dko lichten hun visie toe. Zij werken met leerlingen van 6 tot 18 jaar.

Het deeltijds kunstonderwijs zet in op een beeldende ontdekkings- en belevingstocht, werkend vanuit verschillende muzische domeinen: beeld, muziek, dans en drama. Beeldend verwerken gebeurt vanuit het denken, voelen, bewegen, horen en uitbeelden en vanuit de visie van Cultuur in de spiegel met de basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. We nodigen de leerlingen uit om de muzische en kunstzinnige werkelijkheid intens te ervaren, te beleven en ervan te genieten. Dat genieten is essentieel omdat daarin het verlangen ontstaat om de ervaren expressievorm opnieuw op te zoeken, om er meer over te weten te komen of om er zelf mee aan de slag te gaan. Via waarnemen, beschouwen en creëren ontdekken leerlingen de eigenheid en de mogelijkheden van een expressievorm. Ze stellen zich vragen bij de achterliggende bedoeling.

Wij moedigen leerlingen aan om over hun muzische ervaringen te communiceren. Zo ontwikkelen ze de taal die hen helpt om die ervaringen te verwoorden, te onthouden en te borgen.

Aan de grondslag van een muzische of kunstzinnige ervaring ligt de verbeelding. Enerzijds verwijst 'verbeelden' naar de mentale actie waarbij we in gedachten dingen fantaseren en nieuwe contexten verzinnen, anderzijds verwijst verbeelden ook naar 'doen', naar creëren. Wanneer ze met de mogelijkheden van hun lichaam vanuit bekende elementen nieuwe dingen ontwerpen, door gebruik te maken van technieken en materialen, scheppen leerlingen een nieuwe werkelijkheid.

De ontwikkeling van een muzische grondhouding richt zich op het ontwikkelen van een open houding tegenover de wereld van de

verbeelding, de kunsten en de expressie. Durf en nieuwsgierigheid zijn daarbij belangrijke elementen. Leerlingen die over die grondhouding beschikken staan open voor nieuwe (muzische of kunstzinnige) ervaringen en gaan ernaar op zoek. Ze durven verbeelden en meegaan in de verbeelding van anderen. Zo ontdekken ze hun eigen voorkeuren en talenten en ontstaat de bereidheid om die te tonen in het eigen leven.

Wij moedigen leerlingen aan om over hun muzische ervaringen te communiceren. Zo ontwikkelen ze de taal die hen helpt om die ervaringen te verwoorden, te onthouden en te borgen.

Leerlingen leren verschillende vormen van taal en communicatie oefenen op een muzische, vooral beeldende manier, met aandacht voor de persoonlijke belevingswereld en de originele vormgeving ervan. Via hun creativiteit krijgen ze respect voor de taal van de kunst en de cultuur, ontdekken ze de waarde van wat hen ligt.

Leerlingen komen via impressie tot expressie en omgekeerd. Creatie legt een krachtige basis voor latere keuzes. Picasso zei: 'Alle kinderen worden als artiesten geboren. De uitdaging is om ze artiest of kunstenaar te laten blijven, terwijl ze opgroeien.'

Het Beeldatelier wil de jonge mens een instrument geven, dat hem in staat stelt zichzelf en de wereld te ontdekken en op te bouwen. In de eerste en tweede graad bijvoorbeeld worden vanuit spel, verhaal, dialoog en samenwerking artistieke, cultureel en sociaal vormende processen opgezet. De leerling groeit naar bepaalde grondhoudingen, naar een zinvolle omgang met mensen, waarden, dingen en het transcendente. Met het verwerven van de basiscompetenties krijgt hij troeven in handen voor het leven.

Goesting

We zien bij leerlingen die les willen volgen in het dko een vergelijkbaar patroon terugkeren. Ze starten met goesting om bijvoorbeeld meer vormkennis onder de knie te krijgen. Dat vertrekt vanuit een kleine of grote droom die soms al jaren sluimert tot het mogelijk wordt om die tot uitvoering te brengen: *ik wil leren portretten schilderen, of ik wil nu eens eindelijk iets voor mezelf, met m'n handen in de klei zitten en er iets uit doen ontstaan*. Nog een andere drijfveer: *ik wil* ▶





de inrichting van mijn huis meer persoonlijkheid geven, hoe kom ik tot een zelfontworpen meubel? Die droom is de toegangspoort naar het vertellen van een groter verhaal, waarvan velen zich niet bewust zijn dat dat al langer sluimert.

Opdrachtenmaatschappij

Mensen denken dat ze in de studie van de beeldende kunst zoals in veel sectoren via het uitvoeren van opdrachten tot de gewenste inzichten en kennis zullen komen. Dat klopt natuurlijk: in onze academies zitten experts die precies weten hoe ze de complexiteit van vormen en technieken best onderzoeken. Maar er is meer. We starten vaak vanuit een *opdracht* of liever nog vanuit een *voorstel*; we hebben immers een toegangsweg nodig om de leerling te leren kennen en een vertrouwensrelatie op te bouwen. Maar in feite is het de bedoeling dat het atelier een vertrouwde omgeving wordt waarin de leerling stapsgewijs in een persoonlijk beeldend proces terecht komt, waarbij hij zelf leert onderzoeken, ontwikkelen en tot inzichten komt vanuit eigen – al dan niet bewuste – noden en vragen. Dat zijn velen niet gewoon, niet in het minst omdat een groot deel van ons huidig on-

derwijs niet zo georganiseerd is. De reden waarom we denken dat dat zo interessant is, vinden we in het feit dat beeldend bezig zijn niet enkel gaat om formele, vormelijke en technische kennis, maar dat het uiteindelijk gaat over de menselijke, inhoudelijke beleving: wát wil je uitdrukken, wat wil je vertellen, wat vind jij belangrijk als denkende en creërende mens, hoe zie jij jouw omgeving en wat is je plaats daarin? De in eerste instantie vormelijke vraag wordt een mentale aangelegenheid. Gerichter leren waarnemen zet aan tot anders leren kijken, niet alleen naar de werkelijkheid rondom ons, maar ook naar binnen. Zelfreflectie, zelfbevraging, het in vraag stellen van wat ons bezighoudt en omringt, brengt ons tot andere inzichten in onszelf, onze ruimere periferie en de wereld. Gesprek en discussie helpen die evolutie mogelijk te maken.

Dat een leerling tot nieuwe ervaringen komt, stemt hoopvol, dat ze zo diep en breed omvattend zijn, stemt gelukkig. Door die ervaringen kijken we met andere ogen naar het werk van andere kunstenaars. Zo beseffen we bijvoorbeeld dat *schoonheidsbeleving*- vaak het eerste of enige criterium waarmee een kunstwerk wordt beschouwd of naar waarde geschat - slechts één aspect is naast het inhoudelijke, de ervaring, het meekijken door de ogen van de andere, het meevoelen met de andere. Wanneer we breder kijken en ervaren, durven we het criterium van louter visuele schoonheid loslaten om ook dat andere ruimte te geven. Zo komen we tot een breder begrip, een bredere interpretatie van de plaats, de waarde en het wezen van kunstuitingen in de menselijke samenleving.

‘Beeldend creëren maakt mild’

Een stelling als afsluiter die aanzet tot reflectie en gesprek, maar waarvan wij geloven dat de relevantie groot is. Leren openstaan voor het andere, het onbekende in de individuele beleving die een persoonlijk beeldend proces is, is werken aan een mildere menselijke grondhouding tegenover wat en vooral wie ons omringt. Openstaan voor de rijkdom die het onbekende ons kan bieden als alternatief voor de angst ervoor. ◀◀

Jeroen Frateur,
directeur Sint-Lucas Academie Gent



Feryn, S.

ZET JE EF-BRIL OP.

Stimuleer de executieve functies van jouw kleuters.

Brugge, die Keure, 2017,
176 p. (€ 44,00)

Met deze inspiratiebundel wil de auteur leraren concrete handvatten aanreiken om de ontwikkeling van executieve functies bij kleuters tussen drie en zes jaar te stimuleren. Het doel is om kleuters – en zeker zij die opgroeien in een kwetsbare situatie – in deze kritische ontwikkelperiode cognitieve vaardigheden aan te leren en zo de kans op een succesvolle schoolcarrière te vergroten.

De focus in het boek ligt op de ontwikkeling van impulscontrole, het werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit. Ook de link met emotieregulatie wordt kort geded. In het eerste deel worden de executieve functies overzichtelijk en helder uitgelegd. Concreete voorbeelden helpen de lezer om een vertaalslag naar de eigen praktijk te maken. Daarnaast wordt een aantal didactische basisprincipes toegelicht. Zo wordt onder meer het belang van een geïntegreerde en gedifferentieerde aanpak benadrukt. Deel twee en drie zijn aan didactiek gewijd. Naast concreet uitgewerkte activiteiten vind je praktische instrumenten en suggesties die leraren appelleren aan hun begeleidingsstijl. Een verwijzing naar de doelen uit het nieuwe leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* kadert de executieve functies binnen het geheel van de persoonsgebonden ontwikkeling. De auteur vermeldt duidelijk dat die selectie niet de ambitie heeft om volledig te zijn. Het boek sluit af met een overzicht van wetenschappelijke bronnen en enkele leestips voor wie meer achtergrondinformatie zoekt.

Leraren(teams) die 'Zillig' werken, gaan uit van een focus waarop ze hun aanbod en aanpak afstemmen. Zij denken na over de onderwijsbehoeften van hun leerlingen en ontwerpen betekenisvolle arrangementen die kinderen kansen geven om op een duurzame wijze in hun ontwikkeling stappen te zetten. Het boek en het bijbehorende pakket materialen kunnen een inspiratiebron zijn voor wie de executieve functies van kleuters wil versterken.

Soraya Fret



Vandeperre, E. Slaats, J.
Heens R., & Azabar, S.

POSITIEVE IDENTITEITS- ONTWIKKELING MET MOSLIMJONGEREN.

*Een tool- en handboek
voor eerstelijnswerkers.*

Antwerpen, Garant, 2018,
416 p. (€ 39,00)

Positieve identiteitsontwikkeling met moslimjongeren is een tool- en handboek voor eerstelijnswerkers die met jongeren in het algemeen en moslimjongeren in het bijzonder aan de slag gaan. Het is de neerslag van een 'train de trainer'-opleiding die door de vzw Motief op vraag van de Vlaamse overheid georganiseerd werd.

Het publieke debat over identiteit en identiteitsontwikkeling van (moslim)jongeren is door de recente en volgehouden polarisatie sterk verscherpt. Dit handboek leert ons hoe we ons kunnen richten op onze pedagogische kerntaak. Met welke bril kijken we naar de huidige context? Hoe definiëren we onze handelingsruimte? Hoe zetten we onze deskundigheid in?

Delen één en twee bieden verdieping aan over identiteit, jongeren en het radicaliseringsdebat en over de omgang met jongeren, diversiteit en levensbeschouwing. Deel drie vat de omgang met de islam in tien misvattingen samen. In het vierde deel wordt een aantal sleutels en handvatten voor eerstelijnswerkers aangebracht, in het volgende deel worden die met tools voor eerstelijnswerk aangevuld. Deel zes sluit af met verdere verdiepingsmogelijkheden. Het grote voordeel is dat je in het lijvige boek op zoek kunt naar wat je – rekening houdend met de context – nodig hebt. Daarbij word je geholpen door talloze kruisverwijzingen in de marge. Zo kun je altijd van verdieping naar tools en van daar weer naar verdieping of handvatten voor je eigen professionele opdracht. Niets belet je evenwel om het handboek helemaal door te lezen.

Positieve identiteitsontwikkeling met moslimjongeren is een boek voor wie 'met de voeten in de modder' durft te staan. Het is bovendien geen kleurloos boek. Het vertrekt vanuit de identiteit die eenieder van ons zo dierbaar is en gaat van daaruit op zoek naar de dialoog. Op die manier sluit het als handboek aan bij het project van de katholieke dialoogschool.

Chris Wyns

DE KATHOLIEKE DIALOOGSCHOOL EN DE ONDERWIJSTRADITIE

Ruimte voor waarachtig spreken



Hoe spoort een onderwijstraditie met het concept van de katholieke dialoogschool? In dit artikel staan we vanuit het Lasalliaans perspectief stil bij de vooronderstellingen die mogelijk aan de basis liggen van de keuze voor het concept van de katholieke dialoogschool. Verder willen we in deze praktijkbijdrage graag ingaan op de wijze waarop we - samen met de secundaire scholen uit ons netwerk - op zoek gegaan zijn naar de betekenis van het concept van de katholieke dialoogschool binnen onze eigen onderwijstraditie.

Samen bouwen aan een participatief schoolbeleid

De belangeloze inzet van Jean-Baptiste De La Salle, stichter van de congregatie van de Broeders van de Christelijke Scholen, om de kansarme kinderen van zijn tijd via onderwijs uit de vicieuze cirkel van armoede te halen, is niet uniek. Het is ook vandaag nog een bekommernis van tal van geëngageerde leerkrachten, onafhankelijk van hun religieuze of levensbeschouwelijke identiteit. De zorg voor de kwetsbaarsten ligt wel uitdrukkelijk ingeschreven in de evangelische inspiratie van onze stichter, waarop onze scholen zich vandaag nog beroepen, ook wel het charisma genoemd. In een sterk gesecculariseerde samenleving weerklinkt echter almaar sterker de vraag of die christelijke inspiratie voor een hedendaags onderwijsproject nog wel relevant is.

De Broeders, die in de voetsporen van Jean-Baptiste De La Salle in onze contreien scholen opgericht hebben, verdwenen uit de scholen. Als antwoord op die ontwikkeling kozen de Broeders er in de jaren 1990 voor om te starten met een gemengde werkgroep – broeders en leken – die de oprichting van een Coördinerende Raad (Cora) en van de vzw Vlaams Lasalliaans Perspectief (VLP) voorbereidde. Geleidelijk aan hebben de Broeders hun taken met betrekking tot het scholenbeleid doorgegeven aan leken. Zij nemen de verantwoordelijkheid voor de scholen meer en meer op zich, inclusief de opdracht om de rijke pedagogische en onderwijskundige traditie van de Broeders te actualiseren.¹

In dit proces vormt het opzetten van een driedaagse residentiële vorming een belangrijk ankerpunt. Die vorming – de Zeesessie - werd in 1992 in het leven geroepen om het specifieke pedagogisch project van De La Salle in de context van een toenemende laïcisering te herdenken². Ze houdt in dat we jaarlijks mensen die op verschillende manieren betrokken zijn bij de werking van onze scholen (vertegenwoordigers van directies, leraren, ondersteunend personeel, leerlingen (bij voorkeur uit de derde graad), schoolbesturen, pedagogisch begeleiders en soms ook ouders van de secundaire scholen van

ons netwerk) gedurende drie dagen samenbrengen in het kader van de uitbouw van een participatief schoolbeleid.

