

ZIN IN LEREN LEVEN

Raamwerk voor een leerplan in ontwikkeling



Katholiek basisonderwijs Vlaanderen

september 2015

Zin in leren! Zin in leven! Raamwerk voor een leerplan in ontwikkeling
is een publicatie van het Katholiek Basisonderwijs.

Redactie:

Stuurgroep leerplanontwikkeling: Ria De Sadeleer, Soraya Fret, Greet Van Mello, Bart Masquillier, Kris De Ruyscher.

Eindredactie: Kris De Ruyscher

Versie: 4 september 2015

Inhoud

Inhoudstafel	3	
Voorwoord	5	
1	Wat verstaan we onder ‘ons leerplan’?	7
1.1	Leerplan en curriculum	7
1.2	Verschijningsvormen van het leerplan	7
1.3	Functies van het leerplan	8
1.4	Geen keurslijf	9
2	Wie is eigenaar van het leerplan?	11
2.1	Complementaire autonomie	11
2.2	Leerplanautonomie van de koepels: tussen beleid en school	13
2.3	Leerplanautonomie van de school	15
3	Een leerplan in ontwikkeling	17
3.1	Leerplankwesties	17
3.2	Communicatief – pragmatische benadering van leerplanontwikkeling	18
3.3	Uitgangspunten bij leerplanontwikkeling	19
4	Facetten van leerplanontwikkeling	23
4.1	Waartoe leren? Zin in leren! Zin in leven!	23
4.2	Van leergebieden naar ontwikkelvelden	25
4.3	Wat valt er te leren? Persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling	26
4.4	Hoe leren?	27
4.5	In welke mate hebben ze het geleerd?	27
4.6	Kwaliteitszorg bij leerplangebruik	28
5	Het ordeningskader in beeld	31
5.1	Persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling als fundament	31
5.2	Ontwikkelthema’s als onderliggende structuur	34
5.3	De ontwikkelvelden en hun thema’s in een overzicht	34
5.4	Generieke doelen	36
5.5	Leerlijnen	36
5.6	Praktijkvoorbeelden als opstap naar een krachtige leeromgeving	39
6	De kunst van duurzaam implementeren	41
6.1	Succesvol innoveren	41
6.2	Wat werkt?	46
7	Samen op weg	51
Begrippenlijst	53	
Literatuurlijst	55	
Consultaties	57	
Bijlagen	59	

Beste lezer,

Dit Zin in leren! Zin in leven! Raamwerk voor een leerplan in ontwikkeling is het resultaat van een intense periode van leerplanstudie, literatuuronderzoek, consultatie en ontwikkelwerk. Het bevat de synthese van inzichten en zienswijzen die aan de basis liggen van de keuzes die het katholiek basisonderwijs maakte bij de totstandkoming van het leerplanconcept dat vanaf 1 september 2017 ingang zal vinden in het katholiek basisonderwijs.

Het leerplanconcept 'Zin in leren! Zin in leven!' is om verschillende redenen innovatief. Eerst en vooral is het bedoeld voor de volledige basisschool, kleuter en lager dus. Ten tweede participeert het buitengewoon basisonderwijs mee aan de ontwikkeling van dit leerplanconcept. Ook daar zal het ordeningskader als leidraad gehanteerd worden. Een derde element van vernieuwing is de ordening op basis van ontwikkelvelden.

Bij de ontwikkeling van dit raamwerk en het eraan verbonden leerplanconcept zijn heel wat mensen betrokken. We denken in de eerste plaats aan de leerlingen, leerkrachten en directeurs die deelnamen aan onze rondetafels, aan de lerarenopleiders die met ons meedachten en meehielpen bij de doorontwikkeling, aan de talrijke experts die bereidwillig hun wetenschappelijke kennis en ervaring met ons te deelden en aan de pedagogische begeleiders, nascholers en beleidsmensen die participeerden aan de ontwikkelingen vanuit werkgroepen. Al deze mensen bedanken wij uitdrukkelijk voor hun bijdrage.

Dit raamwerk is in de eerste plaats bedoeld als ruggensteun voor iedereen die vandaag en morgen betrokken zal zijn bij leerplanontwikkeling in het katholiek basisonderwijs. Door de uitgangspunten en de krachtlijnen uit dit raamwerk te respecteren kunnen we een samenhangend en duurzaam leerplanconcept garanderen aan onze scholen. Daarnaast stellen we dit raamwerk ter beschikking van iedereen die geïnteresseerd is in leerplanontwikkeling in het algemeen of in het leerplandenken van het katholiek basisonderwijs in het bijzonder.

Wij hopen dat ons leerplanconcept het leren van de leerlingen ten goede komt en dat het bijdraagt aan kwalitatief en toekomstgericht onderwijs.

Zin in leren! Zin in leven! wensen we in ieder geval aan iedereen toe.

Stuurgroep leerplanontwikkeling katholiek basisonderwijs.

Gemarkeerde woorden zijn opgenomen in de begrippenlijst op pagina 53.

1. Wat verstaan we onder ‘ons leerplan’?

1.1 Leerplan en curriculum

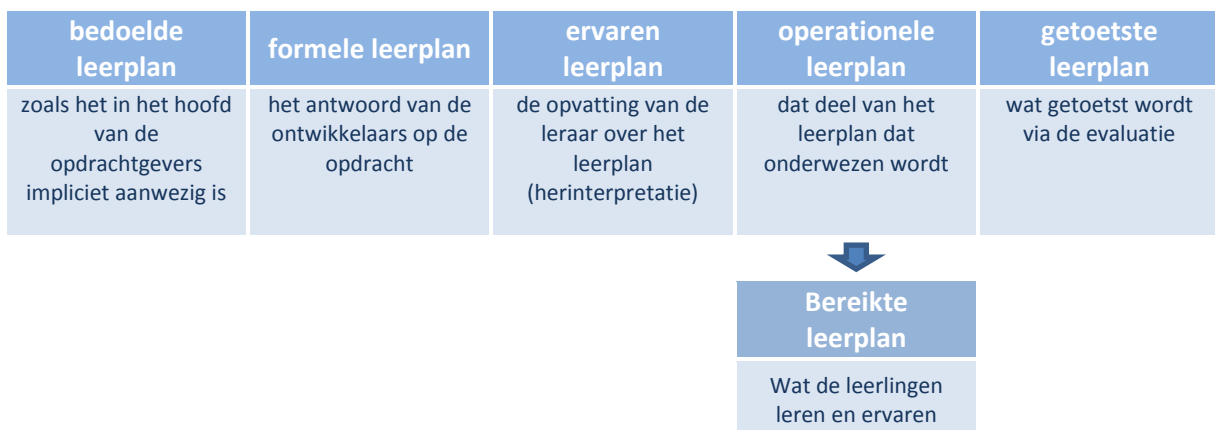
In de literatuur worden de termen ‘leerplan’ en ‘curriculum’ door elkaar gebruikt. Afhankelijk van de auteur, worden bij deze begrippen ook verschillende definities gehanteerd. Daarom is het belangrijk dat we aangeven welke invulling wij, binnen dit raamwerk, aan deze begrippen geven.

Een leerplan is een plan dat het leren van de leerling ondersteunt.¹ We duiden er het instrument mee aan dat de koepel, in opdracht van haar schoolbesturen, ontwikkelt voor de katholieke basisscholen. Het leerplan voor de katholieke basisschool is de gesystematiseerde verzameling van de leerdoelen en inhouden die aansluiten bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen en die we in de basisschool bij de leerlingen wensen te bereiken. Ook de pedagogische methode – hoe we het onderwijs aanpakken - maakt deel uit van ons leerplan.²

Het begrip *curriculum* hanteren we als koepelbegrip voor de verschillende vormen van inhoudelijke onderwijsplanning. Daarbij denken we aan curriculumvarianten zoals de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van de Vlaamse overheid, het leerplan van de koepel, door schoolteams uitgezette leerlijnen voor leerlingengroepen of individuele leerlingen en het individuele handelingsplan van een leerling. In hoofdstuk twee komen we daarop terug wanneer we toelichting geven bij de verschillende curriculumniveaus in Vlaanderen.

1.2 Verschijningsvormen van het leerplan

Tussen wat wij als leerplanontwikkelaar beogen met ons leerplan (het *bedoelde leerplan*) en de uiteindelijke realisatie ervan op de klasvloer (het *bereikte leerplan*) kan discrepantie ontstaan. In de literatuur³ spreekt men van de verschillende verschijningsvormen van het leerplan. Ze ontstaan op bepaalde momenten tijdens het implementatie- en uitvoeringsproces.



¹ SAVEYN, J., Leerplannen voor het basisonderwijs in Vlaanderen: symbolen en hefbomen, in : Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid 5-6, p. 458-470, (2000-2001).

² VALCKE, M., Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, Thema 9: curriculum en curriculumtheorie, Academia Press, Gent, 2010, p. 431.

³ SLO, Leerplan in ontwikkeling, SLO, Enschede, 2009.

VALCKE, M., Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, Thema 9: curriculum en curriculumtheorie, Academia Press, Gent, 2010, p.423.

Het is onze bedoeling om een zo groot mogelijke **consistentie** te bereiken tussen het bedoelde en het bereikte leerplan. Daartoe zetten we in op brede consultatie als opstap naar het bereiken van voldoende **overlappende consensus** tussen de verschillende betrokkenen en door te investeren in een gedegen implementatie tot op de klasvloer.⁴

1.3 Functies van het leerplan

In Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen (OKB) vat het katholiek basisonderwijs haar missie samen in vijf opdrachten. Die vormen samen de stam voor kwalitatief en geïnspireerd onderwijs. Je kan ze beschouwen als een keurmerk.

Ons leerplan wil bijdragen aan de realisatie van de Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen (OKB)⁵ :

- werken aan de schooleigen christelijke identiteit;
- werken aan een geïntegreerd onderwijsinhoudelijk aanbod;
- werken aan een stimulerend opvoedingsklimaat en een doeltreffende didactische aanpak;
- werken aan de ontplooiing van ieder kind, vanuit een brede zorg en
- werken aan de school als gemeenschap en als organisatie.

Ons leerplan vormt, samen met OKB, een belangrijk **referentiekader** voor de uitbouw van het schooleigen opvoedingsproject. Het geeft aan waarvoor de katholieke basisschool zich inzake onderwijs en opvoeding engageert en nodigt de gebruikers ervan uit tot reflectie op de waartoevraag van hun onderwijs. Het is een kader dat kan gehanteerd worden bij de interne kwaliteitszorg met betrekking tot het geboden onderwijs.

Aangezien werken met een goedgekeurd leerplan in Vlaanderen een decretaal bepaalde erkenningsvoorwaarde is voor elke school, **legitimeert** het leerplan ook het onderwijs dat de school aanbiedt naar buiten toe.

Tegelijk zien we het leerplan als een belangrijke **hefboom voor onderwijsvernieuwing**. Het geeft een antwoord op actuele vormingsbehoeften van kinderen en speelt in op nieuwe inzichten rond leren en onderwijzen.

Het leerplan is ook een belangrijk artefact, een 'rond punt' waarrond een heleboel processen ontstaan⁶. Het zet aan tot discours, uitwisseling en afstemming. In die zin **faciliteert het inhoudelijke dynamiek** en continuïteit binnen het schoolteam.

Het leerplan stelt een **parcours van leren en onderwijzen** voor dat een school met haar verschillende groepen en met individuele leerlingen in verschillende etappes kan afleggen. Het geeft een doordachte structuur aan het omvangrijke pakket van te verwerven kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Het doet voorstellen om tot **een doorlopende leerlijn** te komen, van 2,5 tot 12 jaar. Daarbij wordt ook de doorstroming naar het secundaire onderwijs aangegeven.

⁴ VALCKE, M., Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, Thema 9: curriculum en curriculumtheorie, Academia Press, Gent, 2010, p. 423 e.v.

⁵ VVKBaO, Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen, Doko vzw, Brussel, 2013.

⁶ KELCHTERMANS, G. tijdens gesprek van 26 juni 2014, KULeuven.

Tenslotte reikt het leerplan **criteria aan voor de beoordeling** van onderwijsmiddelen en evaluatie - instrumenten. Werken met een leerplan zorgt er mee voor dat de handboeken, de evaluatie-instrumenten en de andere leermiddelen in functie van het effectief en efficiënt realiseren van de leerdoelen worden gekozen en gebruikt.

Het leerplan richt zich naast leerkrachtenteams ook op lerarenopleiders en uitgevers. Zij kunnen **zich laten inspireren door** het leerplan en het als leidraad gebruiken bij de uitvoering van hun taak. Het is immers een verzamelpunt van expertise en argumenten. Zowel de inhoud van het leerplan als de wijze waarop die wordt voorgesteld, gesystematiseerd en georganiseerd kan daarbij prikkelen.

1.4 Geen keurslijf

Het is niet de bedoeling dat ons leerplan aanvoelt als een keurslijf dat praktijkmensen verhindert om het onderwijsaanbod te laten aansluiten bij de context van de school en bij de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. Integendeel. Ons leerplan geeft in de eerste plaats de basis aan: het **gemeenschappelijk curriculum** dat bij elke leerling in het gewone basisonderwijs en bij de leerlingen van het buitengewoon onderwijs (type basisaanbod) dient nagestreefd te worden.

Die keuze voor de afbakening van basisleerstof impliceert pedagogische en didactische beleidsruimte voor de scholen. We nodigen ze uit om die ruimte geëngageerd en ambitieus, op maat van elke leerling en rekening houdend met de eigen context, in te vullen.

2. Wie is eigenaar van het curriculum in Vlaanderen?

2.1 *Complementaire autonomie*

Bij de curriculumontwikkeling in Vlaanderen zijn er vele belanghebbenden. We denken daarbij onder andere aan: de verschillende actoren uit de samenleving, de overheid, de leerlingen, hun ouders, de leerkrachten, de lerarenopleiding, de pedagogische begeleiding, leerplanmakers en deskundigen. Ieder van hen wil en heeft het recht om invloed uit te oefenen op het curriculum. Dat doen ze door te participeren aan overleg en ontwerp, en door met elkaar te onderhandelen over wat er in het curriculum weerhouden wordt. Op die manier oefenen deze belanghebbenden, elk vanuit hun eigen autoriteit, invloed uit op het curriculumgebeuren. Die interactie resulteert in een stelsel van **complementaire autonomie**⁷ waarbij de verschillende betrokkenen, in onderlinge samenhang, specifieke curriculaire activiteit en curriculumproducten ontwikkelen.

Eén van de spelregels van de complementaire autonomie is dat lager liggende curriculumniveaus rekening dienen te houden met wat hoger liggende niveaus bepalen. Meer nog: ze mogen er toezicht en controle van verwachten en dienen die te respecteren. Omgekeerd geldt dat de bovenliggende curriculumniveaus de **leerplanautonomie** van de onderliggende niveaus voldoende en expliciet dienen te respecteren en te garanderen. Dat doen ze door voldoende beleidsruimte te laten voor een specifieke invulling van het curriculum door de onderliggende niveaus.

⁷ CRAS, B. , Meesterschap over het leerplan, p.154.

Complementaire autonomie van alle betrokkenen bij het Vlaamse curriculumgebeuren. ⁸			
curriculumniveau		curriculaire activiteit	Curriculumproducten voorbeelden
SUPRA	Internationaal forum, Europa	Internationale afstemming	verdragen vergelijkingen sleutelcompetenties
	Onderwijs Vlaanderen	Clearinghouse: waartoe leren? Stelt minimale kwaliteitseisen. Samenhang in onderwijsbestel garanderen. Waartoe vraag beantwoorden vanuit maatschappelijk bestel. Kwalificatiestructuur (geldigheid diploma's) opleggen. Doelmatige besteding van middelen. Nakomen van internationale verplichtingen.	ontwikkelingsdoelen en eindtermen (1998)
MACRO	Vlaamse Bisschoppen	Binnen IDKG is de Erkende Instantie verantwoordelijk voor de inhoud van het vak rooms-katholieke godsdienst.	Werkplan Godsdienst (KS) Leerplan Godsdienst (LS) Raamplan Godsdienst (buitengewoon lager onderwijs)
	Koepelorganisatie katholiek onderwijs	Deelnemen aan publieke debat bij bepalen van ODET: waartoe leren? Uitdrukking geven aan eigen opvoedingsconcept in neteigen leerplannen (operationaliseren van een gefundeerd concept). Leerplanontwikkeling in opdracht van de schoolbesturen. Begeleiding en ondersteuning bij implementatie. Voortdurende kwaliteitszorg.	leerplan
MESO	Scholen-gemeenschap school	Participeert aan leerplanontwikkeling. Op een schooleigen wijze het neteigen leerplan realiseren. Invulling van pedagogische en didactische curriculaire beleidsruimte. Doorlopende leerlijn realiseren.	leerplan leerlijnen schoolwerkplan
	Klas groep leerkracht	Het neteigen leerplan realiseren bij alle leerlingen. Invulling geven aan de eigen curriculumbevoegdheid. Doorlopende leerlijnen uitwerken en realiseren. Outcome van leren monitoreren. Didactisch ontwerpen vanuit brede zorg voor elke ll.	leerplan schoolwerkplan planningsdocumenten onderwijsleerpakketten
NANO	Leerling individu	Curriculumdifferentiatie Individueel curriculum Individuele Leerlijnen uitwerken	Individueel aangepast leerplan handelingsplan

⁸ SLO, Leerplan in ontwikkeling, SLO, Enschede, 2009, p. 10.

2.2 Leerplanautonomie van de koepel: tussen beleid en school

Als koepelorganisatie bevinden we ons, wat het leerplanwerk betreft, tussen macro- en mesoniveau. Enerzijds adviseren we, namens onze scholen, het beleid bij het bepalen van ontwikkelingsdoelen en eindtermen (macro). Anderzijds ontwikkelen we, in opdracht van onze schoolbesturen, een leerplan voor de scholen (meso).

Bij de ontwikkeling van dit raamwerk stellen we ons als doel om te **komen tot een breed geconsulteerd leerplanconcept. Het raamwerk vormt de basis voor toekomstgerichte leerplanontwikkeling binnen het katholiek basisonderwijs.**

Om tot **brede consultaties** te komen, organiseren we initiatieven zoals: rondetafels met leerkrachten en lerarenopleiders, thematische werkgroepen waarin pedagogische begeleiders en nascholers actief zijn, vormingsdagen voor begeleiders, gesprekken met het buitengewoon en secundair onderwijs, werkgroepen met directeurs en begeleiders, interviews met deskundigen en wetenschappers, consultaties bij het beleid en inspectie, leerlingenconsultaties, een enquête bij ouders, literatuuronderzoek, een vergelijkende studie van toonaangevend curriculumontwikkelwerk uit verschillende landen van over heel de wereld en teamgedragen leerplanontwerp in ontwikkelcommissies. Op die manier zetten we in op het verhogen van het **eigenaarschap over het curriculum** bij alle betrokkenen in het algemeen en in het bijzonder bij de toekomstige gebruikers ervan: de schoolteams en lerarenopleiders. Deze aanpak komt ook de representativiteit van het leerplanconcept ten goede.

Daarbij streven we naar een evenwicht tussen enerzijds de deskundigheid en de toerusting van de schoolteams op het vlak van hun **leerplancompetentie** en de geboden leerplanautonomie anderzijds.⁹ Meer leerplanautonomie zorgt namelijk voor bijkomende taken op het vlak van: de professionele samenwerking binnen een team, de interne afstemming en besluitvorming, studiewerk en onderzoek. In hoofdstuk 6 van dit raamwerk gaan we in op de contouren van effectieve leerplanimplementatie. We pleiten er voor aangepaste vorming voor en begeleiding van leerkrachten die straks als bewerk, als onderhandelaar of als ontwerper en evaluator met het leerplan aan de slag gaan.

Bij de ontwikkeling van dit raamwerk en het daaruit voortvloeiende leerplan werken we **ODET-geïnformeerd**. Dat betekent dat we reeds van bij de start van het ontwikkelproces rekening houden met wat door de overheid in ontwikkelingsdoelen en eindtermen is vastgelegd als minimale uitkomst van het leren in de basisschool.

Eindtermen zijn minimumdoelen waarvan de overheid vindt dat alle leerlingen ze moeten bereiken. Minimumdoelen omvatten een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Voor het kleuteronderwijs en het buitengewoon onderwijs zijn er geen eindtermen, maar **ontwikkelingsdoelen**: vaardigheden die een school bij de leerlingen moet nastreven, maar niet noodzakelijk bereiken. In een leerplan zijn op een herkenbare wijze de leergebiedgebonden eindtermen en ontwikkelingsdoelen verwerkt.

<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/>

⁹ VALCKE, M., Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, Thema 9: curriculum en curriculumtheorie, Academia Press, Gent.

Daarnaast gelden vanuit de Vlaamse beleidscontext decretale afspraken en regels met betrekking tot de goedkeuring van leerplannen. Leerplanontwikkelaars moeten die, zoals uit onderstaand besluit van de Vlaamse Regering blijkt, respecteren.

Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten van de leerplannen

goedkeuringsdatum : 10 NOVEMBER 2006

publicatiedatum : B.S.15/12/2006

Art. 3.

Bij de beoordeling van een leerplan houdt de Onderwijsinspectie rekening met **de volgende criteria** :

1° vermelding van de doelgroep : de administratieve benaming(en) van de leerlingen- of cursistengroep(en) voor wie het leerplan bestemd is;

2° transparantie : een goedgekeurd leerplan bevat ten minste herkenbaar de doelstellingen die noodzakelijk zijn om de eindtermen of basiscompetenties te bereiken of om de ontwikkelingsdoelen na te streven. Als de eindtermen niet zijn bepaald, legt de indiener zelf de onderwijskundige doelen vast;

3° het leerplan geeft aan welke ruimte gelaten wordt voor de inbreng van de scholen [, de centra], de leraren en de lerarenteams;

4° opbouw : het leerplan maakt de systematiek duidelijk volgens welke het is opgebouwd. Het geeft binnen het leerplichtonderwijs de samenhang aan met voorafgaande of daaropvolgende leerjaren of graden;

5° consistentie : een leerplan bevat geen doelstellingen die tegenstrijdig zijn met de vastgelegde eindtermen, ontwikkelingsdoelen of basiscompetenties;

6° materiële uitvoerbaarheid : het leerplan moet duidelijk vermelden welke materiële vereisten minimaal noodzakelijk zijn voor een goede uitvoering.

B.VI.R. 24-10-2008

Art. 4.

Een leerplan wordt ingediend bij de bevoegde inspecteur-generaal uiterlijk op 31 januari voorafgaand aan het schooljaar waarop het leerplan van kracht wordt.

Een leerplan dat een negatief advies heeft gekregen, kan niet opnieuw worden ingediend in ongewijzigde vorm.

Art. 5.

§ 1. De Onderwijsinspectie kan de volgende adviezen uitbrengen :

1° advies tot definitieve goedkeuring;

2° advies tot tijdelijke goedkeuring, beperkt tot één of meer schooljaren;

3° negatief advies.

Ieder advies wordt gemotiveerd. Uiterlijk drie maanden na de indiening van het leerplan wordt de indiener door de Onderwijsinspectie met een aangetekende brief op de hoogte gebracht van het uitgebrachte advies. Als de indiener binnen die termijn niet geïnformeerd werd over het advies, moet het advies beschouwd worden als een advies tot definitieve goedkeuring.

§ 2. De Onderwijsinspectie kan eveneens een gemotiveerd advies tot opheffing van de goedkeuring uitbrengen voor al goedgekeurde leerplannen. Dat advies tot opheffing van de goedkeuring wordt ten minste twee schooljaren voor de vastgestelde vervaldatum gemeld aan de indiener van het leerplan.

§ 3. Ook de indiener van een leerplan kan een voorstel tot opheffing van de goedkeuring van het leerplan formuleren. Hij kan de datum van opheffing zelf bepalen.

Met dit raamwerk zetten we in op de ontwikkeling van een **flexibel leerplanconcept** dat een goed evenwicht vindt tussen voorschrijvend en beschrijvend zijn. Daarbij streven we naar:

- houvast voor de school bij de uitvoering van het leerplan in de praktijk,
- duidelijkheid en helderheid wat betreft de doelen,
- mede-eigenaarschap over het leerplan bij scholen en leraren,
- de professionele ontwikkeling van schoolteams in functie van hun leerplankundige taak en
- duurzame onderwijsverbetering.¹⁰

Om daartoe te komen is **leerplandiscours** binnen een schoolteam onontbeerlijk. Daarom rusten we het leerplan uit met alle relevante informatie die hiervoor de basis kan vormen:

- een leidraad met daarin de krachtlijnen van het leerplan,
- een vindplaats met de doelen,
- suggesties voor de aanpak van het onderwijs en voor de evaluatie van de leerlingen en
- een werkplaats die toelaat om schooleigen keuzes zichtbaar te maken en leerplaninformatie met elkaar uit te wisselen.

We willen het leerplangesprek in de school stimuleren omdat het onontbeerlijk is om tot betere afstemming en versteviging van de inhoudelijke samenhang te komen. Dat laatste gebeurt vooral wanneer de teams ook oog hebben voor de programmatische aspecten van die samenhang: hoe past iets in de ontwikkellijn van de leerling en van het totale programma?¹¹ Leerplandiscours komt ook de professionele samenwerking binnen het schoolteam ten goede.

2.3 Leerplanautonomie van de school

Wij vinden het erg belangrijk dat leerkrachten zich mede-eigenaar en dus ook verantwoordelijk voelen voor het leerplan. Wij geloven sterk in het idee dat het leerplan de puzzelstukken levert waarmee scholen en leerkrachten 'schooleigen' puzzels kunnen leggen. Daarbij zullen ze pedagogische en didactische keuzes maken op vlak van de leerinhoud, de onderwijsaanpak, de onderwijsorganisatie en de evaluatie van hun leerlingen. Ons leerplanconcept wil die keuzes en de daaruit voortkomende diversiteit tussen scholen mogelijk maken en zelfs stimuleren. Daarom creëren we in het leerplan naast de vindplaats ook een **werkplaats**. Daarin bieden we leerkrachtenteams en individuele leerkrachten de ruimte om met het leerplan aan de slag te gaan op maat van hun leerlingen, hun schoolcontext en hun opvoedingsproject.

Wij gaan ervan uit dat een goed uitgebalanceerd onderwijsaanbod op basis van **gevarieerde onderwijs – en leerarrangementen** het leren van leerlingen ten goede komt. Dat is een belangrijk uitgangspunt van ons leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! Daarom rusten we ons leerplan uit met een ordeningskader en een leerplanstructuur die een brede invulling en gevarieerde aanwending door de scholen toelaten.

¹⁰ SLO, Leerplan in ontwikkeling, SLO, Enschede, 2009, p24

¹¹ SLO, Leerplan in ontwikkeling, SLO, Enschede, 2009, p35

We zijn er ons van bewust dat de dynamiek die rond het leerplan ontstaat in de scholen buiten de controle van de leerplanmaker valt¹². Dat neemt niet weg dat we met dit leerplanconcept willen bijdragen en richting geven aan een kwaliteitsvolle leerplaninteractie in en tussen schoolteams.¹³

Ten slotte: om erkend te worden door de Vlaamse overheid dient een school een goedgekeurd leerplan toe te passen.¹⁴

Afdeling 3. - Leerplan, handelingsplan en schoolwerkplan

Art. 45.