Het driedaagse leerproces begint met het samenleggen van de manier waarop het gekozen thema in de verschillende scholen wordt beleefd en het scherpstellen van een onderliggende uitdaging. Een externe spreker reikt verbredende en verdiepende perspectieven aan. De verwerking daarvan gebeurt door een beroep te doen op de dynamiek van de rolfuncties van de deelnemers: directies, leerkrachten en leerlingen. Die is noodzakelijk om hun participatieve samenwerking met betrekking tot het thema vernieuwend te verkennen. Het samenspel van de onderkende uitdagingen, de externe inbreng, de reflecties in gemengde gespreksgroepen, de uitwisseling tussen scholen onderling en overleg binnen elke school ondersteunen dat proces. Het betrekken van leerlingen bij het uittekenen van een participatief schoolbeleid vereist uiteraard extra ondersteuning. Die ondersteuning wordt voorafgaand, tijdens en na de Zeesessie geboden.³

Recontextualisering van ons charisma

In dit kader kwam ook het thema van de diversiteit binnen de schoolbevolking aan bod. Twee sessies (2016 en 2017) werden opgezet om zicht te krijgen waarop de verschillen betrekking hebben en welke “schoolcultuur” het mogelijk zou maken om ze open en waarachtig, in dialoog, opbouwend te integreren in het leven van een school.

Immers, een intern identiteitsonderzoek in achtien van onze scholen⁴ gaf in een momentopname een stand van zaken met betrekking tot de christelijk-lasalliaanse identiteit van onze scholen. Daarin zagen we twee zaken bevestigd. Ten eerste is onze schoolpopulatie zeer verscheiden wat de socioculturele herkomst betreft. Ten tweede verhouden mensen in onze scholen zich op verschillende manieren tot religie in het algemeen en de christelijke traditie in het bijzonder. De sociale diversiteit was reeds vanaf de beginjaren een kenmerk van de lasalliaans geïnspireerde scholen. De La Salle koos doelbewust voor een ►

sociale mix in zijn scholen, omdat die context van verscheidenheid voor hem de beste omstandigheden leek te scheppen om van elkaar te leren. In die zin kan de huidige religieuze diversiteit eveneens een laboratorium bieden waarbinnen we van elkaar kunnen leren.

De La Salle koos doelbewust voor een sociale mix in zijn scholen, omdat die context van verscheidenheid voor hem de beste omstandigheden leek te scheppen om van elkaar te leren.

Omdat er uiteraard geen rechtlijnige doorvertaling van verleden naar heden gemaakt kan worden, kozen we voor het model van de driedaagse vormingssessie. Die werkwijze biedt immers de nodige ruimte om een nieuwe dynamiek te ontwikkelen. We werkten daarbij een tweeluik uit, vanuit het spanningsveld tussen dialoog en waarheid, met als rode draad 'diversiteit'. De focus van de eerste vormingssessie – schooljaar 2016-2017 – lag op 'onder de indruk zijn als bron van echt, in waarheid samen spreken'. Een schoolbeleid waarin werk gemaakt wordt van een actualisering van onze eigenheid, rekening houdend met de reële context van diversiteit veronderstelt een houding van authenticiteit, van waarachtigheid. Het tweede jaar – schooljaar 2017-2018 – gingen we aan de slag vanuit de vraag 'dialoog: toekomst voor de katholieke school? Een lasalliaans perspectief'.

Onder de indruk zijn als bron om in waarheid samen te spreken

Scholen die enkel opgebouwd worden op basis van het maatschappelijke verwachtingspatroon dreigen steriele bureaucratische scholen te worden. Bouwen aan een katholieke dialoogschool veronderstelt volgens ons de overstijging van die puur functionele maatschappelijke verwachtingen ten opzichte van het onderwijs en ruimte scheppen voor menswording.

Menswording is nauw verbonden met het ter sprake laten komen van wat zich vanuit het leven ongevroegd aandient. Mensen voelen zich immers aangesproken, opgevorderd om iets wat hen overkomen is ter sprake te brengen – en niet dood te zwijgen. Gerichtheid op wat zich vanuit de samenleving en de school opdringt om ter sprake gebracht te worden, ruimte creëren voor het ter sprake brengen van wat ons als mens raakt – en dat voor alle betrokkenen – is een noodzakelijke voorwaarde om tot een waarachtige katholieke dialoogschool te komen. Op het moment waarop er ruimte gecreëerd wordt voor wat ertoe doet, komt het menselijke gelaat van de school naar boven. Daarin kan je als katholieke school een verschil maken, naar het voorbeeld van Jezus, die steeds opnieuw ruimte schiep om wat er echt toe doet onder de aandacht te brengen in een taal van waarachtigheid.

In een eerste sessie wilden we samen met de betrokkenen dan ook verkennen wat het in de school mogelijk maakt, of juist verhindert, om in waarheid te spreken over wat ons raakt. De invalshoek die daarvoor gekozen werd, is de taal van de kunsten. Onder leiding van dramadocent Ine Ubben, en van Jes Bouwen en Anne Cousement van vzw het Leerke, werden de deelnemers uitgedaagd om vanuit verschillende taalspelen te verbeelden wat hen raakt in het samen school maken.

In de startscène stond een school centraal die gedomineerd werd door functionaliteit, met als uitnodiging de school een persoonlijk gelaat te geven door er wensen, boodschappen van hoop, blijken van erkenning en waardering in aan te brengen. De school herwon zo haar ziel, haar bezieling. Die bezieling wilden we doorheen de drie dagen samen met alle aanwezigen naar boven brengen en verdiepen. Tijdens dat proces werden de deelnemers steeds sterker uitgedaagd hun veilige comfortzone te verlaten, op zoek naar de ziel van hun eigen school, vanuit de individuele indrukken die de mensen uit de scholen meegebracht hadden. Via de taal van de verbeelding stimuleerden we de deelnemers om wat de ander aangeeft, te leren zien als wezenlijk vertrekpunt, om van daaruit de analyse te ma-

ken van eenieders 'eigen' betrokkenheid bij het gebeuren. De authenticiteit van ieders bijdrage brengt ons ertoe te luisteren naar het verhaal van de ander en te leren begrijpen waarom de ander zo denkt en spreekt. Al spelend ontdekten we de complexiteit van situaties waarmee we dagelijks op school geconfronteerd worden.

De rode draad doorheen deze Zeesessie was de school-moodbox: een verzameling van voorwerpen die de ziel van de school onthulde. Het ging daarbij om voorwerpen die de deelnemers uit de scholen meegebracht hadden. Het persoonlijke verhaal achter de verschillende voorwerpen bracht de deelnemers dicht bij de kern van de eigenheid van een school, zodat ze die verder konden thematiseren en verdiepen. Tot slot werden de deelnemers uitgedaagd om vanuit deze vragen in hun eigen scholen aan de slag te gaan met de ziel van hun school: *Wat is voor ons zo wezenlijk dat we het op school onder de aandacht willen brengen?; Waarover willen we in onze school 'in waarheid' spreken? en Welk taalspel willen we daarvoor hanteren?* Dat het voor sommige scholen een beklijvende sessie was, bleek onder meer uit een nieuwsbericht dat ons begin december bereikte. De tuinbouwschool Onze-Lieve-Vrouw uit Sint-Truiden bracht op een morgen de problematiek van armoede ter sprake door de encenering van een bij de ingang van de school slapende dakloze. Het was voor personeel en leerlingen een onthutsend intens moment. Het eerste lesuur werd ingepalmd door gesprekken over dit voorval. Het in waarheid spreken over wat armoede in de samenleving kan betekenen in het dagelijkse leven van jonge mensen, kreeg er een realistischer gelaat door.

Dialogo: toekomst voor het katholiek onderwijs?

Nadat we het belang van 'in waarheid te spreken' voor het uitbouwen van een schoolcultuur waarin de menswording centraal staat, ervaren hadden, gingen we het volgende schooljaar aan de slag rond de vraag 'Dialogo: toekomst voor het katholiek onderwijs?'. Kinderen en jongeren sterker laten worden als persoon, met inbegrip van hun (on)geloof, authentiekere zinzoekers vormen, behoren tot de opdrachten van het katholiek onderwijs in de eenentwintigste eeuw. Met een steeds verscheidener schoolbevolking kan dat niet zonder levensbeschouwelijke dialoog. We hebben nood aan een authentieke dialoog over Gods hoopvolle en bemoedigende aanwezigheid onder de mensen. De dialoog beperkt zich in de katholieke dialoogschool niet tot de afgebakende ruimte van het godsdienstonderwijs, maar wordt opengebrouwen naar de school in haar totaliteit. Het is de verantwoordelijkheid van het katholiek onderwijs om steeds opnieuw en met alle betrokkenen het gesprek aan te gaan over wat de kern van ons onderwijs raakt, vanuit een gedreven 'samen-school-maken'.⁵ Kritische dialoog over de rol van de godsdiensten in de menswording van leerlingen en onderwijspersoneel en over de band tussen leerlingen en onderwijspersoneel met de eigenheid van het aangeboden onderwijsproject behoren tot de kern van de katholieke dialoogschool en tot de labosetting die we tijdens deze Zeesessie samen met de betrokkenen wilden opzetten. We deden dat als begeleidingsdienst niet alleen, maar werden erin gedurende een dag op sleeptouw genomen door Taco Visser.⁶





Samen school maken vooronderstelt het bepalen van strategieën en het nemen van opties op basis van een gemeenschappelijk aanvaard en gedragen referentiekader. In de context van vandaag kan dat enkel met inbegrip van de diversiteit, die de maatschappelijke context waarin we school maken kleurt. In die zin is het niet slecht om af en toe de tijd te nemen om op verhaal te komen, maar ook te luisteren naar betekenisvolle levensbeschouwelijke en/of religieuze verhalen van anderen. De Nederlandse filosoof Joke Hermsen spreekt in dat geval van kairosmomenten⁷: momenten van diepgaande reflectie over onszelf en onze verhouding ten opzichte van de wereld, en tevens momenten waarop we onszelf openstellen voor wat ons ongevraagd overkomt, wat aan ons gebeurt. Hierin ligt één van de kerngegevens van de katholieke dialogeschool: de school herinrichten als een plek waar doorheen de drukke activiteiten ook stilte heerst om aandacht te schenken aan wat ons overkomt en 'wat indruk maakt' ter sprake te brengen. Die schoolcultuur is een voorwaarde om de eigen dynamiek van gelovigen op het spoor te komen.

Vanuit de vaststelling dat religie vandaag in de publieke ruimte vaak geen eerlijke kans krijgt, kozen we er net voor om religie en, daarmee verbonden, de katholieke eigenheid van ons onderwijs vanaf het eerste moment centraal te plaatsen. Vanuit stellingen en een casus daagden we

de deelnemers uit om zichzelf te positioneren ten opzichte van het ruime veld van religiositeit, met inbegrip van de christelijke traditie waarbinnen ons opvoedingsproject zich situeert. De eerste dag werd afgesloten met een panelgesprek, waarin de deelnemers zich uitspraken over wat zij vandaag van een katholieke school verwachten. De startvraag luidde: *Wat is – in de geest van Jean-Baptiste De La Salle – het grotere perspectief waartoe God ons vandaag uitnodigt?* Het werd een boeiende uitwisseling over de generaties heen, die raakte aan de kern van wat ons als netwerk van scholen verbindt: opvoeding en onderwijs dienen in de eerste plaats werk te maken van menswording. De authentieke getuigenissen kregen we er gratis bij.⁸

De deelnemers aan deze Zeesessie werden op regelmatige tijdstippen uitgedaagd om als team in gesprek te blijven over de vraag wat zij vandaag op het vlak van schoolse vorming en opvoeding binnen de context van hun eigen katholieke school verwachten. Dat reflectieproces mondde de laatste dag uit in de opdracht tot het uitwerken van een actieplan. De centrale vraag was: *Welke dialogale schoolcultuur willen wij creëren, zodat er ruimte komt voor de dialoog tussen de mensen die samen school maken, met respect voor de constructieve bijdrage van de aanwezige verhalen aan het identiteitsverhaal van de school?* Met die stevige opdracht keerden de deelnemers na

drie zeer intense dagen vermoeid, maar geïnspireerd naar huis. Maar ze vertrokken niet met lege handen. Als aandenken kreeg iedere school een roos van Jericho of Christusroos mee, want iedere school is een bron van leven.

Samen bouwen aan onze identiteit

26 jaar Zeessesies hebben ons bewuster gemaakt van de 'vloeibaarheid' van onze schoolidentiteit. We willen die evident vasthouden, verankeren zelfs, maar toch ontglipt ze ons als zand tussen de vingers. Aan de identiteit die wij als school beogen, is bijgevolg elke dag opnieuw vernieuwde inhoud te geven. En dat doen we bij voorkeur samen. Een voorwaarde voor het welslagen van dat proces is het engagement van de betrokkenen om deel uit te maken van de dialoog, vanuit waarachtigheid enerzijds en de bereidheid om in dialoog te gaan met het stichtingsverhaal van de school anderzijds. In die zin vormen de beleidssessies kairosmomenten, momenten van diepgaande reflectie die scholen zuurstof geven om verder te bouwen aan de moeizame opdracht die voor hen ligt: bouwen aan een gelijk katholiek onderwijs met toekomst.

Didier Goemaere
Niveaucoördinator en schoolbegeleider
secundair onderwijs
Vlaams Lasalliaans Perspectief
didier.goemaere@vlp-scholennetwerk.be

Joke Maex
Begeleider lasalliaanse identiteit
en pastoraal op school
Vlaams Lasalliaans Perspectief
joke.maex@vlp-scholennetwerk.be

Geert Mortier
Directeur Begeleidingsdienst
Vlaams Lasalliaans Perspectief
geert.mortier@vlp-scholennetwerk.be



Het is de verantwoordelijkheid van het katholiek onderwijs om steeds opnieuw en met alle betrokkenen het gesprek aan te gaan over wat de kern van ons onderwijs raakt, vanuit een gedreven 'samen-school-maken'.