§ 1. Met inachtneming van de door de regering opgelegde [of gelijkwaardig verklaarde] ontwikkelingsdoelen en eindtermen, maakt ieder schoolbestuur voor haar gewoon onderwijs, met uitzondering voor wat godsdienst, niet-confessionele zedenleer en cultuurbeschouwing betreft, een leerplan, zijnde een plan waarin het vanuit het eigen pedagogisch project in het algemeen of de eigen visie op de leergebieden in het bijzonder de doelen formuleert voor haar leerlingen. In een leerplan zijn op een herkenbare wijze de leergebiedgebonden eindtermen en ontwikkelingsdoelen verwerkt.

Leergebiedoverschrijdende eindtermen kunnen door het schoolbestuur als doelen opgenomen worden in het leerplan.
Decr. 15-7-1997

§ 2. Met het oog op het waarborgen van het onderwijspeil worden de leerplannen op advies van de inspectie door de regering goedgekeurd, op basis van criteria die de regering heeft vastgelegd. De regering spreekt zich niet uit over de geformuleerde didactische werkvormen of pedagogische methodes.

De leerplannen voor godsdienst, niet-confessionele zedenleer en cultuurbeschouwing dienen niet door de regering goedgekeurd te worden.

¹² KELCHTERMANS, G. tijdens gesprek van 26 juni 2006, KULeuven

¹³ HEYLEN, L. tijdens gesprek van 3 juli 2014, CEGO Leuven.

¹⁴ Decreet Basisonderwijs, 24 februari 1997.

3. Een leerplan in ontwikkeling

Aan de ontwikkeling van een leerplan begin je niet halsoverkop, zomaar uit het niets. Je maakt ook geen leerplan om het leerplan. Leerplanontwikkeling is gericht op de kwalitatieve verbetering van het onderwijs voor elke leerling. Dat is voor ons een belangrijk uitgangspunt.

3.1 Leerplankwesties

Om tot die kwalitatieve verbetering te komen moeten leerplanontwikkelaars heel wat kwesties uitklaren. Hun ontwikkeltaak bestaat o.a. uit:¹⁵

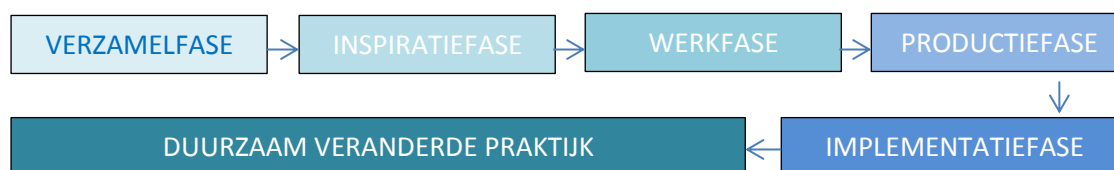
1. De leerinhouden afbakenen.	<ul style="list-style-type: none">- Basisleerstof afbakenen- Gemeenschappelijk curriculum.
2. De leerinhouden organiseren.	<ul style="list-style-type: none">- Afbakenen van ontwikkelvelden en ontwikkelthema's.- Formuleren van generieke doelen.- Inzicht verschaffen in de organisatievorm van de vindplaats van het leerplan: ontwikkelvelden, ontwikkelthema's, generieke doelstellingen, leerlijnen.- Implicaties van deze organisatievorm voor de doelenoriëntering en het didactisch ontwerp verhelderen.
3. De dieptestructuur van de leerinhouden analyseren.	<ul style="list-style-type: none">- De complexe begrippenstructuur van een ontwikkelveld- of thema in kaart brengen.- De onderlinge verbindingen tussen de inhouden duiden.- Aanzet van leerlijnen bepalen: systematiek.
4. De noodzakelijke leerstrategische inhouden inbouwen in het leerplan.	<ul style="list-style-type: none">- Duiden van de verhouding tussen de persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkelvelden.- Expliciteren van de leerinhouden die nodig zijn om de persoonsgebonden en cultuurgebonden inhouden te verwerven en te laten functioneren.
5. De diversiteit binnen de leerlingengroep juist inschatten.	<ul style="list-style-type: none">- Rekening houden met de kenmerken van de leerling (kleuter en lagere schoolkind): voorkennis, psychische ontwikkeling, belangstelling en verwachtingen, transfercapaciteit, persoonlijke ontplooiing, ...- De juiste verbindingen maken met wat de leerlingen ook buiten de school nodig hebben, met wat ze er leren ook.- Zorgen voor referentiestructuren binnen de leerinhoud.
6. Genuanceerd nadenken over de graad van voorstructurering van leerinhouden.	<ul style="list-style-type: none">- Keuze maken voor open of (sterk) gesequenteerde organisatievormen:<ul style="list-style-type: none">• sequentiëren van gebieden met sterke hiërarchische begrippenstructuren, specifieke technieken en algoritmische inhouden,• vrijheidsgraden inbouwen (slechts een beperkt aantal bakens) voor gebieden met functionele aanwending van kennis en vaardigheden.- De organisatie van de leerinhouden afstemmen op de aard van de doelen (kennisoverdracht, inoefening,

¹⁵ SAVEYN, J., Ordening van curriculuminhouden: een theoretische verkenning en de praktijk van curriculumontwikkeling, in *Impuls*, 24e jg., nr. 2 (dec.1993) p. 68-87 en nr. 4(juni 1994) p.184-189.

	ontwikkelen van probleemoplossend denken, zelfstandigheid ontwikkelen, interesses aanwakkeren, ...)
7. Rekening houden met de curriculumcompetentie van leerkrachten(teams)	<ul style="list-style-type: none"> - Ervoor zorgen dat de leerplanverantwoordelijkheid die aan leerkrachten(teams) wordt toegedicht, in evenwicht is met hun professionalisering terzake. - Eigenaarschap over het leerplan stimuleren door het open karakter van het leerplan te duiden.
8. Investeren in het eigenaarschap van de leerling over het eigen leren.	<ul style="list-style-type: none"> - Nadenken over een doorzichtige voorstelling van het leerplan op niveau van de leerling zodat deze een goed zicht krijgen op de samenhang van de leerdoelen, binnen en over de ontwikkelvelden heen. - Het eigenaarschap van de leerling over het eigen leren verhogen.
9. Visie op de didactische aanpak uitwerken en illustreren.	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciteren van de functie en mogelijkheden van de werkplaats - Aantonen dat de manier waarop met de leerlingen aan de doelen wordt gewerkt, verband houdt met de planning van die inhouden.
10. Nadenken over de evaluatie van de doelen.	<ul style="list-style-type: none"> - Voorstellen formuleren voor de wijze waarop de vooropgestelde doelen kunnen geëvalueerd worden.
11. De redactionele uitwerking van het leerplan.	<ul style="list-style-type: none"> - Het leerplan vorm geven: structuur, inhoud en formaat. - Het leerplan ontsluiten voor de gebruikers.

3.2 Communicatief-pragmatische benadering van leerplanontwikkeling

In ons ontwerpproces staat de inbreng van ontwikkelaars en aan het curriculumdiscours verbonden betrokkenen centraal. In een eerste fase *verzamelen* we alle relevante informatie met betrekking tot het curriculumgebeuren in Vlaanderen en daarbuiten. Die informatie wordt tijdens de *inspiratiefase* ingezet om de deelnemers aan de ontwikkeling te prikkelen. Op basis van die informatie ontwerpen we te consulteren modellen en sneuvelontwerpen. Die worden aan de ontwikkelgroep voorgelegd tijdens de *werkfase*. De ontwikkelgroep kan die modellen afwijzen, herwerken of bijsturen. Zo ontstaan ontwerpen (schetsen van een eindproduct) die opnieuw worden geconsulteerd en bijgestuurd. Deze kringloop herhaalt zich tot het moment waarop er, op basis van overlappende consensus, kristallisatie optreedt. Het ontwerp dat dan voorligt, wordt in de *productiefase* door een stuurgroep doorontwikkeld tot een blauwdrukontwerp. Die blauwdruk wordt ten slotte gepresenteerd aan een brede klankbordgroep die laatste elementen van wijziging kan suggereren. Uiteindelijk werkt de stuurgroep het leerplan verder af waarna kan gestart worden met de introductie en de implementatie ervan in de dagelijkse onderwijspraktijk (*implementatiefase*).



Door deze *communicatieve benadering*¹⁶ van de leerplanontwikkeling trachten we te komen tot een breed gedragen leerplanconcept op maat van de praktijk. We streven naar een gebruiksvriendelijk leerplan. Daarom zoeken we tijdens het ontwikkelproces voortdurend contact met het onderwijsveld. Daarbij werken we *pragmatisch* met prototypes die we reeds vroeg in het ontwikkelproces binnenbrengen. In verschillende rondes van ontwerp, evaluatie en bijsturing, in overleg met de praktijk werken we die verder uit tot een definitieve versie. Op die manier proberen we de praktische bruikbaarheid en het draagvlak van het product te vergroten. Wanneer de wensen van de gebruikers te sterk uiteenlopen of moeilijk te verenigen zijn met inzichten van deskundigen en uit literatuur hakt de stuurgroep van het leerplan, op basis van haar visie de knoop door.¹⁷

3.3 Uitgangspunten bij leerplanontwikkeling

Bij de opstart van leerplanontwikkeling is het belangrijk om de ontwikkelgroepen te informeren over de uitgangspunten die we met betrekking tot het ontwikkelproces voorop stellen. Door ze als vraag te formuleren kunnen ze een mooi startpunt vormen voor een concreet actieplan dat een ontwikkelgroep vooropstelt.

Bijvoorbeeld:

Uitgangspunt → *We zijn leergierig wat betreft de curriculumervaringen en -producten van anderen.*

Vraag → *Wat kunnen we leren van anderen?*

Actie → *We onderzoeken bestaande leerplannen uit andere landen en kijken hoe die met ons thema omgaan. We overleggen met partners die reeds eerder dergelijk ontwikkelproces doormaakten.*

Dit zijn onze *uitgangspunten*:

We zetten in op een brede betrokkenheid in alle fasen van het ontwikkelproces.

We hebben goede redenen om van bij de start van het ontwikkelproces alle relevante stakeholders te betrekken. Op die manier creëren we gedragenheid en een stevige onderbouwing van het ontwerp. Tegelijk verhogen we het mede-eigenaarschap van het werkveld.

Om die betrokkenheid op een effectieve manier te realiseren zetten we in op een *representatieve casting* die we *complementair* kunnen inzetten. Daarbij denken we aan:

Ontwikkelgroep	samenstelling	ontwikkeltaak
Stuurgroep 	<i>Een kleine kerngroep:</i> - voorzitter - secretaris: stafmedewerker katholiek basisonderwijs - deskundige(n)	<ul style="list-style-type: none"> - aansturen van het ontwikkelproces: doelen, planning, aanpak, voorbereiding en opvolging, procesbegeleiding, ... - verzamelen van informatie: bronnen, instrumenten, - redactioneel werk: readers, prototypes, sneuvelnota's, blauwdruk, eindredactie ... - communicatie: contacten, afspraken, uitnodigingen en verslaggeving, artikels, nieuwsbrief, website, ... - procesbegeleiding: consultaties,

¹⁶ Deliberatieve model van Decker Walker (1971, 1990).

¹⁷ SLO, Leerplan in ontwikkeling, SLO, Enschede, 2009, p. 20.

		ontwikkelgroepen, proeftuinen, kritische lezers, ...
Leerplancommissie 	Representatieve vertegenwoordiging van het aan het thema gerelateerde werkveld: - expert(en) en deskundige(n) - pedagogisch begeleiders - schoolleider(s) basisonderwijs - leerkrachten: KS en LS - lerarenopleider(s) - vertegenwoordiger(s) belendende niveaus: secundair, buitengewoon ... - kerngroep	- deelnemen aan leerplanoverleg, - studie- en ontwikkelwerk, - voorbereiden en verwerken van commissievergaderingen, - consultatie van eigen achterban, - enthousiaste gangmaker zijn, - (ev.) procesbegeleiding in proeftuinen - ...
Experten(panel) 	Deskundigen die individueel gehoord worden of uitgenodigd worden naar een panelbijeenkomst: - onderzoekers - hoogleraren, professoren en docenten - vertegenwoordigers van sectoren - ervaringsdeskundigen	- expertise delen, - advies geven: inhoudelijk en procesmatig, - feed-up, feedback en feed-forward geven, - ontwerpen, - wetenschappelijk onderzoeken, - deelnemen aan expertenpanels. - ...
Klankbordgroep(en) 	Brede groep van betrokkenen. Representatieve vertegenwoordiging van het onderwijsveld. Kunnen specifieke of gemengde groepen zijn die systematisch of ad hoc bijeen komen met daarin: - leerkrachten, - leerlingen, - lerarenopleiding, - schoolleiders, - pedagogisch begeleiders, - beleidsmensen, - vertegenwoordigers uit sectoren, - ... Ook bestaande werkgroepen (zowel interne als externe) kunnen als klankbordgroep fungeren.	- feed-up, feedback en feed-forward geven - deelnemen aan consultatiefora, - praktijkvoorbeelden aanreiken - ...
Proeftuinen 	Gangmakers die, vrijwillig, bereid zijn de leerplaninnovatie uit te proberen: - schoolteams - klasgroepen, - leerkrachten, - schoolleiders, - begeleiders, - lectoren lerarenopleiding, - ...	- zich engageren tot onderwijsinnovatie, - uitproberen van nieuwe praktijk: procedures, instrumenten, protocollen, ..., - ervaringen delen met anderen, - feed-up, feedback en feed-forward geven, - ontwerpen, - advies geven, - ...
Kritische lezersgroep 	Brede groep betrokkenen: - iedereen die reeds eerder deelnam aan het ontwikkelproces, - nieuwkomers die niet eerder betrokken waren bij de ontwikkeling (>< tunnelvisie)	- feedback geven op blauwdrukversies en prototypes, - ...

We gaan op zoek naar overlappende consensus.¹⁸

Door bij de ontwikkeling diverse (verscheiden) partners te betrekken, maken we kennis met diverse standpunten en visies. Soms zullen die op elkaar rijmen, soms niet. Naarmate we eenzelfde visie of argument horen weerklinken bij verschillende spelers spreken we van overlappende consensus. Dat betekent dat er *interdisciplinaire overeenstemming* is. Om tot een consistent leerplanproduct te komen, zijn zulke momenten van inhoudelijke kristallisatie erg belangrijk. De argumenten en elementen van visie die hieruit voortkomen dienen verankerd te worden in het leerplan. Zolang er geen of te weinig overlappende consensus is rond een bepaalde leerplankwestie, kan ze niet worden besloten.

We zijn leergierig wat betreft de curriculumervaringen en -producten van anderen.

Er valt veel te leren uit de *ervaringen van anderen*. In die zin verdient het aanbeveling om in de verzamel- en inspiratiefase ook ten rade te gaan bij andere leerplanontwikkelaars. Dat kan door met ze in gesprek te gaan, door literatuurstudie, door het vergelijken van eigen en andermans leerplanproducten, door uitwisseling enzovoort. Een echte aanrader is bijvoorbeeld nagaan hoe andere leerplanontwikkelaars omgaan met een bepaald inhoudelijk thema, hoe ze leerinhouden structureren, welke rubrieken ze opnemen in een leerplan of hoe ze vorm geven aan bijvoorbeeld leerlijnen, doelstellingen. Vaak kan hun visie heel erg inspireren of de eigen argumentatie versterken.

We zorgen voor wetenschappelijk onderbouwing.

Bij leerplanontwikkeling benutten we de inzichten die wetenschappelijk onderzoek aanlevert. Dat draagt bij aan de inhoudelijke, instrumentele en procedurele validiteit van het leerplanconcept.¹⁹

Informatie die zich beperkt tot persoonlijke standpunten die niet door anderen worden erkend, is weinig waardevol. Datzelfde geldt voor informatie die onvolledig, achterhaald of onjuist is. Soms is de ingebrachte ervaring niet relevant of in strijd met onze visie op goed onderwijs. Daarom is het belangrijk aangeleverde informatie voldoende af te toetsen en te laten confirmeren door derden.

We gaan uit van het voordeur- en achterdeurprincipe.

Beslissingen in verband met het leerplan nemen we aan de voordeur. Zo worden ze controleerbaar en zijn er criteria voor de evaluatie. Door duidelijk te zijn vermijden we dat leerplanruimte die voor de school bedoeld is, wordt ingevuld door derden. Bovendien zijn we op onze hoede voor onheus gebruik van onze leerplanuitrusting door derden. We gaan ervan uit dat wie de beslissingen aan de voordeur neemt, ook eigenaar is van wat aan de achterdeur gebeurt: de evaluatie en kwaliteitsbewaking van onderwijs.

Spaarzaamheidsprincipe >< stapelplaats

Een belangrijke vraag bij leerplanontwikkeling is: wat is *basisvorming* of wat behoort tot *het gemeenschappelijk curriculum*? Leerplanontwikkelaars moeten ook keuzes durven maken.²⁰ Gezien de veelheid van informatie die vandaag in omloop is, geldt het exemplarisch principe meer dan

¹⁸ CRAS, B., Meesterschap over het leerplan, p. 153.

¹⁹ WALKER, Marks of quality, in: Meesterschap over het leerplan, p. 158.

²⁰ CRAS, B., Meesterschap over het leerplan, p. 86.

oort.²¹ Werken met kernleerstof die essentieel is en inzetten op basisvaardigheden is dan ook aangewezen.

Formatieve evaluatie als kenmerk van het ontwerpproces (criteria opnemen)

Om tot een kwalitatief hoogwaardig leerplan te komen is evaluatie van groot belang. Een kwalitatief goed leerplan is *relevant, consistent, bruikbaar* en *effectief*. Bewijs voor deze vier criteria verkrijgen we door afwisselend analyse-, ontwerp- en evaluatieactiviteiten te voorzien bij het doormaken van de ontwikkelcyclus. Deze manier van werken duiden we aan met de term *ontwikkelingsonderzoek*.²² Dit onderzoek bestaat uit drie fasen:

- uitgebreid vooronderzoek (zie hoger bij verzamelfase),
- frequente formatieve evaluatie tijdens het (ontwikkel)proces en
- summatieve evaluatie op het einde van het proces.

De formatieve evaluatie is erop gericht om onvolkomenheden en ideeën voor verbetering op het spoor te komen. Die vormen dan de basis voor revisie. Bij de summatieve evaluatie willen we nagaan hoe effectief het leerplan daadwerkelijk is: in welke mate leidt de uitvoering van het leerplan tot de gewenste resultaten in de praktijk?²³

KWALITEITSCRITERIA VOOR HET LEERPLAN	
RELEVANT	<ul style="list-style-type: none"> - Het is coherent met het opvoedingsproject van de katholieke basisschool. - Het voldoet aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen. - Het voorziet in de behoeften van de gebruikers. - Het voldoet aan de decretale vereisten aangaande leerplannen.
CONSISTENT	<ul style="list-style-type: none"> - Het leerplan zit logisch en samenhangend in elkaar. - De voorstructurering van de inhoud is conform de aard van de kennisstructuur. - Het berust op valide inzichten: evidence-based (feitelijk correct) en vrij van tegenstrijdigheden (logisch consistent). - Niet enkel op de wat-vraag, maar ook op de hoe-vraag geeft het leerplan een consistent antwoord.
HAALBAAR	<ul style="list-style-type: none"> - Het kan onder realistische voorwaarden uitgevoerd worden. - Het is duidelijk hoe de doelen bereikt kunnen worden: haalbaar voor de school, de leerkracht en de leerling. - Er is voldoende ruimte voor leerplaninitiatief op school- en klasniveau. (Kans tot eigenaarschap.) - Er is rekening gehouden met de kenmerken van de leerlingen. - Er is voorzien in multimediaal gebruikerscomfort.
EFFECTIEF	<ul style="list-style-type: none"> - Het leerplan geeft antwoord op 'zin in leren en zin in leven!' - Werken met het leerplan leidt tot de gewenste resultaten. - Leerstrategische doelen zijn mee opgenomen in het leerplan. - De gebruikte taal is ondubbelzinnig en concreet. - De doelen zijn helder geformuleerd. - Het heeft theoretische kracht: het versterkt het onderwijskundig denken van de gebruiker en zet aan tot handelen.

²¹ KELCHTERMANS, G., tijdens consultatie van 26 juni 2014, KULeuven.

²² VAN DEN AKKER, GRAVEMEIJER, Mc KENNY & NIEVEEN, 2006; VAN DEN AKER, 2009.

²³ SLO, Leerplan in ontwikkeling, SLO, Enschede, 2009, p.49.

4. Facetten van leerplanontwikkeling

We streven naar een consistent en samenhangend leerplan. Dat betekent dat we oog moeten hebben voor de verschillende facetten van een leerplan. Daarbij staan vier vragen centraal:²⁴

- *Waar toe* moeten de leerlingen leren? → curriculum rationale (de missie)
- *Wat* moeten ze leren? → doelstellingen en inhoud
- *Hoe* leren ze dat? → didactiek en organisatie
- *In welke mate* hebben ze 't geleerd? → evaluatie

4.1 *Waar toe leren? Zin in leren! Zin in leven!*

“Zin in leren! Zin in leven!” dat is waartoe het leren in elke katholieke basisschool moet leiden. Rekening houdend met de grote verscheidenheid aan talenten en mogelijkheden bij leerlingen is dat best een ambitieuze doelstelling. Toch geloven wij, mits wij onze en de scholen hun leerplankundige taak goed uitvoeren, rotsvast in de oplevering van deze onderwijsuitkomst bij elke leerling.

Zin in

“Zin in ...” draagt een dubbele betekenis in zich. Enerzijds verwijst het naar alles wat met *motivatie* te maken heeft: goesting krijgen en hebben, optimisme in de toekomst, geloof in groei en ontwikkelbaarheid van dingen, verwachtingsvol en nieuwsgierig uitkijken naar het nieuwe, leerehonger hebben. Anderzijds verwijst “zin in ...” ook naar de *levensbeschouwelijke inspiratie* van waaruit mensen leven en diepere betekenis geven aan de dingen. We hopen dat onderwijs ertoe bijdraagt dat kinderen en jongeren zich ontwikkelen tot geïnspireerde zinzoekers die persoonlijke waarden durven vooropstellen van waaruit ze keuzes maken, handelen en samenleven met anderen.

Zin in leren

We gaan uit van een gezonde leerambitie voor elke leerling. Daarbij is er veel aandacht voor het benutten van de ‘*leerkracht*’ die in elk kind schuilt. Dat komt immers zijn gevoel van eigenaarschap over het eigen leren en het verantwoordelijkheidsbesef dat ermee gepaard gaat ten goede. In het kader van levenslang leren is dat erg belangrijk. De bereidheid tot leren is namelijk een voorwaarde voor een autonome en gelukkige toekomst in de snel evoluerende maatschappij rondom ons. Bovendien geeft de positieve ervaring dat leren wat oplevert, voldoening, wat motiveert om nog meer en langer te leren. Wie leert is mee: hij heeft niet alleen toegang tot de wereld en de maatschappij, maar kan er ook een bijdrage toe leveren.

Zin in leven

De katholieke basisschool wil haar leerlingen voorbereiden op een gelukkig leven waarin ze zelfstandig beslissingen kunnen nemen, waarvoor ze verantwoordelijkheid dragen en waarbij ze engagement tonen, en dat binnen én buiten de school. Daartoe gaat de katholieke basisschool bij haar onderwijs uit van levensechte en relevante leercontexten. Die contextualisering zorgt ervoor dat

²⁴ CRAS Bart, Meesterschap over het leerplan. Onderzoek naar de functie van een denkraam aangaande de maatschappelijke invloed op het leerplan, Enschede, SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2009.

kinderen gaandeweg meer vat krijgen op zichzelf, op de samenleving en op de wereld. Ze draagt er ook toe bij dat de kinderen met voldoende vertrouwen in het leven staan, veerkrachtig zijn en antwoorden durven geven op vragen en verwachtingen uit hun omgeving. Ook wanneer het leven al eens lastig is of moeizaam loopt.

Een aandachtspunt daarbij is dat we binnen ons onderwijs niet enkel inzetten op gisteren en vandaag, maar dat we ook aandacht hebben voor wat nog komt, voor de toekomst, voor de wereld waarin onze kinderen als volwassenen actief zullen zijn. Voor een aantal onder hen geldt bijvoorbeeld dat de job die ze ooit zullen uitoefenen, vandaag nog niet bestaat. Dat gegeven mag onderwijsmensen niet onverschillig laten. Onderwijs moet met andere woorden toekomstgericht zijn, met oog voor de mogelijkheden en de uitdagingen van morgen en overmorgen. In die zin moet het leerplan aanzetten tot de ontwikkeling van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes die de kinderen daarbij nodig hebben.

Zin in leren, zin in leven.

Leren impliceert dat je heel wat dingen over de wereld en het leven voor het eerst ontdekt. Die ervaring kunnen kinderen binnen en buiten de school opdoen. Soms gaat het om echt nieuwe dingen zoals een nieuwe techniek of toepassing, een nieuw leerstofgeheel. Soms gaat het om vertrouwde elementen in nieuwe contexten of variaties. Denk maar aan cross-mediaprojecten waarbij verschillende media (taal, muziek, beeld ...) door elkaar gebruikt worden waardoor nieuwe mogelijkheden ontstaan. Denk aan de manier waarop kinderen vandaag presentaties doen waarbij ze gebruik maken van eigen gefilmde, gemonteerde en geprojecteerde reportages. Die ervaringen op zich en de ervaring dat je zelf antwoorden kan vinden die je zelfstandig vooruit helpen bij een probleem, kunnen de **leerappetijt stimuleren**. Dat geeft ook zin en betekenis aan het leven dat daardoor bijzonder beloftevol wordt: “Er valt nog zoveel te beleven, te leren!”

Triomf van het ongemak

Het gebrek aan kennis, inzicht, vaardigheid en attitude kan ook voor frustratie zorgen. Dat is het geval wanneer je bijvoorbeeld het antwoord op een vraag niet kent; of wanneer je vaardigheid mist om een taak tot een goed einde te brengen; wanneer het niet meteen helder is waarom je die moeilijke leerstof onder de knie moet krijgen; of wanneer je terecht komt in situaties waarin je je geen houding weet te geven. Daar kan ieder van ons heel verschillend mee omgaan. Of je blijft bij de pakken zitten en dan evolueert er niets. Of je voelt je gesterkt om de problemen (anders) aan te pakken, waardoor ze zich in de toekomst niet meer of minder zullen stellen. In dat laatste geval is frustratie de vonk die het vuur van het creatieve leren ontsteekt. Noem het de **triomf van het ongemak**²⁵. De beloning is niet min: een verhoogde zelfredzaamheid en daaraan gekoppeld de toename van het welbevinden.

Aangezien leren en leven zowel elkaars motor als elkaar resultante zijn kunnen we de slogan “Zin in leren, zin in leven!” gerust ook lezen als “Zin in leven, zin in leren!”

²⁵ BJÖKVOLD, J.R., FORLAG,F., De muzische mens. Het kind en het lied – spelen en leren in alle levensfasen, AD.Donker, Rotterdam, 1992, bijdruk 2008.