EINDNOTEN

1. Voor meer info zie: <http://www.vlp-scholennetwerk.be/nl/Home/Historiek/>.
2. Lombaerts, H. (1995). *Lexicon Lasalliaans Schoolbeleid. Groot-Bijgaarden, Vlaams Lasalliaans Perspectief.*
3. Tijdens een voorbereidende dag nodigen we de deelnemende leerlingen uit om kennis te maken met elkaar, met het opvoedingsproject van het VLP en de participatieve benadering van samen school maken die ons eigen is. We laten hen via diverse werkvormen tevens proeven van het thema. Tijdens de Zeessie zelf worden de leerlingen extra ondersteund door de Steungroep die als voornaamste bekommernis het begeleiden van de leerlingen doorheen het proces op zich neemt. Omdat we het belangrijk vinden om de leerlingen ook nadien te ondersteunen, wordt een terugkomdag georganiseerd in de gebouwen van de begeleidingsdienst van het VLP. Die heeft tot doel samen stil te staan bij de aandachtspunten en initiatieven die tijdens de Zeessie binnen het team gegroeid zijn en verder verdiepend te werken rond het thema.
4. Het identiteitsonderzoek werd onder leiding van Prof. Dr. Didier Pollefeyt afgenomen tijdens het schooljaar 2012-2013 in twaalf secundaire scholen en zes basisscholen van ons netwerk.
5. Voor een visie op de katholieke dialoogschool vanuit VLP-perspectief verwijzen we graag naar *De katholieke dialoogschool: het VLP-standpunt*. Die tekst kan geraadpleegd worden op <http://www.vlp-scholennetwerk.be/uploads/Vlp/editor/file/Katholieke%20dialoogschool%20stellingname%20VLP.pdf>.
6. Taco Visser is als adviseur identiteit verbonden met Verus, Vereniging voor Katholiek en Christelijk Onderwijs in Nederland.
7. Hermsen, J.J. (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*, Utrecht, de Arbeiderspers.
8. Met dank aan Tom Callebaut, Sanaa Chami, Marth de Smeth, Hans Geybels en Barbara Mertens voor hun authentieke getuigenis.

3X4-STRUCTUUR IN LAGER EN SECUNDAIR ONDERWIJS PRO

Lager en secundair onderwijs niet langer indelen in twee periodes van zes jaar, maar wel in drie periodes van vier jaar - dus over de grenzen van het huidige lager en secundair onderwijs heen - dat is wat al een hele tijd bekendstaat onder de naam '3x4-structuur'. Het idee kreeg al steun vanuit verschillende hoeken: Marleen Vanderpoorten opperde het als onderwijsminister, VOKA schreef het ooit in een onderwijsnota, de voormalige Antwerpse onderwijsschepenen Robert Voorhamme schreef er een boek over, de Vlaamse Gemeenschapscommissie stelde het onlangs als nieuw onderwijsconcept voor. Jawel: vier jaar in de lagere school, vier jaar in de tienerschool en vier jaar in het secundair onderwijs. De vraag blijft: is de tienerschool een verlengd basisonderwijs, een vervroegd secundair onderwijs of speelt er een specifieke visie?

"Ook voor ouders is het 3x4-systeem beter, omdat het moment waarop een studierichting moet worden gekozen, wordt uitgesteld."

(Uit: R. Voorhamme, *de school is van iedereen*)

- **Diversiteit van leerlingen doortrekken**
De diversiteit van leerlingen in het basisonderwijs met zijn typische verschillende leerlingenprofielen in dezelfde klas wordt naar de eerste graad secundair onderwijs doorgetrokken.
- **Uitstel van studiekeuze beter realiseren**
Er bestaat nog geen onderscheid tussen de onderwijsvormen aso, bso, kso en tso. Daardoor komt het accent meer te liggen op het ontdekken van talenten van leerlingen en komen ze niet in een leertraject waarin ze eigenlijk al vastzitten vanaf 12 jaar.
- **Troeven van lager onderwijs doortrekken**
De troeven van het lager onderwijs, met name de cultuur van leraar-leerling, de brede basisvorming en het geïntegreerd werken, kunnen naar

het secundair onderwijs doorgetrokken worden.

- **Langer kind zijn**
Hier kunnen en mogen kinderen nog spelen. In een zesjarige structuur secundair onderwijs wordt dat minder geduld.
- **Meer leeftijdsaangepaste initiatieven nemen**
Kinderen kunnen meer initiatieven nemen die bij hun leeftijd passen en zich in verantwoordelijkheid oefenen. Ze kunnen zelf rolmodel zijn en worden niet door leerlingen van 17-18 jaar overklast.
- **Meer kansen tot ontwikkelingsgericht werken**
Als de tienerschool geconcipeerd wordt als een verlenging van het basisonderwijs, dan geeft de structuur meer kansen tot ontwikkelingsgericht werken.

"De tienerschool probeert met een doorlopende aanpak en leerlijn de breuklijn tussen het lager en het secundair onderwijs weg te werken."

www.onderwijsinbrussel.be



CONTRA

- ***Te veel regelgevende hindernissen***

Er zijn momenteel vele wettelijke hindernissen en de hoeveelheid tijd, energie en middelen om die op te ruimen zou immens zijn (de massa decreten, besluiten van de Vlaamse regering en omzendbrieven die aangepast zouden moeten worden). Er is bijvoorbeeld geen programmering van een tienschool mogelijk. De twee laatste jaren van het lager onderwijs kunnen decretaal niet apart georganiseerd worden. Kinderen van de twee constituerende scholen kun je niet samenzetten. En de maximumfactuur geldt wel voor de basisschool, maar niet voor de secundaire school.

- ***Verskil tussen schoolopdracht en lesopdracht***

Er is een verschil in regelgeving inzake schoolopdracht/lesopdracht van de leraren in basis- en secundair onderwijs. Het zal veel inspanningen vragen om een gelijkgestemdheid te vinden waarmee ieder tevreden zou zijn.

- ***Niet-aangepast inschrijvingsdecreet***

Het inschrijvingsdecreet is niet aangepast aan deze werking. We hebben dan twee mogelijke overgangen naar andere scholen: op 10 jaar naar de tienschool en op 14 jaar naar het secundair onderwijs. De kloof na de eerste graad so wordt groter en er komt een nieuwe, extra breuklijn na het vierde leerjaar lager onderwijs.

- ***Onderbroken continuüm voor ontwikkelingsgericht werken***

Het continuüm voor ontwikkelingsgericht werken in de basisschool wordt onderbroken (de eindtermen

worden behaald aan het einde van de basisschool). Er gelden trouwens andere eindtermen voor lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs.

- ***Niet-gewaarborgde onafhankelijkheid van de tienschool***

Kan de school los van een bovenbouw van het secundair onderwijs gegarandeerd worden, zodat de studiekeuze dus uitgesteld kan worden? Het gevaar bestaat erin dat secundaire scholen de tienschool zullen annexeren, waardoor early tracking ontstaat en de studiekeuze juist vervroegd wordt.

- ***Enorme infrastructurele inspanningen***

Het hele landschap en gebouwenpatrimonium zouden herverkaveld moeten worden, terwijl het onderwijs andere en dringendere noden heeft (actieplan basisonderwijs, uitvoering van de modernisering so, het M-decreet en de ondersteuningsnetwerken, bestuurlijke optimalisatie en schaalvergroting, loopbaanpact en lerarenopleiding ...).

- ***Weinig onderzoek***

Er is weinig onderzoek naar de effecten van de 3x4-structuur. Er is geen garantie dat het een betere indeling is.

- ***Gevaar voor ontvolking in kleinere plattelandscholen***

Wanneer de diverse systemen naast elkaar zouden bestaan, zou de aantrekkingskracht van tienscholen een gevaar voor ontvolking van de derde graad van kleinere plattelandscholen kunnen betekenen.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

CONTINUERING ZORG VAN BASIS- NAAR SECUNDAIR ONDERWIJS:

focus op een warme overdracht

De overstap van de basisschool naar de secundaire school is voor ouders en leerlingen vaak een spannend moment. Bij de continuering van zorg van basis- naar secundair onderwijs stellen we een warme overdracht centraal. In dit artikel staan we eerst stil bij de samenwerking en de gedeelde verantwoordelijkheid voor beide onderwijsniveaus. Vervolgens gaan we dieper in op het gebruik van een baso-fiche en het baso-proces dat daarbij centraal staat. Ten slotte bieden we een leidraad aan om samen te reflecteren over de samenwerking inzake continuïteit van zorg.

Samenwerking vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid voor goed onderwijs

Samenwerking tussen (buitengewoon) basis- en (buitengewoon) secundair onderwijs is gericht op de gedeelde zorg voor goed onderwijs aan kinderen en jongeren tijdens hun schoolloopbaan. Het realiseren van optimale ontplooiingskansen voor *alle* leerlingen is een opdracht voor alle onderwijsniveaus. Dat kan gerealiseerd worden, als scholen van beide niveaus ook lokaal daarvoor expliciet de verantwoordelijkheid delen. Wanneer we in dit artikel spreken over basis (bao)-, respectievelijk secundair onderwijs (so), impliceert dat telkens ook het buitengewoon onderwijs (buo).

Het basis- en het secundair onderwijs werken als gelijkwaardige partners samen op diverse vlakken. (Klas)leraren, directies, leerlingenbegeleiders en/of zorgcoördinatoren kunnen daarbij niveauoverschrijdende lerende netwerken vormen waar visie, ervaringen en methodes gedeeld of op elkaar afgestemd worden. Externe partners, zoals de pedagogische begeleiding of het CLB, kunnen daarin een ondersteunende functie op zich nemen.

Continuïteit in de zorg centraal

Continuïteit in de zorg betekent dat op elk moment in de schoolloopbaan van de leerling samen gezocht wordt naar een antwoord op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling. Daarbij wordt rekening gehouden met (de ervaring en informatie uit) eerder verleende ondersteuning. De pedagogisch-didactische aanpak in het basisonderwijs biedt daarbij een zicht op wat bij een specifieke leerling werkt. Secundaire scholen kunnen vanuit die aanpak vertrekken om dan, binnen de eigen context van de school, na te gaan hoe ze daarop kunnen voortbouwen.

Continuïteit in de zorg kan tot uiting komen in tal van acties, zoals afstemmen van het onderwijsinhoudelijk aanbod, leerlingen begeleiden bij de studiekeuze, leerlingen onthalen en opvangen, leren van elkaar op het vlak van de klaspraktijk, leerlingbegeleiding vanuit gedeelde pedago-

gische concepten, het betrekken van ouders in het keuzeprocess van de leerlingen en het leren kennen van het studieaanbod in de regio voor leerlingen en ouders.

Elke leerling heeft alle belang bij een vlotte overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs. Het principe van de 'warme overdracht' staat daarbij centraal. Het inschrijvingsbeleid in het secundair onderwijs is geen losstaand of louter administratief-juridisch element van de samenwerking. Een zorgzaam inschrijvingsbeleid vertrekt vanuit een 'zorgzame intake'. Je hebt oog en oor voor de informatie die relevant is voor de begeleiding van de leerling. De secundaire school beluistert de zorgvragen van de ouders en de leerling. De basisschool van haar kant bereidt de leerling en de ouders voor op het intakegesprek door de bespreking en het samen opstellen van bijvoorbeeld de baso-fiche.

Regionale samenwerking tussen basisonderwijs en secundair onderwijs

Samenwerking tussen scholen per niveau, maar ook niveauoverschrijdend creëert mogelijkheden voor lokale verankering van continuïteit in de zorg. Het gaat daarbij om continuïteit in de zorg in concrete scholen en klassen. Het gaat ook over concrete leerlingen, elk met hun (specifieke) onderwijsbehoeften en hun specifieke pedagogische en didactische beginsituatie. Werken vanuit de basis creëert betrokkenheid van leraren, directies, zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders bij samenwerkingsactiviteiten.

De meeste basisscholen hebben een zicht op hun 'uitstroomscholen' en de meeste secundaire scholen weten heel goed uit welke basisscholen zij rekruteren. Het ontwikkelen van een breed netwerk tussen basis- en secundaire scholen uit de regio is belangrijk voor een goede doorstroming, opvang en passend onthaal van de basisschoolverlaters. We raden een gestructureerd en permanent overleg aan dat regionaal wordt georganiseerd. Op die manier worden beslissingen (bijvoorbeeld visieontwikkeling op een vak, overleg tussen zorgcoördinator en leerlin- ►

genbegeleider) genomen die het zorgoverleg voor betrokkenen van het basisonderwijs en het secundair onderwijs ondersteunen. Dat overleg kan zich richten op de professionalisering van leraren bao en so op het vlak van de (recente) leerplannen en de didactiek, het recht op redelijke aanpassingen, het ontwikkelen van een kennismaakingsstrategie voor leerlingen en ouders en een zorgzaam onthaalbeleid voor de leerlingen.

Het is wenselijk de scholen buitengewoon onderwijs mee op te nemen in de regionale pedagogische samenwerking. De spreiding van de buo-scholen vormt een belangrijke factor voor de regionale netwerking tussen de scholen voor gewoon en voor buitengewoon onderwijs. Daarbij dient ook rekening gehouden te worden met de types. Type basisaanbod, 3 en 9 vinden bijvoorbeeld meer aansluiting bij het gewoon onderwijs dan type 2. De types 4, 6 en 7 bieden vaak ondersteuning in de bredere regio.

Waar leerlingen bij de overstap van bao naar so van net veranderen, is netoverschrijdende pedagogische samenwerking met het oog op continuïteit van zorg wenselijk. Dat wil niet zeggen dat continuïteit van zorg over de niveaus heen het werkdomein van de lokale overlegplatforms is. Scholen die er zouden aan denken via samenwerking tussen LOP bao en LOP so te werken aan de continuïteit van zorg moeten er rekening mee houden dat de samenstelling van de LOP's decretaal vastligt. Een vrije keuze van partners is in dat geval niet aan de orde.

Baso-proces primeert op baso-fiche

Een baso-fiche is geen doel op zich, maar een middel om met verscheidene scholen samen een goede overgangsbegeleiding te realiseren. Daarbij is er bijzondere aandacht voor het optimaliseren van de ontwikkeling van elke leerling. Als scholen het regionaal in grote lijnen over een gemeenschappelijke benadering eens zijn, kan het werken aan een baso-fiche een katalysator zijn voor verdere verdieping en concretisering van de regionale samenwerking.

Win-winsituatie

Het werken met een baso-fiche moet resulteren in een win-win-relatie voor bao en so. De secundaire school vraagt niet zomaar, zij engageert zich om met de informatie vanuit het bao voort te werken, om de collega's van het bao verder op de hoogte te houden en om ze eventueel via consultatie bij de verdere zorg voor de leerling te betrekken. De basisschool kan, met het oog op interne kwaliteitsbewaking, bij de scholen secundair onderwijs waarin haar leerlingen hun studieloopbaan vervolgen, in geanonimiseerde vorm informatie vragen over behaalde attesten en studiekeuze na elk leerjaar/elke fase (buso). De informatie moet van die aard zijn dat de individuele leerlingen waarop de gegevens betrekking hebben, niet herkend kunnen worden.

Directies en leraren wijzen soms op het gevaar van toenemende administratieve last in het basisonderwijs als mogelijk gevolg van het werken met een baso-fiche. De baso-fiche wordt daarom zo veel mogelijk geïntegreerd in de overgangsbegeleiding en in het leerlingendossier.

Het samen invullen van een baso-fiche door ouders, leerling en school is een afrondend moment voor het basisonderwijs en bereidt tegelijk het intakegesprek in de secundaire school voor. Het geeft aan het team van de basisschool ook de voldoening dat de ervaringen, inspanningen en informatie niet verloren gaan en door de secundaire school gebruikt kunnen worden in de verdere opvolging van de leerling.

De inhoud van de baso-fiche: (de zorg voor) de leerling centraal

De baso-fiche heeft continuïteit in de zorg als doel en verschilt om die reden van een rapport. Gegevens die relevant zijn voor de continuïteit in de zorg worden opgenomen:

- Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling?
- Welke redelijke aanpassingen (waaronder re-mediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen) en (externe) zorg werden in de basisschool verstrekt?

- Wat verdient daarvan opvolging in het secundair onderwijs?
- Wat zijn bijzondere aandachtspunten voor de verdere schoolloopbaan?

Cijfergegevens vanuit summatieve evaluaties worden niet opgenomen in de baso-fiche.

Het schetsen van een breed beeld van de leerling helpt bij het optimaliseren van de ontwikkeling. De kwaliteiten, vaardigheden, mogelijkheden en interesses van de leerling worden benoemd. Ze vormen in de communicatie met ouders en met de leerling een tegengewicht voor soms moeilijker bespreekbare werkpunten. Ze tonen ook aan dat leraren een leerling altijd weten te waarderen en ze bieden voor de leerling en zijn ouders een perspectief.

Het doorgeven van leerlingengegevens kan aanleiding geven tot beeldvorming. Zowel de auteur als de lezer kunnen gegevens, soms onbewust en ongewild, foutief interpreteren. Redenen genoeg om enkel de relevante informatie op te nemen en goed te waken over de verwoording van de verstrekte gegevens.

Baso-fiches of andere documenten nemen het best geen gegevens op in verband met de oriëntering en latere studiekeuze van de leerling uit respect voor het oriënterende karakter van de eerste graad so. Leerlingen moeten binnen de eerste graad so nog alle kansen krijgen om hun talenten, capaciteiten en interesses verder te ontdekken en te ontwikkelen, om daarna een gemotiveerde keuze voor de tweede graad te maken. Adviezen die betrekking hebben op een studiekeuze die pas na de eerste graad kan gebeuren, zijn op het einde van de basisschool dan ook irrelevant.

Rol van de leerling: mijn baso-fiche

Bij de baso-fiche staat de leerling centraal. De leerling is mede-eigenaar van zijn baso-fiche. In de meeste regio's wordt in het zesde leerjaar of in het laatste jaar van het baso rond 'leren kiezen' gewerkt met het werkboekje van het CLB *Op stap naar het secundair onderwijs*. Daardoor krijgt de leerling een actieve rol ("Mijn baso-fiche") in de opbouw en

de inhoud van de fiche. Om de actieve rol te benadrukken, kan een leerling bijvoorbeeld ook gedurende zijn schoolloopbaan een portfolio opmaken waarin gefocust wordt op zijn ontwikkeling.

De leerling actief betrekken bij het opstellen van de baso-fiche zorgt ervoor dat mogelijkheden, vaardigheden en belangstellingspunten opgenomen worden. Daarnaast worden ook de keuzevaardigheid van de leerling en zijn zelfconceptverheldering versterkt.

Centrale rol van de ouders

Essentieel zijn de communicatie met en de betrokkenheid van leerlingen en ouders bij het baso-proces en de baso-fiche. Het doornemen en invullen van een baso-fiche is een wederzijds engagement waarbij leerlingen, ouders én school elkaar ontmoeten en vanuit dezelfde bekommernis relevante informatie samenbrengen. De leerling met zijn ontplooiingskansen (en -grenzen) staat altijd centraal. Samen de baso-fiche invullen is voor leerlingen en ouders een erkenning van hun zorg voor hun kind. Op die wijze wordt de baso-fiche een instrument dat door de ouders gewaardeerd wordt en dat bij de inschrijving van een leerling spontaan afgegeven wordt.

Samenwerking met het CLB

In de zorg voor kinderen is ook het CLB een partner. Het ligt daarom voor de hand om het CLB systematisch bij het baso-proces te betrekken. Scholen kunnen bijvoorbeeld in het beleidscontract, overeengekomen tussen de school en het CLB, afspraken maken over de uitwisseling van leerlingengegevens.

CLB-medewerkers beschikken over een beroepsgeheim. Niet alle informatie uit het CLB-dossier kan dus gedeeld worden met de school. Welke informatie gedeeld kan worden, wordt in overleg met de ouders en de leerling besproken.

Ook de expertise van het CLB over specifieke onderwijsbehoeften kunnen scholen betrekken en integreren in hun werking. De CLB-medewerkers zijn vaste partner in het multidisciplinair overleg (MDO, in baso), de cel leerlingbegeleiding (in so) ►

of in de klassenraad (buo). De school en het CLB overleggen over de zorginformatie die via de ondercontacten gegeven zal worden.

Geïntegreerd werken met een baso-fiche

Om het werken met de baso-fiche zowel in de basisschool als in het secundair vlot te laten verlopen en om bijkomende administratieve last te vermijden, is het belangrijk dat de baso-fiche geïntegreerd wordt in de overgangsbegeleiding.

Het gemotiveerd verslag of het verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs bevatten ook bijkomende informatie die eventueel een plaats in of naast de baso-fiche kan hebben. Die verslagen worden verplicht overgedragen aan de nieuwe school.

Overdracht leerlinggegevens bij schoolverandering

De relevante gegevens in verband met de ontwikkeling van het kind worden opgenomen in het leerlingendossier en worden gecommuniceerd met het secundair onderwijs. Op die manier kunnen de groeimogelijkheden en zorgen doorgegeven worden en kan het secundair onderwijs voortbouwen op de afgelegde weg in het basisonderwijs.

Wanneer een leerling van school verandert, worden tussen de betrokken scholen leerlinggegevens overgedragen onder de volgende gezamenlijke voorwaarden:

- De gegevens hebben enkel betrekking op de leerlingenspecifieke onderwijsloopbaan. De regelgeving geeft geen gedetailleerde lijst van welke gegevens doorgegeven moeten worden. Er wordt wel een generieke formulering meegegeven: de overdracht gebeurt (enkel) voor die gegevens die betrekking hebben op de onderwijsloopbaan van de leerling. Bijvoorbeeld: gegevens over de leerprestaties van de leerling, specifieke begeleidingsbehoeften die een leerling heeft, adviezen / beslissingen van de klassenraad ten aanzien van deze leerling ...
- De overdracht gebeurt enkel in het belang van de persoon op wie de onderwijsloopbaan betrekking heeft.

- Tenzij de regelgeving de overdracht verplicht stelt (bijvoorbeeld het gemotiveerd verslag of verslag), gebeurt de overdracht niet, indien de ouders er zich expliciet tegen verzetten, na, op hun verzoek, de gegevens te hebben ingezien. Dat wordt aan de ouders via het schoolreglement meegedeeld.

Mede op basis van de baso-fiche kan de secundaire school bijvoorbeeld onmiddellijk de redelijke aanpassingen lezen die nodig zijn, aangezien specifieke onderwijsbehoeften van de leerling al in de lagere school werden vastgesteld.

Orde- en tuchtmaatregelen ten opzichte van de leerling hebben geen betrekking op de onderwijsloopbaan van een leerling. Gegevens met betrekking tot de schending van leefregels kunnen dus niet doorgegeven worden. Ook privacygevoelige gegevens kunnen niet doorgegeven worden. Het is aan de scholen om, binnen de marges van de regelgeving, te bepalen welke gegevens doorgegeven worden.

Bij de schoolverandering van basis- naar secundair onderwijs kan de baso-fiche overgedragen worden. Als basisschool geef je de baso-fiche mee aan de ouders. Zij zijn de eerste verantwoordelijken voor de opvoeding van hun kind. In het belang van de begeleiding van de leerling kan de basisschool een kopie van de baso-fiche ook op vraag van de school voor secundair onderwijs overdragen. Die fiche bevat namelijk gegevens die betrekking hebben op de onderwijsloopbaan van de leerling. De secundaire school kan op die manier ook onmiddellijk de zorg voor de leerling voortzetten. De ouders worden erover geïnformeerd dat de fiche op vraag van de secundaire school overgedragen kan worden.

Leidraad voor reflectie over samenwerking rond continuïteit van zorg

Geregeld reflecteren, eerst per school en daarna met de samenwerkende scholen, samen evalueren en bijsturen, bijvoorbeeld in de context van schoolbegeleiding onder leiding van een pedagogisch begeleider, zijn essentieel in een baso-proces.

Samenvattend bieden we onderstaande vragenlijst aan ter inspiratie.

Betrokken scholen	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe is het samenwerkingsverband tot stand gekomen? Welke scholen uit de regio participeren niet en waarom (eigen net, andere netten)?
Lay-out en opbouw van de baso-fiche	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe blijkt uit de opbouw en lay-out van de fiche de continuïteit van zorg ? • Welke gegevens zet men vooraan en waarom? • Zijn positieve gegevens het vertrekpunt? • Is er gezorgd voor een verduidelijkende toelichting (voor de ouder, de leraar baso en de leraar so)?
Inhoud van de baso-fiche	<ul style="list-style-type: none"> • Zijn alle opgenomen gegevens noodzakelijk voor de centrale doelstelling van 'continuïteit van zorg'? • Wordt overlapping met het rapport vermeden? • Vermijden de opgenomen gegevens aanleiding tot te snel 'etiketteren' van leerlingen? • Hoe zijn aanpassingen (waaronder remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen) voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften opgenomen? • Welke ondersteunende maatregelen zijn er genomen op het gebied van taal? • Vloeien alle opgenomen gegevens logisch voort uit de bestaande studiekeuzebegeleiding of zijn er gegevens die zorgen voor een bijkomende administratieve last? • Is er een luik 'oriëntering' opgenomen? Waarom wel, waarom niet? Wat is het reële aandeel van dat luik 'oriëntering' in de baso-fiche? • Wordt bij het luik 'oriëntering' recht gedaan aan het oriënterend karakter van de eerste graad so en het observatiejaar van opleidingsvorm 3? • Wordt - indien van toepassing - iets gezegd over de samenwerking met het internaat? Welke extra zorgen en begeleiding kreeg de leerling in het internaat? Eventuele specifieke zorgen, afspraken en redelijke aanpassingen in het internaat kunnen benoemd worden.
Rol van de ouders	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe wordt de betrokkenheid en de centrale rol van de ouders zichtbaar? • In de inhoud van de fiche (kans om eigen gegevens in te brengen over leerling of gezinssituatie, kans tot inbreng van eigen keuzeplan)? • In de procedure (ruimte voor gesprek met de ouders)? • Overhandigen van de baso-fiche aan de secundaire school?
Rol van de leerling	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe wordt de leerling betrokken bij het baso-proces en bij het invullen van de baso-fiche? Welk aandeel heeft de leerling in het invullen van de baso-fiche? • Rechtstreeks (via een bijkomend luik, alleen in het studiekeuzeplan, via een centraal luik)? • In dialoog (samen met de ouders, leraar, CLB ...)? • Op de achtergrond (via het klasgebeuren en/of het CLB)?

Lien De Feyter,
stafmedewerker Dienst Lerenden
lien.defeyter@katholiekonderwijs.vlaanderen

HET SCHOOLGEBOUW: EEN GEBOUW OM IN TE LEREN?



Wie met scholenbouw en renovatie van schoolgebouwen in aanraking komt, wordt met allerlei normen om de oren geslagen: fysische en financiële normen, energieprestatieberekeningen, brandveiligheidseisen, akoestische criteria, normen inzake luchtkwaliteit, de veiligheids-glasnorm, de watertoets Maar dragen die normen en eisen ook bij aan de leerprestaties en haar primaire gebruikers?

Voor het ontwikkelen van normen en eisen wordt een beroep gedaan op ingenieurs. In de bouwsector kom je allerlei technische profielen tegen, soms een jurist, een fiscalist of een econoom, maar het aantal leraren, neurologen, pedagogen en psychologen is eerder beperkt. Juristen, fiscalisten en economen hebben meestal iets met elkaar gemeen: ze denken aan de centen, sinds kort soms ook aan het milieu en wanneer ze aan schoolgebouwen denken, krijgen ze visioenen van lege dozen: rechthoekige ruimtes waar tafels en stoelen in geplaatst worden met vooraan een bord. Dat levert al eens gebouwen op die geen scholen zijn.

Terwijl we ons bij het ontwerpen, realiseren en in stand houden van schoolgebouwen, toch in eerste instantie op het lerend vermogen van het gebouw moeten richten: gebouwen die leerlingen en leraren optimaal in het leerproces moeten ondersteunen?

De focus op het leerproces

Het leerproces is het kernproces van onderwijs, de omkadering, de gebouwen kunnen niet los van dit geheel gezien worden. Het ontwerp, de renovatie en het in stand houden van schoolgebouwen moeten als ondersteuning van dit leerproces gezien worden.

Essentieel bij het leerproces is het verwerven van kennis en vaardigheden. Otto Seydel zegt dat een leerling drie leermeesters heeft: de docent, de medestudenten en de fysieke omgeving.

Ook Unicef en de OESO erkennen het belang van een goede schoolomgeving voor de leerprestatie. De OESO heeft naar aanleiding van een onderzoek een tool ontwikkeld voor de kwaliteitsbeoordeling van de schoolinfrastructuur die ook als gebruikershandleiding voor overheden, onderzoeksteams, leraren, leerlingen en schooldirecties en -besturen kan dienen.