Het opvoedingsconcept van de katholieke basisschool richt zich op twee bakens: **uniciteit en verbondenheid**. Dat lezen we in de eerste opdracht van Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen: werken aan de schooleigen christelijke identiteit.

Elke leerling is uniek. Dat is een belangrijk uitgangspunt. Leren en leven op school is gericht op de harmonische ontplooiing van de totale persoon. Ons onderwijs speelt in op individuele aanleg: talent, beperkingen, context, individuele leervragen. De leerling wordt uitgenodigd om op het eigen leren en leven te reflecteren en zijn dromen te expliciteren. Op die manier leert de leerling ook over zichzelf, over zijn context, over zijn plek in de wereld en over zijn relatie met de anderen. We doen met andere woorden een beroep op de leerkracht die in zijn persoon vervat zit.

Op school leven kinderen gelukkig niet alleen. Ze leven en leren er in **verbondenheid** met anderen: met leeftijdsgenoten, met leerkrachten, met externe bezoekers, met hun ouders, met mensen uit de buurt en (via media) met mensen dichtbij en veraf. Leerkrachten worden door het leerplan uitgenodigd om elke leerling op te voeden met respect voor diens eigenheid, maar tegelijk zullen ze ook investeren in het leren samenleven. Doen ze dat, dan wordt de leerkracht van het individu versterkt door de **teamkracht** die voortkomt uit het leren in verbondenheid met de anderen: samen kun je zoveel meer!

Gelovige kinderen voelen zich bovendien ook verbonden met God. En ook dat is in de katholieke basisschool een uitgangspunt. We gaan daarbij uit van het model van de **katholieke dialogeschool** waarin plaats is voor religieuze verscheidenheid in dialoog met de katholieke identiteit.

Naast de verbondenheid met zichzelf, met de anderen en met de 'Andere' ervaren kinderen vanzelfsprekend ook een verbondenheid met de werkelijkheid, met de wereld en de samenleving. Taal, wetenschap, wiskunde, natuur, tijd, techniek, samenleving, kunst en cultuur, sport en beweging, godsdienst en media zijn dan ook onderwerp van het leren in de klas.

Wanneer gelovigen naar die werkelijkheid kijken, aanvaarden zij die als Gods schepping. De maatschappij zien zij als de wereld waarin Gods woord tot leven komt. Die erkenning houdt ook een opdracht in. Gelovige mensen willen namelijk zorg dragen voor de schepping en bijdragen aan een solidaire samenleving waar het voor iedereen goed is om te leven.

4.2 Van leergebieden naar ontwikkelvelden

Tot vandaag zijn de doelen voor het hele basisonderwijs ingedeeld naar de cultuurgebieden. Zo zijn in het basisonderwijs de leergebieden Nederlands, Frans, wiskunde, wereldoriëntatie, muzische opvoeding, godsdienst en bewegingsopvoeding ontstaan. Voor elk van die leergebieden is er een leerplan. Een aantal van die omvangrijke leergebieden zijn onderverdeeld in leerdomeinen. Denk maar aan de negen bestaansdimensies in wereldoriëntatie (mens en levensonderhoud, mens en zingeving, mens en het muzische, mens en medemens, mens en samenleving, mens en techniek, mens en natuur, mens en tijd, mens en ruimte), de vijf muzische domeinen (beeld, muziek, drama, bewegingsexpressie en muzisch taalgebruik), de domeinen van wiskunde (getalennis, bewerkingen, meten en metend rekenen, meetkunde en strategieën en probleemoplossende vaardigheden) en Nederlands (luisteren, spreken, lezen en schrijven) en Frans (luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie en schrijven).

Daarnaast onderscheiden we ook nog leergebiedoverschrijdende thema's zoals mediaopvoeding, leren leren en relationele vorming. Hiervoor werden respectievelijk een leerplan (mediaopvoeding) en concepten (leren leren en relationele vorming) uitgewerkt.

Daarenboven hanteert men in het kleuteronderwijs het Ontwikkelingsplan voor de katholieke kleuterschool. Daarin promoten de auteurs de brede ontwikkeling van de totale persoon. Deze visie leidt tot een andere indeling met brede ontwikkelingsdomeinen en onderliggende aspecten.

Die veelheid aan leerplanvarianten en hun onderlinge verscheidenheid brengen, zoals de gebruikers terecht aangeven, een aantal zorgen met zich mee. Leerkrachten en directeurs klagen over de belemmeringen die ontstaan bij de doorstroming van kleuter naar lager, over het verlies van overzicht bij leerkrachten door een gebrek aan transparantie en over een zekere 'zwaarlijvigheid' door de uitgebreidheid van de leerplannen en de vele overlappingen die er zijn. Ondanks die klachten bestaat er over de bestaande leerplannen en hun varianten ook tevredenheid. Zo appreciëren leerkrachten en directeurs de ontwikkelingsgerichte benadering van leren binnen het ontwikkelingsplan. Ze staan ook achter de gedachte om geïntegreerd om te gaan met de leerplaninhouden en zeggen gebaat te zijn met goed uitgebouwde leerlijnen en voorbeelden bij de doelen.

In het nieuwe leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! proberen we het goede uit de rijke en gangbare leerplantraditie te borgen en te combineren met de actuele inzichten en mogelijkheden. Op die manier kunnen we het leerplan actualiseren en saneren. Die oefening leidt tot één, nieuw leerplanconcept voor de hele basisschool waarbinnen gewerkt wordt met een ordeningskader op basis van **ontwikkelvelden** met onderliggende **ontwikkelthema's**.

4.3 Wat valt er te leren? Persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling

In het katholiek basisonderwijs willen we met een rijk en geïntegreerd onderwijsinhoudelijk aanbod inspelen op de harmonische ontwikkeling van de leerlingen. Dat is de reden waarom we in het nieuwe leerplanconcept aandacht vragen voor zowel de persoonsgebonden ontwikkeling van leerlingen als voor hun cultuurgebonden ontwikkeling.

Bij de **persoonsgebonden ontwikkeling** zetten we in op de ontwikkeling van de kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes vanuit de fysieke, psychische en sociale basisbehoeften van kinderen om te komen tot Zin in leren! Zin in leven!

We onderscheiden vier ontwikkelvelden:

- de socio-emotionele ontwikkeling,
- de ontwikkeling van een intern kompas,
- de ontwikkeling van de autonomie,
- de motorische ontwikkeling.

Onder **cultuurgebonden ontwikkeling** verstaan we de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die kinderen nodig hebben om cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen en te kunnen participeren aan de veranderlijke wereld van vandaag en morgen.

De onderliggende ontwikkelvelden zijn:

- de ontwikkeling van de oriëntatie op de wereld,
- de mediakundige ontwikkeling,
- de muzische ontwikkeling,
- de taalontwikkeling Nederlands,
- de taalontwikkeling vreemde talen - Frans,
- de wiskundige ontwikkeling,
- de godsdienstige ontwikkeling.

De persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling staan niet los van elkaar. Ze gaan hand in hand en verhouden zich op een dynamische manier met elkaar: werken aan het ene komt het andere ten goede.

4.4 Hoe leren?

De hoe-vraag, de waartoe-vraag en de wat-vraag zijn sterk met elkaar verbonden. Ze beïnvloeden elkaar niet in één richting, van waartoe naar hoe, maar wederkerig. Het **pedagogisch project** wordt evenzeer door de methodische aspecten van onderwijs en opvoeding gerealiseerd als door de leerplandoelen die de beoogde gedragsveranderingen van de leerlingen expliciteren. De 'methode' vullen we eerder breed in. Ze betreft voor ons leerplanconcept vooral de pedagogisch-didactische uitgangspunten en wenken die we in het deel van de leidraad, bij de werkplaats, opnemen. Ze slaat, veel meer dan op concrete werkvormen of afgelijnde methodiek, vooral terug op opvoedings- of onderwijsstijl, op de grondhouding van waaruit leerkrachten de leerlingen in hun leer- en ontwikkelingsproces begeleiden, op de principes van groepering van de leerlingen of op de visie op leerlingenevaluatie.²⁶ Bij de generieke doelen voorzien we inspirerende praktijkvoorbeelden.

4.5 In welke mate hebben ze het geleerd?

Het evalueren van leerlingen behoort tot de verantwoordelijkheid van de school.²⁷ Dat neemt niet weg dat de gebruikers van ons leerplan mogen verwachten dat de leerplanontwikkelaars niet alleen de inhoudelijke doelen voor het leren in de basisschool bepalen, maar dat ze ook **kapstokken** aanreiken die kunnen helpen bij de evaluatie van de leerlingen.

Een eerste kapstok vormt het ontwikkelingsgerichte **ordeningskader** van het leerplanconcept Zin in Leren! Zin inleven! Dit ordeningskader kan gehanteerd worden als kijkwijzer om de ontwikkeling van leerlingen te benoemen en te typeren vanuit 11 ontwikkelvelden met onderliggende ontwikkelthema's. Dat kan helpen om bij de evaluatie geen componenten van de ontwikkeling over het hoofd te zien.

Een tweede kapstok vormen **de generieke doelen**. Door hun inhoud geven ze aan wat de basisvorming is voor elke leerling. Dat is een belangrijk criterium bij de evaluatie. Door de helderheid van hun formulering begrijpen leerkrachten ook beter wat er precies dient nagestreefd te worden. In

²⁶ SAVEYN, J., Leerplannen voor het basisonderwijs in Vlaanderen: symbolen en hefbomen, in : Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid 5-6, p. 458-470, (2000-2001), p.30

²⁷ KELCHTERMANS, G. tijdens gesprek van 26 juni 2014, KULeuven.

die zin is het belangrijk om ook de brede doelen zo te formuleren dat de achterliggende ontwikkeling toch observeerbaar wordt.

Ten derde zijn er de **leerlijnen** in het leerplan. De ontwikkelstappen die daarin worden geschetst kunnen helpen om bijvoorbeeld de zone van de naaste ontwikkeling in beeld te brengen. In het kader van de formatieve evaluatie van kinderen is dat heel belangrijk. Door de leerlijnen kan er heel ontwikkelingsgericht gewerkt worden: "Van waar komen we en waar gaan we naartoe?" Referentieperiodes helpen om de verwachte ontwikkeling van een leerling te volgen en in te schatten als normaal, vertraagd of versneld.

Een vierde kapstok vormt **de leidraad bij het leerplan** waarin de gebruiker van het leerplan ook een hoofdstuk kan vinden waarin de leerplanontwikkelaars hun visie op en suggesties voor formatieve en summatieve leerlingenevaluatie weergeven.

Als laatste punt willen we aandacht vragen voor de decretale bepaling met betrekking tot het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs. Daarin wordt bepaald dat de leerling het getuigschrift krijgt wanneer hij in voldoende mate de doelen uit het leerplan die het bereiken van de eindtermen beogen heeft bereikt.²⁸

Afdeling 6. - Het getuigschrift basisonderwijs

Art. 53.

Voor zover haar scho(o)l(en) voldoen aan de voorwaarden bepaald in de artikelen 45 en 62 kan ieder schoolbestuur, op voordracht en na beslissing van de klassenraad een getuigschrift basisonderwijs uitreiken aan de regelmatige leerlingen uit het gewoon lager onderwijs.

De klassenraad oordeelt autonoom of een regelmatige leerling in voldoende mate de doelen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt om een getuigschrift basisonderwijs te bekomen.

IN VOEGE VANAF 1/9/2015 (Decr. 25-4-2014 - B.S. 25-9-2014; Art. II.21) : "In artikel 53, tweede lid worden de woorden "de doelen die in het leerplan zijn opgenomen" vervangen door de woorden "die doelen uit het leerplan die het bereiken van de eindtermen beogen". "

4.6 Kwaliteitszorg bij leerplangebruik

Hoe kunnen we nagaan in welke mate ons leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! in onze scholen bij de leerlingen gerealiseerd wordt? Dat is een vraag die ons als leerplanontwikkelaars bezig houdt. Ze is echter moeilijk te beantwoorden, want: afhankelijk van een aantal factoren waarop we zelf geen invloed hebben. Denk maar aan de discrepantie die kan bestaan tussen het door ons bedoelde leerplan en het bereikte leerplan in de school en aan de discrepantie tussen het bereikte leerplan en het (door de school) getoetste of gemeten leerplan. (Zie 1.2: verschijningsvormen van het leerplan.)

Ook op het gebruik van ons leerplan door spelers uit andere curriculumniveaus (vb. inspectie, ouders, ...) die er bijvoorbeeld de kwaliteit van geboden onderwijs in de school willen mee nagaan, hebben we weinig invloed. Zij kunnen oordeelkundig met ons leerplan omgaan, of net niet. In dat

²⁸ DE FEYTER, L., Uitreiken getuigschrift basisonderwijs en continuering van zorg, VVKBaO, Brussel, 30 maart 2015.

laatste geval leveren conclusies op basis van een verkeerd begrip van ons leerplanconcept, weinig bruikbare informatie op.

Dat neemt niet weg dat de scholen zelf, op basis van ons leerplanconcept, de kwaliteit van hun onderwijs kunnen beoordelen en bijsturen. Bovendien kunnen we ze uitnodigen om de informatie die een zicht geeft op de mate waarin ons leerplanconcept binnen hun school wordt gerealiseerd met ons te delen. Daaruit kunnen we leren in welke mate ons leerplanconcept bijdraagt aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs in hun school en, daaruit voortvloeiend, aan het leren van hun leerlingen. In onze pilotscholen willen we in ieder geval deze feedback systematisch ophalen en verwerken. Daarbij maken we, in het kader van kwaliteitszorg rond het leerplanconcept 'Zin in leren! Zin in leven!' gebruik van een systematische bevraging.