In de Verenigde Staten en Groot-Brittannië wordt onderzoek gedaan naar de manier waarop kennisoverdracht gestimuleerd kan worden. Het bestuderen van de leerprestatie begint bij de werking van de hersenen, de neurologie. Op dat gebied is de wetenschappelijke kennis nog bescheiden. Er bestaan dus nog grote uitdagingen wanneer we willen evolueren naar schoolgebouwen die de leerprestaties bevorderen.

De schaarste aan financiële middelen vormt een belangrijke hindernis voor infrastructuurwerken. Bouwheren focussen voornamelijk op de realisatie van zo veel mogelijk m² met het beschikbare budget. De negatieve gevolgen van zo'n houding kunnen groot zijn:

- leerlingen horen niet wat de leraar of hun medeleerling zegt, leerlingen brengen een te groot deel van de lessen in een soort halfslaap door;
- leraren moeten te veel energie steken in de activering van de leerlingen, raken gefrustreerd en haken af, de gezondheid van leerlingen en leraren raakt aangetast en het ziekteverzuim is relatief hoog.

Bij de bouw, de renovatie en het in stand houden van gebouwen moeten ook aandacht en middelen gaan naar:

- akoestiek
- ventilatie
- verlichting
- kleur
- natuur.

De akoestiek

Het grootste deel van het leerproces in leslokalen concentreert zich rond mondelinge communicatie. Bij de kennisverwerving is het dus essentieel dat mondelinge boodschappen verstaanbaar tot bij de leerlingen geraken.

Akoestiek heeft twee belangrijke deelaspecten: enerzijds moet het geluid dat te maken heeft met het lesgeven zo optimaal mogelijk tot bij de leerlingen getransporteerd worden en anderzijds moet storend achtergrondlawaai zo veel mogelijk vermeden worden. Een goed transport van de mondelinge communicatie is omgekeerd evenredig met de nagalmtijd. Storend achtergrondlawaai wordt door isolatie vermeden. Daarbij moet rekening gehouden worden met het feit dat onze oren niet voor communicatie ontwikkeld zijn. Oorspronkelijk hadden de oren een alarmfunctie. Ze moesten de mens uit zijn bezigheden halen wanneer er gevaar dreigde. Daarom zijn oren niet naar voren gericht. Geluid dat we achter ons gehoord worden, ervaren we als bedreigend. Je kunt daarop inspelen door de toehoorders een muur in de rug te geven. In klaslokalen is dat vaak niet haalbaar. ▶

Het ontwerp, de renovatie en het in stand houden van schoolgebouwen moeten als ondersteuning van het leerproces gezien worden.



Verder is het gehoor van kinderen en jongeren nog in ontwikkeling, waardoor zij meer last hebben van nagalm en achtergrondlawaai dan volwassenen. De huidige normen houden daar onvoldoende rekening mee.

Sinds 1 januari 2013 is de norm NBN S 01-400-2 'Akoestische criteria voor schoolgebouwen' in werking. Die norm bepaalt de vereisten waaraan nieuwe, afgewerkte schoolgebouwen moeten voldoen op het vlak van de lucht- en contactgeluidsisolatie, de gevelisolatie, het lawaai van de technische uitrustingen en de nagalmbeheersing in specifieke ruimten.

Door die norm moet de nagalmtijd lager zijn dan 1 seconde. Dat is een erg soepele norm waardoor we nog altijd nieuwe schoolgebouwen met betonnen plafonds zien. Les krijgen in een lokaal met een betonnen plafond vraagt veel inspanning van de leerlingen. Ze moeten veel energie steken in het wegfilteren van de nagalm.

Het toegelaten achtergrondlawaai wordt door de norm beperkt tot 15 decibel. Achtergrondlawaai komt niet alleen van de buitenomgeving, maar ook van binnen in de lokalen, onder meer van het ventilatiesysteem.

In Nederland en Duitsland zijn de normen strenger. In Groot-Brittannië bepalen de akoestische eigenschappen of er voor de investering in schoolinfrastructuur subsidie toegekend wordt.

Er is maar weinig onderzoek naar de invloed van de akoestiek in leslokalen gebeurd. Het onderzoek heeft zich vooral op kantooromgevingen toegespitst. De beoogde doelstellingen waren: besparen op de benodigde oppervlakte en een hoger rendement door betere samenwerking. Ondertussen is vastgesteld dat landschapskantoren de intellectuele activiteit doen afnemen. Landschapskantoren vereisen extra gedragsregels en veel discipline om die gedragsregels elke dag weer in de praktijk te brengen. Zowel de gedragsregels zelf als de inbreuken op die gedragsregels ontregelen de goede verstandhouding tussen de collega's.

Bij het ontwerpen en inrichten van lokalen moet ook met de galmstraal rekening gehouden worden. De theorie van de galmstraal zegt dat de geluidskwaliteit beter is voor de toehoorders (de leerlingen) die dicht bij de geluidsbron (de leraar) zitten en dat de geluidskwaliteit daalt bij een toename van de afstand tussen geluidsbron en toehoorders. Leerlingen op de eerste rij zullen de lessen dus het beste kunnen volgen.

Eén vuistregel kunnen we alvast meegeven: akoestische ingrepen op het plafond blijken essentieel om een aanvaardbare akoestiek te realiseren. Samen met andere ingrepen vormt dat dan een akoestisch geheel. Zonder akoestisch plafond is dat niet realiseerbaar.

Ventilatie

Ventilatie oefent een rechtstreekse invloed uit op de kwaliteit van de ademhaling. Wanneer de hoeveelheid zuurstof in de ingeademde lucht daalt, daalt ook het denkvermogen.

Slechte ventilatie verhoogt de CO₂-concentratie. De CO₂-concentratie wordt weergegeven in 'parts per million', afgekort als PPM. De CO₂-concentratie van de buitenlucht bedraagt 400 tot 450 PPM. Momenteel wordt voor schoolgebouwen met een norm van 1 000 PPM gewerkt. In slecht geventileerde ruimtes kan de CO₂-concentratie tot 4 000 of zelfs 5 000 PPM oplopen. In zo'n omgeving kunnen boodschappen niet meer door de hersenen opgenomen worden. Leraren praten dan tegen de muur.

Op het vlak van verluchting wordt met het ventilatievoud gewerkt. Het ventilatievoud geeft aan hoeveel keer een ruimte per uur van verse lucht voorzien of 'gespoeld' wordt. Meestal wordt een vast ventilatievoud van drie keer per uur voorzien. Het is beter te werken met een ventilatiedebiet dat automatisch door CO₂-receptoren geregeld wordt zodat het aan het aantal aanwezigen en de vervuilingsgraad aangepast kan worden. Dat levert een betere ventilatie van de ruimte op. Meestal kan het ventilatievoud daardoor met de helft reduceren en dat vermindert het elektriciteitsverbruik van het verluchtingssysteem gemiddeld genomen met een achtste.

De nieuwste bouwmethoden zetten nu in op het verminderen van de CO₂-uitstoot. Experimenten met passiefbouw zijn daarvan het voorbeeld. Die manier van bouwen is misschien wel goed voor het milieu, maar is dit ook goed voor de volksgezondheid? De doorgedreven luchtdichtheid zorgt ervoor dat de gebruikers volledig ingesloten worden, ze vertoeven als het ware in een plastic zak. Of we kunnen functioneren, hangt bij passiefbouw vooral af van de voorziene technische installatie.

Verlichting

Het binnenbrengen van daglicht is essentieel. Er moet naar gestreefd worden om minstens 40% van de geveloppervlakte van schoolgebouwen

van glas te voorzien of beglaasde geveldelen die overeenkomen met minstens 20% van het bruto vloeroppervlak.

Verder heeft contact met de natuur en de buitenomgeving een rustgevende invloed op mensen.

Het belang van daglicht wordt in de chronobiologie onderzocht. De chronobiologie is een tak van de biologie die zich op de cycli in levende organismen richt. De belangrijkste cyclus wordt het circadiaans ritme genoemd. Het is een cyclus met een duur van ongeveer 24 uur, die dagelijks herhaald wordt. De oorzaak van het circadiaans ritme wordt in de invloed van de zon gezocht.

De samenstelling van het natuurlijk licht (of het spectrum) wijzigt in de loop van de dag. Bij zonsopgang zit er veel blauw in het daglicht en bij zonsondergang veel rood. De samenstelling van het licht heeft invloed op de inwendige klok. Blauw licht maakt wakker en alert. Rood licht raadt het lichaam aan om te gaan slapen. Dat kan ook bij kunstlicht gebruikt worden en soms zelfs misbruikt. Kunstlicht waarvan de samenstelling te weinig blauw bevat, kan aanzetten om minder actief te worden en om de aandacht te laten verslappen. TL-lampen /830 zijn daarom niet geschikt om leslokalen te verlichten: ze hebben een kleurtemperatuur van 3 000° Kelvin en een kleurweergave van 80. Ze bevatten te veel rood licht. Het is beter om lampen van 4 000° Kelvin te gebruiken met meer blauw licht.

Akoestische ingrepen op het plafond blijken essentieel om een aanvaardbare akoestiek te realiseren.

De chronobiologie leert ons ook dat de inwendige klok verschilt naargelang de levensfase: de inwendige klok van ouderen loopt 4 uur voor op die van jongeren. Voor jongeren is het niet natuurlijk om al wakker te zijn bij het begin van ►

een schooldag. Voor de leerlingen zou het eigenlijk beter zijn de lessen later te laten beginnen. Meer blauw in de verlichting kan een bescheiden bijdrage leveren om leerlingen in staat te stellen toch vroeger aan een schooldag te beginnen.

In klaslokalen is het aan te bevelen om de grotere vlakken een koude kleur te geven en warmere kleuren te gebruiken voor accenten.

Jongvolwassenen, die uitgaan, kunnen de volgende ochtend aan een sociale jetlag lijden. Blauwer licht maakt het voor die leerlingen wat gemakkelijker om 'bij de les te blijven'.

De Europese norm inzake lichtsterkte is de EN 12464-1-norm. Voor klaslokalen schrijft die norm 300 lux voor. Dat is evenveel als de lichtsterkte die voor archiverings- en kopieerruimtes en receptiebalies voorgeschreven wordt. De norm voor vergaderzalen en voor kantoren waar bureauwerk uitgevoerd wordt, bedraagt 500 lux. 500 lux is de lichtsterkte bij zonsopgang. Een goede verlichting heeft 900 lux. Maar hogere lux-waarden verhogen de energiefactuur. Er moet dus een afweging tussen de kosten en de baten gemaakt worden.

Kleur

De invloed van kleur op de mens wordt onder andere onderzocht door de NASA, die mensen gedurende langere tijd optimaal in ruimtecapsules wil laten functioneren.

Koude kleuren blijken rustgevend te werken. In klaslokalen is het aan te bevelen om de grotere vlakken een koude kleur te geven en warmere kleuren te gebruiken voor accenten. Witte kantoorruimtes en klaslokalen zijn geen goed idee. De voorkeur moet uitgaan naar de groene en blauwe tinten die we ook in de natuur zien. De invloed van rode tinten is onduidelijk.

Een verkeerde kleurkeuze kan bij sommige mensen zelfs hoofdpijn veroorzaken. Je mag je voor de kleurkeuze nooit door modetrends laten leiden. De kleurkeuze moet bij het doel van de ruimte aansluiten.

Natuur in het interieur

Planten kunnen giftige en kankerverwekkende stoffen, zoals trichloorethyleen, benzeen, toluen en formaldehyden weghalen. Ze verbeteren de akoestiek en doen de relatieve vochtigheid toenemen, zodat onze ogen minder vlug uitdrogen. De groene kleur van planten, is weldadig voor mensen.

Veel scholen staan echter weigerachtig tegenover planten omdat het onderhoud duur is.

Om het verwaarlozen van planten te vermijden, kunnen ze in het ontwerp van een gebouw meegenomen worden. Zo maken de planten deel uit van de initiële investering en zijn ze geen exploitatiekosten. Een klas kan haar planten adopteren, door ze een naam te geven en ze een plaats te geven. Dat bevordert in het onderwijsproject de zorg voor de planten. We moeten immers onthouden dat de planten ons verzorgen.

Voor lokalen waar er helemaal geen plaats is om planten te zetten, kunnen posters met planten gebruikt worden zodat de gebruikers toch nog altijd het effect van de groene kleur ondervinden.

Besluit

Een studie heeft aangetoond dat een besparing van 1 euro op infrastructuur het rendement van werknemers met 1,30 euro vermindert. In het basis- en secundair onderwijs wordt 83% van het budget gespendeerd aan personeelskosten en de leerlingen die er worden opgeleid, zijn het menselijk kapitaal van de toekomst.

Hoewel onderwijs essentieel uit menselijke interactie bestaat, is er bij scholenbouw veel te weinig aandacht voor human related environmental design.

Artikel 168 van de Wet op de Overheidsopdrachten verplicht om de energie-efficiëntie en de

energieprestatie mee te nemen bij de aanbesteding. Dit is op vlak van duurzaamheid een stap in de goede richting, maar het blijft too little too late.

De normen die nageleefd moeten worden, zijn ontwikkeld voor milieu- en financiële doelstellingen. Ze zijn onvoldoende gericht op het rendement van het leerproces. Een te sterke focus op milieunormen kan zelfs schadelijk zijn voor de gezondheid van mensen: zo kan bijvoorbeeld een betere isolatie de luchtkwaliteit verminderen. De huidige financiële normen brengen alleen de onmiddellijke kostprijs van de investeringen in rekening, niet de total cost of ownership. Bij de total cost of ownership wordt ook naar de exploitatiekost (de kost van schoonmaak, de

energiekost ...) gekeken en naar de baten die gerealiseerd worden door het rendement van leraren en het effect op het leerproces van de leerlingen in rekening te brengen.