5. Het ordeningskader in beeld

We gaan uit van een ordeningskader op basis van **elf ontwikkelvelden**. ‘Veld’ verwijst naar een breed terrein. Niet zozeer begrensd, maar wel herkenbaar als een geheel. Het is niet afgebakend, maar aanpalend aan andere velden, zonder bruuske drempels. Met ‘ontwikkelveld’ duiden we een te onderscheiden ontwikkelingsgebied aan. Daarbij denken we niet aan een verkaveling in ‘vakjes’. Het ene veld staat niet los van het andere.

5.1 Persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling als fundament

In ons leerplan zetten we in op de harmonische ontwikkeling van elk kind vanuit twee, met elkaar verbonden speerpunten: zijn persoonsgebonden ontwikkeling en zijn cultuurgebonden ontwikkeling. Rond die speerpunten willen we werkzaam zijn met ons onderwijs.

Persoonsgebonden ontwikkeling

Bij de **persoonsgebonden ontwikkeling** zetten we in op de ontwikkeling van kennis, inzicht vaardigheden en attitudes die de fysieke, psychische en sociale basisbehoeften van kinderen lenigen zodat zij komen tot Zin in leren! En Zin inleven!. Maarten Van Steenkiste (UGent) spreekt over ‘vitamines voor groei en welbevinden’ die kinderen in staat stellen om vrij, zelfredzaam, kritisch, creatief, gezond en gelukkig te leren en te leven. Binnen deze cluster onderscheiden wij vier ontwikkelvelden:



PERSOONSgebonden ONTWIKKELING



Bij de socio-emotionele ontwikkeling en de ontwikkeling van een intern kompas spreken we enerzijds van een **ontwikkeling (een groei) in de breedte**: van 'ik' naar 'jij', van 'jij' naar 'wij'. Anderzijds van een **groei in de diepte** waarbij kinderen meer zicht krijgen op zichzelf, de andere en de anderen. Deze ontwikkelingen zijn niet van elkaar te scheiden. **Ik-jij-wij** verwijst naar drie ontwikkelingsniveaus waarbinnen de groei zich manifesteert: de persoonlijke relatie (ik), de interpersoonlijke relatie (ik en de andere) en de sociale relatie (ik en de groep). Het is belangrijk dat leerkrachten aandacht hebben voor elk van die niveaus, bijvoorbeeld door ze als bril te hanteren bij de observatie van hun leerlingen en er rekening mee te houden bij de inrichting van het onderwijsaanbod.

Wij kunnen niet genoeg benadrukken hoe belangrijk de persoonsgebonden ontwikkeling van kinderen en jongeren is voor hun toekomst. Als burgers van de 21^{ste} eeuw²⁹ wachten hen talrijke uitdagingen waarbij relatie, een goed werkend intern kompas, competentie en autonomie van groot belang zullen zijn om ze met succes aan te gaan.

Cultuurgebonden ontwikkeling

Bij de **cultuurgebonden ontwikkeling** zijn we gefocust op de ontwikkeling van kennis, inzicht vaardigheden en attitudes die kinderen nodig hebben om cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen en te participeren aan de veranderlijke wereld van vandaag en morgen. Hier onderscheiden we zeven onderliggende ontwikkelvelden:



²⁹ MARZANO J., HEFLEBOWER, T., Klaar voor de 21e eeuw. Vaardigheden voor een veranderde wereld, Vlissingen, Bazalt Educatieve Uitgaven, 2012.

WISKUNDIGE ONTWIKKELING

Ik pas met plezier en kundigheid wiskunde toe in allerlei situaties.

TAALONTWIKKELING

NEDERLANDS

Ik kan, wil, durf steeds nieuwe situaties met taal aanpakken en beheers deze situaties steeds beter.

VREEMDE TALEN

FRANS

Ik sta open voor Frans en voor andere vreemde talen. Ik zet de Franse taal op een eenvoudige wijze in in situaties die aansluiten bij mijn leefwereld.

Een dynamisch gegeven

De hierboven beschreven ordening in ontwikkelvelden hanteren we om de [vindplaats van de doelen](#) in te richten in ons leerplan. Dat moet voor helderheid en structuur zorgen. Dat betekent niet dat we deze ordening als een statisch gegeven bekijken. De velden verhouden zich namelijk op een dynamische manier met elkaar. Elke ontwikkeling binnen een bepaald ontwikkelveld heeft ook invloed op de andere ontwikkelvelden. We spreken hier van twee bewegingen:

- [synergie in het samenspel](#) : het ene veld zet het andere in beweging en
- [analoge correspondentie](#)³⁰ : verschillende ontwikkelingen binnen een ontwikkelveld en over de velden heen vinden tegelijk plaats.

Om deze [dynamiek](#) tot uitdrukking te brengen werken we met twee cirkels, één voor de persoonsgebonden ontwikkeling en één voor de cultuurgebonden ontwikkeling. Daarin zitten de onderliggende ontwikkelvelden vervat. Daarbij moet je je inbeelden dat deze cirkels voortdurend draaien en zelfs door elkaar buitelen.



³⁰ BJÖRKVOLD, J.R., De muzische mens. Het kind en het lied, spelen en leren in alle levensfasen, AD Donker, Rotterdam, 2008.

Wordt er 'geleerd', dan is er veel dynamiek waarneembaar. Valt de ontwikkeling stil, bijvoorbeeld bij gebrek aan stimuli in de omgeving of aflatende inzet van de leerling, dan draaien de cirkels langzaam of komen ze tot stilstand. Het is dus van het grootste belang dat leerkrachten zorgen voor een onderwijsaanbod en een onderwijsorganisatie die dynamiek tussen de velden teweegbrengt en stimuleert. Daarbij moeten ze op zoek gaan naar pedagogisch- didactische arrangementen die ook effectief zijn.

5.2 Ontwikkelthema's als onderliggende structuur

Een ontwikkelveld heeft betrekking op een grote brok leerinhoud. Die is vaak te groot en te alomvattend om er handig mee te werken. De schoolse ontwikkeling van kinderen, gespreid over negen jaar, laat zich dan ook niet in enkele zinnnetjes vangen. Daarom werken we met een onderliggende structuur in de vorm van ontwikkelthema's. Per ontwikkelveld varieert het aantal thema's. Dat aantal is echter niet indicatief voor de belangrijkheid van het ontwikkelveld.

Een **ontwikkelthema** wordt gevormd door een specifieke cluster van doelen die de leerplanontwikkelaar eraan verbindt. Daarbij gaat de leerplanmaker uit van een **logica**. Die kwam tot stand op basis van theoretische kaders, wetenschappelijke inzichten en praktijkervaring van de gebruikers. Bij de totstandkoming van dit leerplanconcept heeft de inhoudelijke afbakening van de thema's heel wat gespreksstof opgeleverd tijdens de consultaties (rondetafels en interviews) van de verschillende stakeholders. Uit die consultaties onthouden we vooral dat inhoudelijke afstemming en uitklaring van begrippen altijd nodig is. Elke gebruiker van ons leerplan zal dus ook op verkenning moeten gaan om al doende de inhouden van de ontwikkelvelden - en thema's te ontdekken en ze te lezen zoals de leerplanontwikkelaar ze invult. Uit de tussentijdse aftoetsing van onze modellen bij de gebruikers leren we dat de logica waarmee we het ordeningskader inhoudelijk invullen vlot wordt herkend en gevolgd. We mogen dus spreken van een breed gedragen logica. Het is aan de leerplanontwikkelaars om te zorgen voor een heldere en toegankelijke doorontwikkeling zodat scholen en leerkrachten er vlot en eenduidig mee kunnen werken.

5.3 De ontwikkelvelden en hun thema's in een overzicht

In onderstaand overzicht presenteren we de ontwikkelvelden en hun onderliggende ontwikkelthema's. Ook hier vermelden we, per ontwikkelthema, de te verwachten leeruitkomst op niveau van de leerling.

Om het schema nog beter te begrijpen geven we even toelichting aan de hand van **uitgangspunten** die aan de basis liggen van deze invulling :

- In het katholiek basisonderwijs gaan we ervan uit dat in het basisonderwijs alle leren **wereldoriënterend leren** is. Dat houdt in dat we de werkelijkheid als uitgangspunt nemen. De opdeling van de leerinhouden die daarmee verbonden zijn in ontwikkelvelden moet helpen om die werkelijkheid op een systematische wijze te kunnen aanpakken. Dat doen we door de werkelijkheid te thematiseren in ontwikkelvelden met onderliggende ontwikkelthema's.
- De **persoonsgebonden ontwikkeling staat voorop**. Daarom nodigen we leerkrachten uit om bij de afbakening van de leerinhoud steeds en eerst na te gaan in welke mate deze kansen biedt tot de ontwikkeling van de persoon van de leerling. Daarna kan de selectie van de na te streven doelstellingen binnen de cultuurgebonden ontwikkelingsvelden worden gemaakt.

- De ontwikkelvelden worden cirkelvormig voorgesteld. Dit om te vermijden dat gebruikers straks op zoek gaan naar een **onbedoelde hiërarchie** tussen de velden en thema's. Het is wel de bedoeling om vanuit de persoonsgebonden velden te vertrekken en van daaruit naar de cultuurgebonden velden te gaan.
- Hier en daar gebruiken we **nieuwe begrippen** omdat ze de goede taal aanreiken om een bepaalde cluster op een typerende wijze te benoemen. Die begrippen vragen vanzelfsprekend verheldering zodat de gebruikers ze op dezelfde manier begrijpen als de leerplanontwikkelaars ze bedoelen. Denk maar aan de termen 'Intern kompas' en 'autonomie'. Die ontleenden we bij de zelfdeterminatietheorie³¹. Met 'intern kompas' duiden we datgene aan wat betrekking heeft op wat ons innerlijk aanstuurt. 'Autonomie' vullen we breder in dan zelfstandigheid of zelfredzaamheid. Een belangrijk aspect ervan is de vrije wil die aan het zelfstandig functioneren gekoppeld is. 'Veerkracht', een thema binnen autonomie, drukt uit wat weerbaarheid inhoudt: buigen in plaats van breken en ook weer recht komen in een doorgaand streven naar welbevinden en geluk.
- Vanzelfsprekend vergeten we **belangrijke pedagogische opties** zoals het welbevinden van kinderen, de duurzame ontwikkeling of het multicultureel samenleven niet. Misschien gaat de gebruiker op zoek naar deze begrippen en vindt hij ze niet meteen terug op het niveau van de velden en/of thema's. Dat is mogelijk. Een **geleide wandeling** door dit ordeningskader is dan ook zinvol en nodig om er snel de weg te kunnen vinden en er zich thuis te voelen. Zo zit welbevinden bijvoorbeeld helemaal ingebed in dé centrale doelstelling van dit leerplanconcept: Zin in leren! Zin in leven!, maar het komt het ook expliciet terug als doelstelling binnen het ontwikkelthema veerkracht. Rond duurzame ontwikkeling en multicultureel samenleven zijn er specifieke generieke doelen. Je kan ze vinden bij engagement.

Bij de cultuurgebonden ontwikkeling doen de benamingen van de ontwikkelvelden denken aan de benamingen waarmee we leergebieden benoemen. Daarom vraagt het gebruik van deze terminologie een zekere omzichtigheid. Goede muzische vorming (het leergebied) beperkt zich bijvoorbeeld niet tot de doelen van de muzische ontwikkeling. Ook doelen uit andere ontwikkelvelden, denk aan taalontwikkeling en de meeste doelen uit de persoonsgebonden ontwikkelvelden, komen in muzische vorming tot ontwikkeling. In goed wiskundeonderwijs zetten we niet alleen in op de wiskundige ontwikkeling, maar ook op de ontwikkeling van bijvoorbeeld zelfregulerend vermogen, onderzoekscompetentie en leren leren. In die zin is het belangrijk om te onderstrepen dat het begrip 'muzische ontwikkeling' niet inwisselbaar is met 'muzische vorming', of het begrip 'taalontwikkeling Nederlands' met het leergebied Nederlands.

→ Voor het ordeningsschema zie **bijlage 1**.

³¹ VAN STEENKISTE, M., SOENENS, B., Vitamines van groei. Over de motiverende rol van ouders in de opvoeding, Academia Press, Gent, 2013.

5.4 Generieke doelen

Onder de ontwikkelthema's formuleren we generieke doelen. Die hebben de volgende eigenschappen:

- Het zijn generieke doelen: ze geven aan waar we, doorheen de jaren in het basisonderwijs, met de leerling(en) zullen aan werken, waar we naartoe willen.
- Ze zijn uniform geformuleerd voor het hele basisonderwijs. Met andere woorden: iedereen binnen het team gaat uit van dezelfde doelstellingen.
- Ze zijn breed geformuleerd, maar tegelijk toch ook voldoende concreet.
- Ze zijn beperkt in aantal en hebben betrekking op de basiskennis, -vaardigheden, -attitudes en -inzichten voor elke leerling.
- Ze vormen de rode draad waarlangs leerlijnen worden uitgezet.

Ter illustratie geven we hieronder de generieke doelen uit het ontwikkelthema muzische geletterdheid mee.

Muzisch geletterd zijn houdt o.a. in:

1. Een goed zicht ontwikkelen op de vele expressieve mogelijkheden en functies van verschillende kunstvormen in beeld, muziek, dans en drama.
2. De mogelijkheden van beeld, muziek, dans en drama kennen en gebruiken om sprekend uitdrukking te geven aan eigen ideeën, ervaringen, verbeelding en beleving.
3. De muzische bouwstenen van beeld, muziek, dans en drama:
 - ervaren en waarnemen, benoemen en illustreren, herkennen,
 - ermee experimenteren en de mogelijkheden ervan onderzoeken, ontwikkelen en verfijnen, combineren en toepassen.
4. De boodschap en symboliek in muzische expressie of kunst begrijpen en gebruiken.
5. Diverse en ruime cultuurervaringen opdoen met muzische expressie, met kunst, met kunstenaars en met de kunstwereld en deze ervaringen borgen.
6. Reflecteren op en communiceren over muzische ervaringen in beeld, muziek, dans en drama en daarbij een aangepaste en genuanceerde taal ontwikkelen.