Wie de normen uitvaardigt en de ontwerpers die de normen toepassen, maken zelf geen gebruik van de schoolinfrastructuur. Ze krijgen dus onvoldoende feedback en kunnen niet leren uit hun fouten. Het zou goed zijn om een systematisch en gestructureerd feedbacksysteem in te voeren, waarbij leraren en schooldirecties de investeringen met een zekere periodiciteit evalueren. ◀◀

Eddy Van Baelen
Thomas More; Campusmanager, Campus Geel



EINDNOTEN

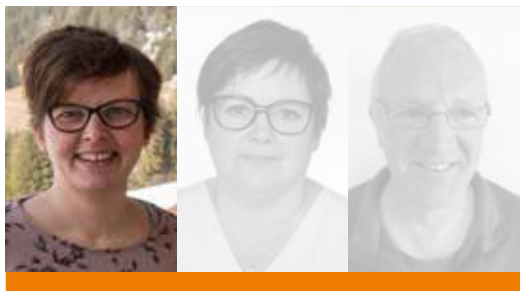
1. Unicef: Physical learning environment: https://www.unicef.org/eca/early_childhood_20592.html
2. OESO: Tool 1: International Pilot Study on the Evaluation of Quality in Education Spaces (EQES) OECD Centre for Effective Learning Environments (CELE) Web site: https://www.unicef.org/eca/Tool_1.pdf

DE OVERGANG VAN BASIS- NAAR SECUNDAIR ONDERWIJS

DRIELUIK

Het onderzoeksproject 'Transbaso' kijkt naar de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Die overgang is een belangrijk scharnierpunt in de schoolloopbaan van leerlingen. In het valorisatietraject focussen het Steunpunt Diversiteit en Leren van de Universiteit Gent en twee hogescholen (AP en HOGent) niet enkel op de processen bij de overgang, maar ontwikkelen ze instrumenten waardoor die deze overgang vlotter laten verlopen.

We gaan in gesprek met één van de onderzoekers en leggen de resultaten voor aan een pedagogisch begeleider en een directeur.



Karin Goosen is wetenschappelijk medewerker van het Steunpunt Diversiteit en Leren van de UGent en valorisatiecoördinator van het Transbaso-project.

Wat zijn de voornaamste bevindingen van het transbaso onderzoek voor scholen / scholengemeenschappen?

De meeste kinderen – zo'n 80% à 85% - kiezen na het basisonderwijs voor de opties Latijn of moderne wetenschappen. Vooral de prestaties op wiskunde en Nederlands bepalen die studiekeuze. De interesses van leerlingen spelen amper mee. Vanaf de aanvang van het secundair onderwijs ontstaan duidelijk te onderscheiden groepen: de optie Latijn trekt de sterkst presterende leerlingen aan, en vervolgens heb je de optie moderne wetenschappen met gemiddeld presterende leerlingen en de optie techniek en kunst gemiddeld tot minder sterk presterende leerlingen. In het keuzeproces speelt de socio-economische status (SES) van het gezin een belangrijke rol.

Ouders kiezen overigens eerst voor een school, daarna pas voor een richting. De structuur van het secundair onderwijs, en ook de wildgroei aan studie-opties in het eerste leerjaar A, maakt de keuze complex. De informatie inzake de overgang naar het secundair onderwijs komt niet altijd terecht bij de ouders die er het meest nood aan hebben. We zien dat ouders met een hoge SES doorgaans pro-actiever zijn. Ouders met een lagere SES zijn afwachtender, hebben veel minder kennis van het onderwijssysteem. Ze zijn vaak onzeker in hun contact met de basisschool en kunnen minder terugvallen op een sociaal

netwerk dat hen cruciale informatie verschaft over de overgang basis-secundair. Bij die schoolkeuze speelt ook de afstand tot de school een rol. Belangrijk: ouders met een lage SES vermijden scholen die ze als elitair aanzien. Er is m.a.w. een soort van zelf-selectie. Ouders blijken een bijzondere invloed op de school- en studiekeuze van hun kinderen te hebben.

Je hebt het vooral over de ouders. Maken de leerlingen zelf geen keuze?

De rol van de leerlingen is niet onbelangrijk. Maar uit onze interviews blijkt dat hun kennis over het secundair onderwijs zeer beperkt en oppervlakkig is. Hun ideeën over de studieopties en onderwijsvormen in het secundair onderwijs zijn stereotiep. Ze 'kennen' het watervalstelsel. Leerlingen die het secundair zullen starten in de B-stroom of een technische of kunst-optie vertonen een lagere schoolbetrokkenheid en hogere futiliteitsgevoelens (gevoel dat onderwijs niets voor hen is) dan leerlingen die zullen starten in een optie Latijn of moderne wetenschappen.

Hoe beïnvloeden de leerkrachten de studiekeuze?

Leerkrachten van het zesde leerjaar zijn over het algemeen erg betrokken bij het studie- en schoolkeuzeproces van hun leerlingen. Ze stellen daarbij het welbevinden van de leerlingen voorop.

Bij het verlenen van een studieadvies zeggen ze rekening te houden met verschillende factoren. Toch blijkt er een verschil in hun adviezen al naar gelang de SES van de gezinnen waaruit de leerlingen komen. Niet onbelangrijk: De impact van adviezen blijkt al bij al beperkt. Heel wat ouders leggen de adviezen van leerkrachten naast zich neer. Vooral adviezen voor een technische optie of de B-stroom worden genegeerd.

Welke concrete tips heb je voor basis- en secundaire scholen om in te zetten op een goede baso-werking?

Leraren in het basisonderwijs helpen de leerlingen echt vooruit als ze de focus leggen op het begeleiden van het keuzeproces. Ze moeten er ►

wel de nodige tijd voor vrij maken. Want kiezen vraagt tijd. Uit ons onderzoek blijkt dat scholen die dit proces intensief, gedurende twee jaar begeleiden, meer tevreden leerlingen hebben in de eerste graad secundair onderwijs. Betrek ook de ouders! Zij zijn graag op de hoogte van wat kinderen hierover doen op school. Dat leidt ook tot wederzijds begrip.

Daarom is het goed om het thema tijdens het oudercontact expliciet ter sprake te brengen. Leraren in de basisschool kennen hun leerlingen goed. En waar nodig kun je een beroep doen op je zorgcoördinator of je CLB-medewerker. Zie het niet als een eenmalige activiteit. Heel wat belangrijke informatie komt niet meteen aan bij ouders en leerlingen. Of ze sluiten zich af voor bepaalde signalen. Denk ook aan creatieve infomomenten samen met de plaatselijke secundaire scholen.

De basishouding van jouw school doet ertoe. Maak je onderwijs ambitieus en daag je leerlingen uit. Verwacht veel van hen, zonder hen vast te pinnen op de slechte cijfers. Kijk vooral naar de ontwikkelingskansen. Daartoe moeten de leraren en het hele schoolteam een brede kijk op leerlingen hebben.

Schooldirecties en -besturen moeten oog hebben voor het beleid ter zake. Het keuzeprocess van leerlingen is m.a.w. ook een beleidsmaterie. Neem je oriënteringsbeleid kritisch onder de loep en expliciteer de visie op onderwijsloopbaanbegeleiding binnen jullie pedagogisch project. En spreek af wie wat doet.

Ouders kiezen eerst voor een school, daarna pas voor een richting.

Secundaire scholen doen er goed aan om een transparant en eerlijk beeld van hun studieaanbod op te hangen, en meteen aan te geven welke verwachtingen ze naar leerlingen heb-

ben. Geef tegelijkertijd goede informatie over de wijze waarop jullie je leerlingen onthalen, begeleiden. Je moet dat zowel naar de ouders, de leerlingen als de basisscholen zelf doen. Het informatiekanaal naar die basisscholen moet open zijn: plan je infodagen en opendeurdagen samen met hen.



Mieke Van Vlasselaer is pedagogisch begeleider.

🔗 Met het nieuwe decreet leerlingenbegeleiding wordt het inzetten op begeleiding van de onderwijsloopbaan van de leerling een belangrijke pijler. Hoe kunnen scholen hier werk van maken?

De begeleiding van de onderwijsloopbaan is een continu, dynamisch en geïntegreerd leer- en ontwikkelingsproces dat start in de kleuterschool op 2,5 jaar en een leven lang leren beoogt. Het is belangrijk dat de leerling inzicht verwerft in zijn interesses, zelfbeeld, motivatie, studievaardigheden en competenties en zich realiseert wat de consequenties van zijn keuzes zijn. De leerling moet kansen krijgen om voldoende zelfkennis te ontwikkelen, om de adequate keuzes te leren maken op school en daarbuiten.

Het nieuwe leerplan van de katholieke basisschool verwijst hier expliciet naar. In het ontwikkelveld 'Ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid' focussen we bijvoorbeeld op het zelfregulerend vermogen, waarbij leerlingen keuzes willen, durven en kunnen maken door betekenis te geven aan die keuzes en daar de verantwoordelijkheid voor op te nemen. In het

ontwikkeld: 'Ontwikkeling van innerlijk kompas' focussen we bijvoorbeeld op het ontwikkelthema 'Identiteit' waar leerlingen leren ontdekken wie ze zijn en wie ze willen worden.

Welke activiteiten ondersteunen die keuzebekwaamheid?

Om keuzerijpheid bij kinderen te bevorderen kun je diverse werkvormen gebruiken. Het is belangrijk om een krachtige leeromgeving te creëren waarin die doelstelling uitdrukkelijk aan bod komt: werken met talenten, miniondernemingen, zelfevaluatie van leerlingen, portfolio's, breed evalueren. Maar je zal ook concreet moeten inzetten op onderwijsloopbaanbegeleiding. Daartoe moet je het verdere studie- en schoolkeuzetraject in de laatste jaren van het basisonderwijs expliciteren. Binnen het lerarenteam moet het onderwijsloopbaanbeleid een onderwerp van gesprek zijn.



Zoals de onderzoekers aangeven is de communicatie tussen de betrokkenen van essentieel belang. Spreek zowel de ouders als de kinderen aan. Je kan werkmomenten met hen organiseren. Bij heel wat ouders moet je echt aanklappend werken. Probeer je benaderingen aan te passen aan je publiek: misschien is een filmpje soms meer waard dan een tekst. Ga samen met hen nadenken: Hoe maak ik een goede keuze? Hoe ontdek ik mijn kwaliteiten? Hoe kies ik een school? Hoe ziet de secundaire school er uit?

Die laatste vraag is een moeilijke. Het is niet gemakkelijk om stereotiepe beelden inzake technisch en beroepsonderwijs weg te nemen. Maar laat kinderen het misschien eens ervaren: techniekdagen, open atelier in de secundaire school, oud-leerlingen laten vertellen...

Hoe kan de pedagogische begeleiding scholen/scholengemeenschappen ondersteunen bij het inzetten op een baso-werking?

Mijn rol als begeleider zie ik vooral in het aanbieden van input, soms van sturing. Schoolteams hebben soms nood aan een structuur om planmatig te denken: Hoe gaan we dit aanpakken? Welke werkvormen?

Begeleiders moeten daarbij inspelen op de context en de stuurgroep mee begeleiden. Waar mogelijk geef ik input vanuit de resultaten van wetenschappelijk onderzoek. In sommige gevallen neem ik een makelaarsrol op.

Welke concrete tips heb je voor scholen om in te zetten op hun baso-werking?

Het is belangrijk planmatig te werken. Het is enorm nuttig om schooloverstijgend een stuurgroep op te zetten waar telkens een vertegenwoordiger van elke school aanwezig is. Daarbij moet men niet zozeer uitgaan van 'solidariteit' maar vanuit prioriteiten. De partners rond de tafel zijn in principe gelijkwaardig. Elke school vervult immers de eigen opdracht. Ervaring leert dat het niet evident is dat iedereen elkaars situatie kent. Daarom is het goed om van elkaar te leren. ►

Als de prioriteiten eenmaal zijn aangegeven, kan men nagaan welke activiteiten nuttig zijn om de overgang vlotter te maken. Info-avonden zijn trouwens niet enkel voor ouders bedoeld. Je moet aparte informatiemomenten voor leraren creëren. Ik ken scholen die jaarlijks een baso-dag organiseren, met ruimte voor workshops en netwerking voor de 1ste graad so en de laatste jaren van het basisonderwijs. Inhoudelijk kan dit heel divers zijn: een schoolbezoek, de inhoudelijke afstemming inzake leerlijnen (bv. Frans), het nieuwe leerplan ZILL, de onderwijshervorming in het secundair onderwijs, het tienerbrein, het voorkomen van cyberpesten, de baso-fiche...



Jan Luyten is coördinerend directeur van de scholengemeenschap vrij basisonderwijs Dender Noord.

🗨 Hoe welk beleid heeft jullie scholengemeenschap rond schoolloopbaanbegeleiding van leerlingen?

Binnen onze regio hebben we een structureel overleg met twee scholengemeenschappen van het basisonderwijs en één scholengemeenschap van het secundair onderwijs. Onder impuls van de pedagogische begeleiding komen we jaarlijks een viertal keer samen: de coördinerend directeurs, de CLB-begeleider en mensen van de pedagogische begeleiding.

De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs is daarbij het belangrijkste agenda-punt. In het beleidsproces kijken we naar de leerlingenstroom en evalueren we het traject dat leerlingen lopen. Dat is belangrijke informatie om een beleid uit te tekenen en te monitoren.

We stellen vast dat leerlingen doorgaans kiezen voor aso-richtingen. Technische en beroepsrichtingen krijgen minder instroom. Daarom proberen we techniek wat meer onder de aandacht te brengen. In ons beleid zullen er dus heel wat activiteiten in de richting van het technisch en beroepsonderwijs voorkomen.

🗨 Hoe bereiden jullie de kinderen voor op de studiekeuze? Welke acties ondernemen jullie naar de leerlingen toe?

Je kent de klassieke CLB-info-avonden. Die informatieavonden zijn voor de leerlingen en hun ouders een deel in een langer lopend traject. Een traject waarin kinderen keuzebekwaamheid ontwikkelen en hun talenten leren ontdekken.

Een typische activiteit is 'op-stap-dagen'. Leerlingen krijgen tijdens de gewone lestijd de kans om twee ateliers van een halve dag bij te wonen in secundaire studierichtingen. Tijdens die halve dagen volgen ze naar hun keuze een atelier techniek, of Latijn, of vreemde talen, ... in één van de secundaire scholen. De leraren secundair onderwijs verzorgen dan de lessen.

Daarnaast zal het u niet verwonderen dat één van de acties gericht is op techniek en wetenschappen. De secundaire scholen organiseren STEM-activiteiten op woensdagnamiddag. Die zijn in de eerste plaats naar leerlingen gericht die al een zekere interesse in deze richtingen hebben. Omdat we weten dat ouders voor een groot deel de keuze bepalen, betrekken we hen daar bij. Tot nu toe zijn er steeds heel wat geïnteresseerden. Op ouderavonden maken we het belang van technische richtingen duidelijk. Maar we kunnen niet zeggen of leerlingen nu een andere richting zullen inslaan. Het initiatief geeft in elk geval meer bekendheid aan technische richtingen.

Vanuit het basisonderwijs proberen we de 'Zorg' over te brengen naar onze collega's van het secundair onderwijs.