Deze generieke doelen worden in het leerplan geconcordeerd met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van de overheid.

5.5 Leerlijnen

Ons leerplanconcept gaat uit van een ontwikkelingsgerichte benadering van leren en van lerenden. Dat houdt in dat we zo nauw mogelijk willen aansluiten bij de individuele ontwikkelingsbehoeften van leerlingen. Daarom nemen we in ons leerplan, onder de generieke doelen, goed uitgewerkte leerlijnen op. Die documenteren leerkrachten over waar ze naartoe dienen te evolueren (wat ze dienen te bereiken) en welke een mogelijke weg daartoe is (de verschillende ontwikkelingsstappen binnen die doelen). Op die manier kunnen ze de ontwikkeling van hun leerlingen volgen, ondersteunen en begeleiden. De leerlijnen zijn niet bedoeld als een keurslijf, maar als een leidraad. Ze helpen leerkrachtenteams om doorlopende leerlijnen te realiseren doorheen hun basisschool en voeden het leerplangesprek binnen het team.

Leerlijnen of ontwikkelingslijnen?

Met de **leerlijnen** in ons leerplan beogen we niet de ontwikkeling van een ‘stafkaart’ waarop tot in detail alle weggetjes en kronkeltjes zijn aangegeven waarlangs individuele kinderen zich ontwikkelen. Die zoeken, uitstippelen en bewandelen zijn opdrachten voor de leerkracht.³² De leerlijnen in ons leerplan vormen eerder een ‘wegenkaart’ die de belangrijkste ontwikkelingsstappen aangeven die in de doelstellingen vervat zitten. Afhankelijk van de inhoud van de doelstelling kan het daarbij gaan om een schets van opeenvolgende ontwikkelingsstappen of om de explicitering van de leerinhoud in onderliggende delen.

Het begrip leerlijn beschouwen we in dit raamwerk als inwisselbaar met het begrip **ontwikkelingslijnen**. Voor het kleuteronderwijs en het buitengewoon onderwijs is het zelfs relevanter om het begrip ontwikkelingslijn te hanteren. Dat neemt niet weg dat leerkrachten ook daar de vooropgestelde doelen ambitieus nastreven, echter zonder resultaatsverplichting. Omwille van het redactionele comfort gebruiken we verder in deze tekst enkel het begrip leerlijn, wat het intentionele van ons onderwijs toch ook het beste weergeeft.

Referentieperiodes als houvast

Als referentiemaat hanteren we de **leeftijd** van de leerlingen. Ze vormen een doorlopende lijn waarlangs we de ontwikkelingsstappen situeren. De ene keer zullen we deze lijn liggend voorstellen, een andere keer staand. Dat is afhankelijk van het gebruikscomfort bij de specifieke doelstelling.



Door de koppeling van ontwikkelingsstappen aan leeftijden ontstaan **referentieperiodes**. Die bepalen we niet lukraak en niet rigoureuus. We onderzoeken welke de te verwachten ontwikkeling bij een ‘normaal’ ontwikkelend kind is en maken die in de leerlijn zichtbaar. Die referentieperiodes hebben een dubbele bedoeling. Enerzijds informeren we zo de gebruiker van ons leerplan over de ontwikkelingsstappen die in een doel vervat zitten. Anderzijds bieden we hem een houvast om de ontwikkeling van zijn leerlingen juist in te schatten. Op die manier kan de leerlijn een knipperlichtfunctie hebben die leerkrachten helpt om versnelde of vertraagde leeders tijdig op het spoor te komen met de bedoeling ze gepast te ondersteunen.

De toepassing van deze leerlijnen in de dagelijkse onderwijspraktijk vraagt de nodige omzichtigheid. De **diversiteit binnen hun leerlingengroep** dwingt leerkrachten namelijk tot maatwerk, tot het uittekenen van individuele leerlijnen en leertrajecten op maat van het individu of op maat van een groep leerlingen met gemeenschappelijke kenmerken. Die opdracht behoort niet tot die van de leerplanontwikkelaars, wel tot de kernopdrachten van leerkrachten. Die laatste kunnen daarbij vanzelfsprekend gebruik maken van de leerlijn uit het leerplan die hij vervolgens verfijnt en verder uitwerkt.

³² KELCHTERMANS, G. tijdens consultatiegesprek van 26 juni 2006, KULeuven.

Aangeven hoe de leerlijn voor elk ontwikkelveld of ontwikkelthema er moet uitzien is niet eenvoudig. Bij het uittekenen ervan gaan we uit van een dubbele focus met aan de ene zijde **de leerling** en aan de andere zijde **de structuur die in een kennisgeheel besloten ligt**. Om tot een optimale leerlijn te komen streven we naar een evenwichtige aandacht voor beide zijden. Met andere woorden: we hoeden ons voor een te exclusieve benadering vanuit de leerling of vanuit de kennisstructuur. Dat betekent niet dat er, afhankelijk van de aard van de doelen, niet meer of minder leerling- of leerstofkenmerken kunnen meespelen om tot een leerlijn te komen.³³

We willen in ieder geval vermijden dat het leren van kinderen, dat circulair of grillig kan en mag zijn, zo wispelturig verloopt dat er hiaten ontstaan. We willen ook beletten dat er geen antwoorden komen op wezenlijke zaken die door het beperkte blikveld van kinderen nooit spontaan in hun vizier zouden komen. We willen ook tegengaan dat leerkrachten bij gebrek aan kapstokken of referentiepunten niet meer in staat zouden zijn de vorderingen van hun leerlingen correct in te schatten. Tegelijk zijn we ons bewust van de risico's die verbonden zijn aan het werken met te strakke en uniforme modellen van leerlijnen die bijvoorbeeld te weinig recht zouden doen aan doelen die een eerder open benadering vragen. Denk maar aan de vele 'open' doelen binnen de persoonsgebonden ontwikkeling of bepaalde doelen uit het ontwikkelveld oriëntatie op de wereld waarvoor het moeilijk is om een klare leerlijn op te stellen. In die gevallen kiezen we voor **minder voorschrijvende leerlijnen of open leerlijnen**. Kennisstructuren die wel toelaten om tot een gedetailleerde en hiërarchische leerlijn te komen en waarbij het zinvol is om dat te doen voorzien we van **nauwkeuriger gestructureerde leerlijnen (descriptieve leerlijnen)**.

Orderingsvormen voor leerlijnen

In de onderwijskundige literatuur vinden we **taxonomieën van leerdoelen** terug. Het zijn wetmatige ordeningen die gebaseerd zijn op een theoretische basis. Ze worden gebruikt om doelen af te leiden en deze te ordenen.³⁴ Hun hiërarchische opbouw in fasen, categorieën, stappen of niveaus van ontwikkeling inspireert ons om binnen onze leerlijnen **ontwikkelingsstappen** te bepalen. Sommige van die ordeningen zijn toepasbaar binnen alle ontwikkelvelden van ons ordeningskader, andere, omwille van hun specificiteit, eerder binnen specifieke ontwikkelvelden.^{35 36}

In **bijlage 2** van dit raamwerk nemen we een inspiratielijst op met mogelijke ordeningen. Door hierin op de juiste wijze te selecteren of te combineren kunnen we leerlijnen uitzetten die recht doen aan de opbouw van specifieke kennisstructuren, aan de aard van de doelen en aan de wijze waarop leerlingen zich ontwikkelen. Leerplanontwikkelaars dienen daar ernstig werk van te maken.

³³ SAVEYN, J., Leerlijnen. Een theoretische verkenning, in: Praktijkgids voor de basisschool, rubriek Curriculumontwikkeling: leerlijnen – algemeen, Wolters Plantyn, Mechelen, juni 1998.

³⁴ VALCKE, M., Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, Thema 9: curriculum en curriculumtheorie, Academia Press, Gent, 2010, p. 443 e.v.

³⁵ SAVEYN, J., Leerlijnen. Een theoretische verkenning, in: Praktijkgids voor de basisschool, rubriek Curriculumontwikkeling: leerlijnen – algemeen, Wolters Plantyn, Mechelen, juni 1998, p.23 – 62.

³⁶ VALCKE, M., Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, Thema 9: curriculum en curriculumtheorie, Academia Press, Gent, 2010, thema 9.

Naar gelang het ontwikkelveld of ontwikkelthema zullen onze leerlijnen meer of minder voorschrijvend zijn. Toch geldt altijd het principe dat we ervoor zorgen dat er voldoende ruimte blijft voor de noodzakelijke afstemming van de leerlijn aan het [specifieke profiel van de leerling](#) en voor de aansluiting van de doelen bij de [context van de klas en de school](#).

De leerlijn die de lerende zelf uitstippelt

Leerkrachten hebben nooit helemaal zicht op de [individuele leerkenmerken](#) van hun leerlingen. Hun specifieke voorkennis, hun manier van kennisverwerving, hun leerstijlen, hun leermotivatie en hun persoonlijkheidskenmerken zijn soms moeilijk in te schatten. Toch zijn het elementen die mee de leertrajecten van de leerlingen en de eraan verbonden leerlijnen bepalen. Leerplanontwikkelaars en leerplangebruikers dienen daar, elk op hun manier, rekening mee te houden. De leerplanontwikkelaars kunnen dat doen door in het leerplan voldoende [beleidsruimte](#) te laten voor de school én de leerkrachten. Die dienen hun leerlingen actief te betrekken bij het bepalen van hun leertrajecten en persoonlijke leerdoelen (cfr. Ontwikkeling van autonomie).

Aandacht voor samenhang over de ontwikkelvelden heen

Verticale en horizontale samenhang in het leerplan kan je niet realiseren door enkel te investeren in goede leerlijnen per doel. We dienen ook over de grenzen van de ontwikkelvelden heen te kijken. Zo kan een leerlijn uit de wiskundige ontwikkeling een verderzetting zijn van een leerlijn die bij kleuters gestart is binnen de ontwikkeling van de oriëntatie op de wereld. Denk maar aan de samenhang tussen oriënteren in de ruimte en meetkunde. In heel wat gevallen is het zelfs aangewezen om eerst te investeren in de ontwikkeling van de doelstellingen uit de persoonsgebonden ontwikkelvelden. Daar vinden we namelijk de doelen met betrekking tot de basisvoorwaarden voor het leren in het algemeen en specifiek voor het leren binnen de cultuurgebonden domeinen. Denk maar aan de doelen van het ontwikkelthema leren leren en zelfregulerend vermogen. Op die samenhang tussen de doelen van verschillende ontwikkelthema's dienen we leerkrachten attent te maken.

5.6 Praktijkvoorbeelden als opstap naar een krachtige leeromgeving

Bij de generieke doelen voorzien we praktijkvoorbeelden. De voorbeelden zijn didactisch van aard en illustreren op welke manier (hoe) de doelstellingen kunnen nagestreefd worden bij de leerlingen. Die verbinding van praktijk en visie is een belangrijke factor bij effectief implementeren. (Zie hoofdstuk 6.) Door te werken met voorbeelden bij verschillende stappen uit de leerlijn, geven we ook een beeld van de doorlopende ontwikkellijn zoals we die voor ogen hebben.

6. De kunst van duurzaam implementeren

Het is de betrachtting van de ontwikkelgroep dat het leerplanconcept 'Zin in leren! Zin in leven!' in de praktijk wordt toegepast zoals het bedoeld is. (Zie ook 1.2 Verschijningsvormen van het leerplan). Om dat doel te bereiken is de publicatie van het leerplan op zich onvoldoende. Een **zorgzame** en **effectieve implementatie** is onontbeerlijk.

Onder implementeren verstaan we de procesmatige en planmatige invoering van een vernieuwing, bij deze de invoering van ons leerplanconcept in meer dan 1400 basisscholen. Dat is een hele uitdaging. We kunnen dus maar beter goed nadenken over de wijze waarop we de implementatie aanpakken opdat die ook zou slagen.

6.1 Succesvol innoveren

Er is nogal wat literatuur te vinden rond effectief werken aan innovatie en verandering. Geïnspireerd door het onderzoek en de inzichten van de Amerikaanse bedrijfskundige John P. Kotter³⁷ komen we tot acht stappen die leiden tot succesvol veranderen. De eerste drie stappen creëren het juiste klimaat voor de introductie van het nieuwe leerplanconcept. De drie volgende dragen bij tot het gevoel van eigenaarschap van de school over de visie het nieuwe leerplan. Stappen zeven en acht hebben betrekking op de implementatie en de verankering van het leerplanconcept in de dagelijkse onderwijspraktijk van de school. We willen benadrukken dat we, ondanks het gebruik van het begrip 'stappen', uitgaan van een cyclische toepassing van deze 'stappen'. Ze verhouden zich op een dynamische wijze waardoor bepaalde stappen in de loop van het proces opnieuw oplichten en om aandacht vragen.

Stap 1 → **urgentie** creëren

Onze scholen vragen bij monde van hun bestuurders, directeurs en leerkrachten al een hele tijd om een grondige herwerking van de leerplannen. Ook bij begeleiders, lerarenopleiders en onderwijsexperts klinkt die vraag. Uit eigen onderzoek en praktijkervaring bij begeleiders kennen we hun argumenten:³⁸

- In een publicatie van 2013 actualiseerde het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen de *Opdrachten voor het Katholiek Basisonderwijs* naar een meer eigentijdse invulling. De concretisering van dat OKB-georiënteerd onderwijs op leerlingen, in de vorm van een leerplan ontbrak nog.
- De basisschool heeft binnen het onderwijslandschap een eigen finaliteit. Die finaliteit bestaat eruit om leerlingen een goede basisvorming mee te geven waardoor ze voldoende 'geletterd' zijn om de wereld om hen heen te begrijpen en te verklaren. De invulling van deze

³⁷ KOTTER, J. P. , COHEN, D. S. , *The Heart of Change: Real-life Stories of how People Change Their Organizations*. Harvard Business Press, 2002 – Business & Economics.