Ik zie nog andere interessante activiteiten denkbaar. Een directeur vertelde me dat haar school deelneemt aan de beroepenbeurs, een kennismakingsdag die gesteund wordt door de provinciale overheid van Brabant. Diezelfde directeur nodigt ook haar oud-leerlingen uit om over hun huidige studierichting te vertellen. En ze heeft een samenwerking met een plaatselijke secundaire school waarbij de leraren van het basis- en het secundair onderwijs met elkaar afstemmen over de inhoud van de leerplannen en de gebruikte handboeken.

Het is belangrijk dat de leerling inzicht verwerft in zijn interesses, zelfbeeld, motivatie, studievaardigheden en competenties en zich realiseert wat de consequenties zijn van zijn keuzes.

Kiezen leerlingen misschien eerder voor een school dan voor een richting?

Inderdaad: veelal kiezen ouders voor een school, en niet meteen voor een studierichting. Maar heel recent is dat in onze regio drastisch gewijzigd. Na een bestuurlijke schaalvergroting heeft men alle leerlingen van het eerste jaar secundair onderwijs hier op één campus samengebracht. Dat is een voordeel voor de studiekeuze. Men kan hier immers alle opties kiezen. Toch zijn er ouders die deze gang van zaken betreuren. Ze menen dat de schoolcultuur van de verschillende scholen daardoor is uitgevlakt. De zorgzaamheid van de ene school, de ambitie van de andere school, het accent op zelfstandigheid van de leerling... Die lijkt voor hen verloren gegaan. Ze stellen het soms scherp door te zegen: nu hebben de ou-

ders géén keuze meer. Dat vind ik wat kort door de bocht. De school integreert nu die eigenheid in de totale werking. In plaats van concurrentie zie je nu samenwerking. Zo'n structuur heeft vooral voordelen voor de leerling. Ik denk maar aan de bredere mogelijkheden tot heroriëntering.

Is de overgang van basisnaar secundair onderwijs voor vele leerlingen een moeilijke stap?

Het is op zijn minst gezegd een scharniermoment. Een andere structuur die ze moeten leren kennen, een nieuwe vorm van onderwijzen, een nieuwe omgeving, andere klasgenoten. Er zijn kinderen die het daarmee moeilijk hebben. Vanuit het basisonderwijs proberen we de 'Zorg' over te brengen naar onze collega's van het secundair onderwijs. Overigens is dat ook in onze eigen scholen steeds een discussiepunt. Welke elementen zijn belangrijk voor hen? Wat moeten we in een zorgfiche optekenen? Wordt er wel iets mee gedaan? Uitgangspunt is dat we de informatie beperken tot die elementen die belangrijk zijn voor de toekomst van het kind, de leerling. Het gaat dus niet over feiten uit het verleden. Maar we geven soms wel aan welke aanpak bij dit kind minder werkt, en welke interventies succes opleverden. Ik kijk met enige argwaan uit naar het nieuwe getuigschrift voor leerlingen die naar 1B georiënteerd worden. Ik heb gelezen dat men vooral zal uitgaan van wat het kind effectief kan. Dat is positief! De vraag blijft echter even goed: hoe zullen leerkrachten zo'n getuigschrift in het secundair onderwijs gebruiken? Overigens even praktisch: verwacht men dan van het basisonderwijs dat zo'n getuigschrift al zal uitgeschreven zijn op de inschrijvingsdatum in de secundaire scholen? 

Marc Van den Brande

EINDNOTEN

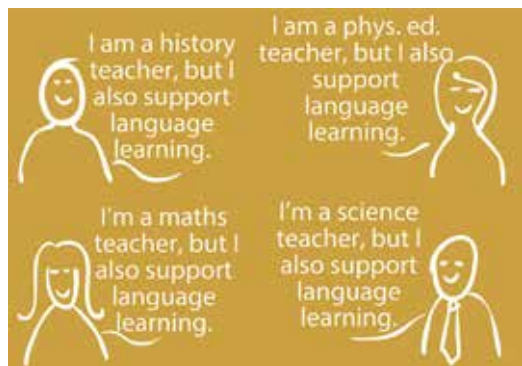
1. www.transbaso.be

DE STUWKRACHT VAN CLIL



Onze samenleving is onmiskenbaar meertalig geworden. Om onze jongeren op die samenleving voor te bereiden, bieden we vreemdetalenonderwijs aan en daarnaast ook meertalig onderwijs. De Europese Commissie gaf meertalig onderwijs de officiële namen *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en *Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Étrangère* (EMILE). Vakinhouden worden daarbij in een andere taal dan de officiële onderwijstaal aangeboden. In Vlaanderen gaat het daarbij om Frans, Engels of Duits.

De CLIL-definitie is meerduidig en laat ruimte voor verschillende invullingen. In sommige scholen worden er CLIL-projecten opgestart die louter taalonderdompeling (immersie) zijn, andere projecten focussen sterk op een CLIL-didactiek, waarbij ook talige doelen belangrijk zijn. Taal is tool en doel. We hebben daarom nood aan een eenduidige definitie met een duale focus of met een verwijzing naar taalgericht vakonderwijs. Beide kenmerken een sterk CLIL-project. Van daaruit kunnen we op zoek gaan naar succesfactoren, drempels en uitdagingen bij de implementatie ervan. De vraag is vandaag niet zozeer of we CLIL implementeren, wel hoe we dat vlotter, kwaliteitsvoller en duurzamer kunnen doen dan de voorbije jaren en hoe we het CLIL-aanbod naar zoveel mogelijk leerlingen uit alle graden en onderwijsvormen kunnen uitbreiden.



CLIL als katalysator voor vernieuwing

CLIL is een vernieuwende werkvorm die zijn deugdelijkheid heeft bewezen, zeker wanneer ze goed is ingebed in het taalbeleid op school. Dan versterken de taalcompetentie in het Nederlands en de taalcompetentie in moderne vreemde talen elkaar. CLIL is meer dan immersie-onderwijs (een zaakvak geven in een vreemde taal, zonder talige doelen): essentieel bij CLIL is ook de aandacht voor de samenhang tussen de CLIL-didactiek, de moderne vreemdetalendidactiek en het taalgericht vakonderwijs. Die expliciete band is wezenlijk, alsook een multimodale input (visueel, geschreven, auditief en concreet) en aandacht voor actief leren en *visual thinking*. De leraren worden gedwongen om anders naar hun vak te kijken, wat meteen ook discussie over het onderwijs op gang brengt. Dat geeft een elan op school. De leraar professionaliseert zich sowieso. Leraren zijn door een CLIL-traject vertrouwd geraakt aan vernieuwing en staan positiever tegenover andere aspecten van onderwijsvernieuwing. Sommige CLIL-scholen hebben een taalondersteuner CLIL, die een brugfunctie tussen vakleraren en taalleraren vervult. Taalleraren in het CLIL-team opnemen, kan weerstand wegnemen.

CLIL heeft een dubbele focus: zaakvakdoelen én leerwinst bij de taalvaardigheid van de CLIL-taal nastreven. Daarnaast heeft CLIL ook doelstellingen die verder reiken dan de doelen van het vak of de vreemde taal, zoals de motivatie en het welbevinden van de leerlingen verhogen, de flexibiliteit van het brein vergroten, of kansen creëren.

CLIL leeft in Vlaanderen. Na een proeftuinperiode is CLIL in Vlaanderen in 2014 succesvol gelanceerd. Drieëntwintig secundaire scholen hadden in het schooljaar 2014-2015 een aanbod voor CLIL. In het schooljaar 2017-2018 is het aantal tot eenentachtig scholen gestegen en vinden we CLIL-scholen over het hele Vlaamse land. In het schooljaar 2018-2019 zullen het meer dan honderd scholen zijn. Het gaat echter nog overwegend over aso-scholen.

Bij alle stakeholders leeft de ambitie om het CLIL-aanbod naar zoveel mogelijk leerlingen uit alle graden en onderwijsvormen uit te breiden. Bij studiedagen is er aandacht voor CLIL in andere onderwijsvormen dan het aso. De troeven van een CLIL-traject zijn immers legio, ook al zijn de decretaal opgelegde startvoorwaarden nog altijd niet min.

Die troeven onderkent de onderwijsinspectie op het veld. In het eerste trimester van het schooljaar 2016-2017 voerde ze een onderzoek uit naar de implementatie van CLIL op macro-, meso- en microniveau. De inspectie publiceerde een positief rapport, weliswaar met aanbevelingen, en gaf aan dat de rol van de pedagogische begeleidingsdiensten bij de kwaliteitszorg cruciaal is.

Decretaal kader

Vooralsnog geen CLIL in het basisonderwijs

CLIL is nog altijd een aangelegenheid van het secundair onderwijs. De overheid heeft eraan gedacht CLIL ook mogelijk te maken in het basisonderwijs, maar is er niet toe overgegaan. Op dit ogenblik is er in het basisonderwijs geen reglementair kader om een vak of vakonderdeel in een andere taal dan het Nederlands te onderwijzen. Er bestaan in het basisonderwijs wel andere mogelijkheden om met talen aan de slag te gaan: talensensibilisering en taalinitiatie Frans, Engels of Duits zijn daar voorbeelden van. Onder taalinitiatie begrijpen we een aan formeel talenonderwijs voorafgaand aanbod van 'talige activiteiten'. Taalinitiatie is erop gericht jongere kinderen in te wijden in een specifieke ►

vreemde taal die later formeel wordt aangeleerd (zoals Frans, verplicht vanaf het vijfde jaar gewoon lager onderwijs en mogelijk vanaf het derde jaar).

Bovendien kan een basisschool het onderwijsaanbod in samenhang aanbieden, en dus ook het formeel taalonderwijs, en zo bijvoorbeeld woordenschat en functionele grammatica Frans tijdens de lessen lichamelijke opvoeding (LO) aanbrengen. Maar de instructietaal tijdens de les LO moet wel het Nederlands blijven. Een les LO waarbij de leerkracht enkel Frans spreekt, is niet conform de regelgeving.

CLIL in de codex secundair onderwijs - drempels en uitdagingen

In Vlaanderen kunnen scholen maximum 20% van de wekelijkse lessentabel in het Frans, Engels of Duits geven, de lessen vreemde talen uiteraard niet meegerekend. Vergeleken met Wallonië en het buitenland ligt het aantal CLIL-uren aan de lage kant – het is geen taalbad – maar de wetgever heeft zo zijn redenen: de school zorgt ervoor dat de kennis van de onderwijstaal bij de leerlingen prioritair blijft en dat het Nederlandstalige karakter van de school behouden blijft. Een minimum aantal uren CLIL daarentegen wordt niet geëist.

De school moet voorafgaand aan het traject een plan opmaken en indienen dat door de bevoegde dienst van de Vlaamse Gemeenschap gescreend en goedgekeurd wordt. In die aanvraag krijgen de continuïteit en de duurzaamheid van het CLIL-project de laatste jaren veel aandacht, omdat ze erg wenselijk zijn, ook al zijn ze in de wetgeving geen noodzakelijke vereisten. Andere elementen zijn wel expliciet vereist, zoals een parallel traject in het Nederlands, een C1-attest van de doeltaal door de CLIL-leraar behaald, rekening houden met de rechten van personeelsleden.

Leerlingen kunnen slechts CLIL volgen, indien ze er schriftelijk en expliciet voor kiezen het CLIL-traject gedurende het volledige schooljaar te volgen en na positief advies van de toelatingsklassenraad, dat ten minste is gebaseerd op voldoende kennis en beheersing van de

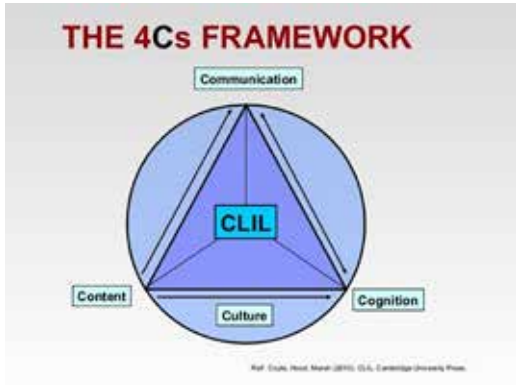
onderwijstaal door de leerling. Die voorwaarde kan in tegenspraak zijn met principes van gelijke onderwijskansen (GOK). De thuistaal van een leerling zou niet mogen bepalen of de leerling al dan niet tot een CLIL-traject wordt toegelaten. Bovendien blijkt uit onderzoek dat meertalige leerlingen grotere voordelen hebben bij meertalig onderwijs dan eentalige leerlingen. De voorwaarde impliceert de noodzaak van een goede leerbegeleiding op school, want de leerlingen moeten de CLIL-lessen een heel jaar volhouden.

Het CLIL-aanbod moet ook voldoen aan de door de Vlaamse Regering bepaalde kwaliteitsstandaard. Die omvat voorwaarden op het vlak van de competenties en vorming van de CLIL-leraren, hun vereiste kennis van de CLIL-taal, de communicatie met ouders en leerlingen, de inpassing van het aanbod in een coherent talenbeleid, de monitoring van de resultaten en de leerwinst van de leerlingen in het vak, in de doeltaal, in het Standaardnederlands en ten slotte de te volgen stappen die een school moet ondernemen bij de organisatie van een CLIL-project. Dat van een school voor de start van een CLIL-traject verwacht wordt dat ze de beginsituatie analyseert, van daaruit doelen en een actieplan opstelt, een communicatiestrategie uitwerkt en het actieplan operationaliseert, kan als planlast overkomen. Een school met een sterk beleidsvoerend vermogen ziet daarin echter een kans tot reflectie: zo kan ze valkuilen vermijden, een draagvlak creëren, teamwerk stimuleren, continuïteit voorzien en het CLIL-project vlotter implementeren.

Voor CLIL bestaat er dus een strikte regelgeving, maar er zijn geen financiële middelen vanuit de overheid voorzien. Voor een vlotte implementatie is een versoepeling van een aantal aspecten in de regelgeving voor velen wenselijk. Dat heeft ook de onderwijsinspectie in haar onderzoek vastgesteld. De eis van een C1-attest, dat de CLIL-leraar voor de doeltaal moet behalen, zou een aantal mensen graag in de eis van een B2-niveau veranderd zien. Anderzijds heeft het C1-attest een meerwaarde voor de taal van de lesgever en diens feedback op de taal van de leerlingen.

Leerwinst

De vier C's



Er zijn aangetoonde positieve effecten op het vlak van de vier C's, de sleutelconcepten binnen CLIL: *content*, *cognition*, *communication* en *culture*. Communicatie verwijst uiteraard naar de ontwikkeling van de communicatieve vaardigheid in de doeltaal. Die verloopt via een intensieve interactie, die ook inhoudelijke vooruitgang in het zaakvak beoogt. Leerlingen worden bij CLIL voortdurend uitgedaagd om denkprocessen, betekenisopbouw en zelfevaluatie toe te passen, wat tot betere leerstrategieën (cognitie) leidt. Via de versterkte taalvaardigheid en andere interculturele prikkels wordt de (inter)culturele gerichtheid sterker ontwikkeld. Omdat de cognitieve belasting in een CLIL-les hoog is, wordt er op het vlak van inhoud, taal en kritisch denken best voldoende *scaffolding* bij input en output voor de leerling voorzien.

Scaffolding



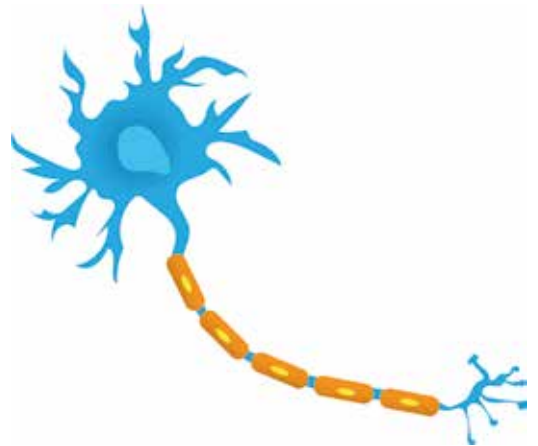
Bron: P. Mehisto

Scaffolding

Effective scaffolding consists of a variety of temporary measures and mechanisms that foster critical thinking as well as learner engagement and autonomy. Scaffolding helps students reach beyond what they could do on their own.

Invloed op het hele leerproces

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat CLIL een onderwijsaanpak is die zowel ingrijpt op talige als op niet-talige aspecten van het leerproces. CLIL beïnvloedt het hele leerproces en besteedt ook aandacht aan impliciete leerprocessen. Meertalig onderwijs heeft een positief effect op de flexibiliteit van het brein en de intelligentie. Hoe langer men meertalig onderwijs volgt, hoe sterker de goede resultaten zich manifesteren.



Ervaring leert ons dat CLIL ook een positief effect heeft op de leermotivatie van de jongeren, hun welbevinden, hun zelfredzaamheid, hun spreekdurf, hun taalvaardigheid in de CLIL-taal en in het Nederlands. Leerlingen worden 'taallienig' en communicatief bewuster. De beheersing van de leerinhouden is even goed, maar loopt in het begin vertraging op. Al snel gaan leerlingen anders studeren, structureren, synthetiseren en halen ze de ►

vertraging in. CLIL versterkt taalzwakke leerlingen en daagt taalsterke leerlingen uit. CLIL ontwikkelt ook de meertalige interesse, de interculturele gerichtheid en communicatievaardigheden en bereidt voor op het hoger onderwijs en vakantiejobs.

CLIL is een krachtig leermiddel dat ook bijdraagt aan de ontwikkeling van taaldidactiek. Met CLIL is er meer aandacht voor impliciete leerprocessen: het betekenisvol doen van dingen in en het begrijpen van de doeltaal, waarbij steun wordt verleend in het taalleerproces. De CLIL-methodiek is een hefboom om taalgericht vakonderwijs in alle vakken te implementeren. De leerlingen tot een diepe verwerking van de leerinhouden brengen vereist een andere taal dan wanneer de leerlingen enkel informatie moeten kunnen herkennen en plaatsen en dat zowel in het Nederlands als in een vreemde taal. Elke leraar moet dus voldoende talige ondersteuning voorzien. Elke leraar wordt een taalbewuste leraar. Taalbewustzijn is een voorwaarde om realistische en goed bepaalde hoge verwachtingen met betrekking tot taalleren te ontwikkelen. Leraren die ook nog communicatiebewust zijn, zijn goed geplaatst om effectieve leeromgevingen te creëren. Zij dagen leerlingen uit om te communiceren in de groep en *teacher talk* beheerst de les niet.

Vaak betekent een CLIL-traject een stimulans voor leraren en verhoogt het hun enthousiasme in de klas. Samenwerking tussen leraren is een noodzaak en leidt tot teams die beter op elkaar afgestemd zijn.

Talige leerwinstmeting in de scholen

Door de leraar duidelijk bepaalde vak- en talige doelen voorzien een focus bij het plannen van de lessen, het kiezen van de bronnen, het sturen van het leerproces, het geven van feedback en feedforward en het meten van leerwinst. CLIL-leraren maken bij talige doelen en de evaluatie ervan een onderscheid tussen *language of learning* en *language for learning*. Er wordt ingezet op de taal uit het bronnenmateriaal en op de taal om uitleg te vragen, om al dan niet met iets akkoord te gaan. Ook leerlingen kunnen hun eigen talige doelen bepalen en evalueren. Dat versterkt hun motivatie. Het is voor alle betrokkenen zinvol de leerwinst zichtbaar te maken.

Making content and language learning outcomes visible!

FOCUS OF LANGUAGE OUTCOMES

- language use (e.g. academic vs social, grammar, common functions)
- communication awareness
- intercultural communication
- language learning skills

Bron: P. Mehisto

Omdat de doeltaal in een CLIL-les voor een groot deel impliciet geleerd wordt, blijft de talige leerwinstmeting binnen CLIL een uitdaging. Vrijwel altijd wordt het zaakvak in de CLIL-taal getest en worden in de evaluatie en rapportering de leerprestaties voor het zaakvak en voor de CLIL-taal gescheiden. De CLIL-leraren duiden vaak de taalfouten aan, maar rekenen ze niet mee in het cijfer van het zaakvak. De scholen evalueren de talige doelen aan de hand van bestaande instrumenten die ze, indien nodig, aanpassen en kiezen soms voor een brede evaluatie met zelfevaluatie, groepevaluatie en procesevaluatie. Evaluatiecriteria waarop geregeld feedback gegeven wordt, zijn het welslagen van de opdracht, de talige accuraatheid, de vloeiendheid en interactiebekwaamheid. Dat laatste bevat onder andere het gebruik van strategieën. Toch blijft een juiste meting moeilijk. Scholen beschikken niet altijd over de capaciteit om hun meetgegevens correct te interpreteren. Daarom doen enkele een beroep op een externe partner, zoals een universiteit.

Dynamiek in lerende netwerken en opleidingen

Een van de succesfactoren van CLIL in Nederland is het netwerk. Ook in Vlaanderen worden de netwerken uitgebouwd. Die zijn dikwijls vak- en studiegebiedgebonden. De pedagogische begeleidingsdiensten stimuleren en faciliteren die netwerken. De netwerkbijeenkomsten focussen op het leren van de leerling én op het leren van de leraar. De leraren wisselen er kennis, ervaringen en materiaal uit om tot nieuwe inzichten en oplossingen te komen. Cursusmateriaal delen in een netwerk loopt goed, evaluatiemateriaal delen loopt moeilijker. Af en toe is er ook co-constructie. De lerende netwerken brengen dynamiek teweeg. Het is niet de bedoeling van

de pedagogische begeleiding om daarbij alles te formaliseren.

Een dynamiek is ook te merken in het opleidingsveld. Er is een groeiend navormingsaanbod en een toenemende internationale expertisedeling. Verschillende onderwijspartners slaan de handen in elkaar om het opleidings- en wetenschappelijke literatuur aanbod in Vlaanderen te vergroten. Zo zijn er in 2017 een nieuw postgraduaat CLIL¹ en een nieuw CLIL-handboek² op de markt gekomen. De professionalisering begint zijn vruchten af te werpen.

Naar een vlottere en kwaliteitsvollere implementatie

De onderwijsinspectie is er zich van bewust dat de regelgeving rond CLIL erg strikt is. Een aangepaste, flexibelere en gedifferentieerde regelgeving zou de drempels bij de implementatie kunnen verkleinen. Bovendien, indien taalzwakke leerlingen in het kader van gelijke onderwijskansen meer toegang krijgen tot een CLIL-traject, versterken we niet alleen meer leerlingen op het niveau van taal, maar versterken we hen ook in het hele leerproces.

Een school die de band tussen CLIL-didactiek, vreemdetalendidactiek en taalgericht vakonderwijs



wijs expliciet ziet en taalgericht vakonderwijs in alle vakken implementeert, verhoogt haar onderwijskwaliteit. Naast de ondersteuning door de pedagogische begeleidingsdiensten zijn ook de expertise-uitwisseling via structureel overleg tussen CLIL-leraren en taalleraren, via lerende netwerken en de initiatieven op het vlak van deskundigheidsbevordering cruciaal. Elke kwaliteitsvolle voorbereiding en implementatie van een onderwijsvernieuwing vragen tijd. Die moeten we een schoolteam gunnen. Dan kunnen we zeggen: 'CLIL: Just do it!' ◀◀

Leen Pil
pedagogisch begeleider,
Dienst Curriculum & vorming
Coördinatie aso, talen en CLIL
leen.pil@katholiekonderwijs.vlaanderen

EINDNOTEN

1. *Naast het reeds bestaande postgraduaat CLIL van UC Leuven-Limburg en de opleiding CLIL-methodologie van het PCVO van Gent is er nu ook de CLIL-Academy voor leerkrachten, een samenwerking tussen CVO Creo, Vives en Katholiek Onderwijs Vlaanderen.*
2. *Martens, L. en Van de Craen, P., Klaar voor CLIL. Het CLIL-handboek voor Vlaanderen en Nederland, Acco, Leuven, 2017.*

BRONNEN

Ball, Ph., Kelly, K. en Clegg, J. (2015), *Putting CLIL into Practice*, Oxford University Press
Cloet, F., *CLIL in Flanders* (2016). Neerslag van tussenkomst op CLIL-conferentie te Bratislava op 1 december 2016 (gewezen coördinator CLIL Katholiek Onderwijs Vlaanderen).
Codex so (gewijzigd op 16 juni 2017), Art. 157/9
Coyle, D., Hood, P. en Marsh, D. (2010), *CLIL- Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press.
Martens, L. & Van de Craen, P. (2017). *Klaar voor CLIL. Het CLIL-handboek voor Vlaanderen en Nederland*, Acco-uitgeverij, Leuven.

Mehisto, P. (2018). *Driving forces - Practical measures*, lezing op CLIL-studiedag van 20 februari 2018 in Brussel. (Institute of Education, University of London, UK)
Mehisto, P. en Ting, T. (2017). *CLIL Essentials for Secondary School Teachers: The Cambridge Teacher Series*
Onderwijsinspectie Vlaanderen (2017). *Twee jaar CLIL in het Vlaams secundair onderwijs: een evaluatie*.
Strobbe, L., L. Sercu en J. Strobbe (2013). *Jevak in een vreemde taal? Wegwijzers voor de CLILonderwijspraktijk*. Acco-uitgeverij, Leuven.

GELOVEN VANDAAG

Paradoxen



Begin maart stond mijn thuisdorp Grimbergen centraal in de nationale media: kampeerders voor de schoolpoorten. Dat het barkoud was, met vriestemperaturen, verhoogde de mediawaarde van dat niettemin jaarlijks terugkerend gebeuren. Tijdens de nacht mochten ze op school binnen wachten, overdag buiten de school. De school moest voor haar leerlingen immers alle ruimten beschikbaar hebben, zo gaat dat nu eenmaal. Verschillende ouders en grootouders leefden dagenlang in en rond de school, wachtend op het moment van de inschrijvingen. Op de bewuste dag kwamen nog enkele ouders aanschuiven, die er de vorige dagen niet stonden. Naast de kampeerders waren er dus mensen die gewoon 's nachts thuis geslapen hadden. Toen ik de voorzitter belde om te vernemen hoe de inschrijvingen verlopen waren, bleek dat: al wie zijn kind wilde inschrijven, had voor dat kind een plaats op school. Ongelooflijk, maar waar.

Dat inschrijvingsverhaal deed me denken aan een parabel die een merkwaardige titel kreeg: parabel van de arbeiders van het laatste uur. Daarin krijgen de arbeiders die al van het eerste uur van de dag werken hetzelfde loon als de arbeiders die pas laat op de dag begonnen te werken. Toen er gemor was bij de arbeiders die langer gewerkt hadden en dus op meer loon gerekend hadden, reageerde Jezus: "Zijt ge kwaad omdat ik goed ben? Ik heb u toch het afgesproken loon betaald!" Elke vergelijking loopt mank, dus je hoort me hier uiteraard niet spreken over de kampeerders van het elfde uur, maar je begrijpt ongetwijfeld wel dat ik aan die heel bekende parabel dacht.

Het is echter makkelijker het over anderen te hebben dan over onszelf ... Gelovigen mogen dan wel aan parabels denken, de parabels denken ook aan ons! Het zijn tijdloze verhalen die ook ons iets te vertellen hebben. Hun boodschap geldt voor mensen van alle tijden. Dat geeft aan

parabels een enorme kracht en waarde. Meer zelfs, Jezus' tijdloze kracht hangt in een bepaald opzicht samen met het feit dat hij van heel wat parabels verteller is. Door de verhalen die hij vertelt, krijgt het verhaal over hem extra kracht.

Parabels behoeden ons ervoor om de kern van ons geloof louter als denken te zien.

Parabels bevatten (bijna) altijd een paradox: een onverwacht gegeven dat je doet nadenken, iets wat ingaat tegen onze eerste reflexen. Dat vind je wel meer in het evangelie: als iemand je slaat, bied dan je andere wang aan, bijvoorbeeld. Of: wie groter wil worden, moet zich kleiner maken. In de parabels komen zulke paradoxen het best tot uitdrukking. Zoals in het verhaal van de arbeiders van zonet. Of in dat van het verloren schaap.

Weet je, ook al zijn parabels stevige doordenkertjes, ze behoeden er ons tegelijk voor om de kern van ons geloof louter als denken te zien. Geloven gaat er niet om dat we parabels helemaal kunnen begrijpen en uitleggen, maar wel dat we ons de parabel eigen maken en zo zelf een parabel worden: eigentijds-tegendraads. Mensen zijn die teken worden van God en op die manier van betekenis kunnen zijn als instrument van God, ten dienste van mensen. Zo kunnen we de oude spiritualiteit begrijpen dat God niet alleen met woorden, maar vooral met mensen zijn verhaal vertelt.

Jürgen Mettepenningen
Bisschoppelijk afgevaardigde Onderwijs
aartsbisdom Mechelen-Brussel
jurgen.mettepenningen@vikom.be



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: Marc Van den Brande, 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