³⁸ DE SADELEER, R., DE RUYSSCHER, K., *Zin in leren, zin in leven. Contouren van een nieuw leerplanconcept voor de katholieke basisschool*, in *School + Visie*, zevende jaargang, december.

'basisvorming' werd in de bestaande leerplannen onvoldoende scherp gesteld. De noden zijn in de loop van de tijd natuurlijk ook maatschappelijk gewijzigd.

- Door de invoering van nieuwe eindtermen en de opeenvolgende herzieningen van de leerplannen door verschillende leerplancommissies, verloren de leergebiedgebonden leerplannen onderling aan samenhang. Bovendien was er ook heel wat inhoudelijke overlap.
- De verscheiden organisatiewijzen en ordeningsstructuren van de leergebiedgebonden leerplannen en het Ontwikkelingsplan voor de katholieke kleuterschool in Vlaanderen zorgden voor verwarring bij de gebruikers. Zo ontstond in de dagelijkse praktijk, ongewild, een breuklijn. Dat belemmerde een doorlopende leerlijn doorheen de basisschool. Gebruikers vroegen om méér transparantie en samenhang.
- De hoeveelheid aan doelen, de verscheidenheid aan leerplanvarianten in de vorm van zoekers, modellen van leerlijnen, ... , en de (te) snelle opeenvolging van implementaties verlamden de onderwijspraktijk. Daardoor richtten leerkrachten zich eerder op leermethodes dan op het leerplan. Zo werden ze sneller afhankelijk van handleidingen, waardoor ze het eigenaarschap over hun eigen onderwijs verloren. Dat eigenaarschap willen we aan de praktijk teruggeven.
- Nieuwe inzichten vanuit wetenschappelijke hoek over didactiek en leren bij kinderen vroegen om een aantal dringende aanpassingen. Zowel met betrekking tot de inhoud van de leerplannen als met betrekking tot het leerplandenken.
- De vorige generatie leerplannen kreeg vorm in papieren versies. De multimediale evolutie biedt andere, meer flexibele mogelijkheden die de efficiëntie van het gebruik van de leerplannen, op maat van elke school, ten goede komen.
- Dat onze samenleving meer divers wordt en keuzes maakt in de richting van méér inclusie en brede zorg is intussen duidelijk. De bestaande leerplannen gaven onvoldoende antwoorden op deze uitdaging.

Een aantal van deze argumenten zullen de scholen bekend in de oren klinken. Ze zullen ze namelijk zelf al herhaaldelijk geopperd hebben. Het is belangrijk om ze bij de start van de implementatie opnieuw op te halen en te duiden. Op die manier kunnen de teams de urgentie van de op stapel staande leerplaninnovatie inzien. Een open en eerlijke dialoog waarin de bezorgdheden van de teamleden met betrekking tot de vernieuwing die op hen afkomt mag doorklinken, is daarvoor noodzakelijk. Daaraan gekoppeld is het aangewezen om meteen ook te bespreken op welke manier bepaalde euvels kunnen en zullen opgelost worden.

Stap 2 → zorgen voor [een leidende coalitie](#)

Het is een goed idee dat de directeur samen met zijn team de implementatie aanvat. We moeten haar/hem uitnodigen om zich te omringen met een kernteam dat, vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid, mee de implementatie zal ondersteunen. Zo een 'leidende coalitie', lees: kernteam, kan de innovatie voorbereiden, aansturen en faciliteren. Ze kan ook het schoolteam aanmoedigen en bemoedigen. Bij voorkeur wordt deze coalitie samengesteld met teamleden vanuit alle geledingen van de school. Op die manier kunnen de anderen zich identificeren met het kernteam en weten ze zich op een goede manier vertegenwoordigd. We gaan uit van een leidende coalitie met een toegankelijk karakter zodat communicatie mogelijk is. Zo kan het kernteam ook als klankbord fungeren.

Stap 3 → een visie creëren

Niet enkel de leidende coalitie, maar ook het team dient een goed zicht te hebben op de visie van ons leerplanconcept. Wie weet waarop het leerplanconcept gestoeld is, kan het begrijpen, hanteren en verbinden met de eigen onderwijsopvattingen. Daarom is het belangrijk om, bij de start van de implementatie, duidelijke leerdoelen met betrekking tot de te verwerven leerplancompetentie van het team te formuleren. Deze doelen zijn altijd teamgebonden, want gekleurd door voorkennis en eerdere ervaringen rond leerplanwerking. Dat neemt niet weg dat wij in dit raamwerk, als aanzet, algemene doelstellingen voor een implementatietraject kunnen formuleren:

Het schoolteam:

- begrijpt het leerplanconcept zoals het door de leerplanontwikkelaar is bedoeld;
- heeft inzicht in de structuur van het leerplan: ontwikkelvelden > ontwikkelthema's > generieke doelen > leerlijnen;
- begrijpt het ordeningskader van het leerplan eenduidig en kan het vlot aanwenden in de praktijk;
- kan de leerplanapplicatie gebruiken;
- ziet leerplandiscours als een belangrijk deel van het professioneel overleg. De teamleden gaan met elkaar in gesprek rond leerplankwesties;
- gebruikt de beleidsruimte van het leerplanconcept om het tot haar leerplan te maken;
- ...

Door deze doelen te koppelen aan een korte- en langetermijnplanning, wordt het voor iedereen duidelijk wat de school, stapsgewijs binnen een afgesproken periode wil bereiken. Daardoor wordt de vernieuwingsactie concreet en kan het team zich ook een voorstelling maken van de beoogde resultaten.

Stap 4 → de visie delen, mede-eigenaarschap en draagvlak creëren

We kunnen het belang van een gedeelde, gefundeerde visie op goed onderwijs in een school niet genoeg benadrukken. Het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! reikt zo een visie aan en kan gelden als:

- een verbindende theorie die ervoor zorgt dat de teamleden een zelfde taal spreken vanuit gemeenschappelijke krachtlijnen;
- een inhoudelijke theorie die aangeeft wat er moet onderwezen worden;
- een ontwikkelingstheorie die zicht geeft op wat moet bereikt worden en welke weg daartoe kan leiden;
- een functioneringstheorie die aanzetten geeft voor de aanpak van het onderwijs.

Het creëren van draagvlak en integratie van de visie is dan ook een belangrijk doel. Het wordt enkel bereikt door binnen de schoolteams veel over het leerplan en de achterliggende visie te spreken. Op die manier komen ook meningen en opvattingen naar boven die met de nieuwe visie kunnen verbonden worden.

Stap 5 → **obstakels** aanpakken

Voor acceptatie van de verandering op alle niveaus binnen de school, is het belangrijk om opmerkelijk te zijn voor obstakels met betrekking tot de tijd, de middelen, de mensen en de strategie. Die kunnen de implementatie ondermijnen. Daarom moeten we ze aanpakken. Dat kan door de dialoog aan te gaan met alle medewerkers. Zo kom je bijvoorbeeld te weten wie moeite heeft met de aanvaarding van het nieuwe leerplanconcept of wie er enthousiast voor is en wat daarvan de redenen zijn.

Die redenen kunnen divers zijn. Gebrek aan visie bij de teamleden kan bijvoorbeeld voor verwarring zorgen. Weerstand kan voortkomen wanneer de teamleden de urgentie niet aanvoelen om met het nieuwe leerplanconcept aan de gang te gaan. Zonder een degelijke planning kan de implementatie van het leerplanconcept voor chaos zorgen. Wanneer de middelen ontbreken om zich het leerplanconcept eigen te maken en toe te passen in de praktijk, zal dat tot frustratie leiden. Mensen die zich niet competent voelen om met het concept aan de slag te gaan worden angstig. Door aandacht te hebben voor deze obstakels en ze op te lossen creëren we gunstige basisvoorwaarden voor duurzame verandering.

SAMENHANG VERANDERINGSASPECTEN EN HUN EFFECT						
visie	urgentie	plan	middelen	competenties	→	verandering
	urgentie	plan	middelen	competenties	→	verwarring
visie		plan	middelen	competenties	→	weerstand
visie	urgentie		middelen	competenties	→	chaos
visie	urgentie	plan		competenties	→	frustratie
visie	urgentie	plan	middelen		→	angst

Stap 6 → zorgen voor korte-termijn- **successen**

Succes motiveert. Wanneer de teamleden ervaren dat de vooropgestelde doelstellingen succesvol worden bereikt, motiveert hen dat om verder te gaan. Daarom is het goed om naast langetermijndoelen ook kortetermijndoelen voor de implementatie te bepalen. Die geven de teamleden een beter inzicht in wat er gebeurt. Daardoor beleven ze op een meer bewuste wijze de tussentijdse implementatiesuccessen. Die samen met het team erkennen, benoemen en vieren behoort tot de implementatieopdracht van elke interne en externe ondersteuner. Op die manier wordt het voor iedereen duidelijk dat de school een andere koers vaart en welke die koers is.

Stap 7 → zorgen voor **duurzame begeleiding** en ondersteuning (niet te snel loslaten)

Veel veranderingstrajecten mislukken omdat er te snel van een overwinning wordt uitgegaan. Maar verandering is een langzaam proces. Snelle, eerste successen zijn dan ook geen garantie voor een duurzame verandering op lange termijn. Om die te bekomen zijn doorgaand leerplandiscours, lang lopende, geleide consultatie van het leerplan en regelmatige reflectie op het gebruik van het nieuwe leerplan in de praktijk en de effecten ervan op het leren van de leerlingen onontbeerlijk.

Stap 8 → de verandering **borgen**

Pas wanneer het nieuwe leerplanconcept deel uitmaakt van de kern van de schoolwerking wordt het ook een deel van de schoolcultuur. Dat gaat niet vanzelf. De normen en waarden van waaruit de school werkt, dienen in evenwicht te komen met de nieuwe visie. Wordt dat evenwicht gerealiseerd, dan zal de visie ook zichtbaar worden in het spontane professionele handelen van de teamleden. Regelmatige evaluatie en gesprekken over de voortgang helpen het team om zich bewust te worden van de evolutie van hun denken, doen en laten en dragen bij het consolideren van de verandering.

De visie van het leerplanconcept moet zichtbaar worden in de school. Dat kan door het ordeningskader te hanteren als bril bij de evaluatie van kinderen, als rode draad bij het informeren van ouders over de inhoudelijke werking van de school, als verbindende taal bij professioneel overleg, enzovoort. Daarnaast adviseren wij om bij de aanwerving en indiensttreding van nieuwe teamleden (of een nieuwe directeur) direct de nieuwe visie als uitgangspunt te nemen. Datzelfde geldt ook voor de professionalisering van het bestaande team.

Teamleden die actief bijdragen aan de implementatie van het leerplanconcept verdienen erkenning. Hun draagvlak is groot. Aanmoediging kan ervoor zorgen dat zij langdurig als gangmaker van het leerplanconcept kunnen worden aangesproken en ingezet.



6.2 Wat werkt?

Wij zijn ervan overtuigd dat de invoering van het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! niet alleen op de leerkracht en het leerkrachtenteam, maar vooral op het leren van de leerling een gunstig effect kan hebben. Deze overtuiging is een belangrijke drijfveer om het leerplanconcept enthousiast te implementeren in onze scholen. Of we dat effect ook genereren is afhankelijk van een aantal kritische **succesfactoren** die aan de implementatie van het leerplanconcept verbonden zijn. We ontlenen ze bij de Nieuw-Zeelandse onderzoekster Helen Timperley die literatuuronderzoek deed naar effectief professioneel leren van leraren.^{39 40} Zij vat haar bevindingen samen in tien kernprincipes:

1. Focus op waardevol geachte **resultaten bij de leerlingen**.
Leerkrachten willen ervaren dat de invoering van het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! een gunstig effect heeft op de ontwikkeling van hun leerlingen. Voor hen is de ervaring van een positieve impact van hun professionele kennis en onderwijspraktijk op hun leerlingen een belangrijke drijfveer om in de vernieuwing mee te gaan.
De ordening van de leerinhouden op basis van ontwikkelvelden en ontwikkelthema's helpt leerkrachten om gericht naar hun leerlingen en hun ontwikkeling te kijken. Ze kijken vanuit de leerling, eerder dan vanuit vakken en leergebieden. Door het beperkt aantal generieke doelen bewaren ze ook beter het overzicht over die ontwikkeling. De leerlijnen onder de generieke doelen tonen in ontwikkelstappen de weg doorheen de volledige basisschool. Dat voorkomt onnodige breuklijnen in de ontwikkeling.
2. Zorg voor **inhoud** die de moeite loont.
Bij de ontwikkeling van ons leerplanconcept zijn we niet over één nacht ijs gegaan. We vergeleken leerplannen wereldwijd, consulteerden de bij het leerplan in Vlaanderen betrokken actoren, deden studiewerk en consulteerden onderzoek. Zo zijn we tot een concept gekomen met een breed draagvlak. Ondanks de wetenschappelijke en praktijkgerichte stevigheid van het leerplanconcept staan ondersteuners, net zoals de schoolteams en individuele leerkrachten, voor de uitdaging om het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! te vertalen naar contextspecifieke toepassingen ervan, aangepast aan de situatie van elke school. Daarbij herinneren we wel aan de doelstelling van de implementatie: discrepantie tussen het bedoelde en het gerealiseerde leerplan zo klein mogelijk houden.
3. **Integreer** kennis en vaardigheden.
Effectieve professionele ontwikkeling van leerplancompetentie vraagt om een benadering waarbij de visie van het leerplanconcept van bij de start van de implementatie wordt verbonden met de onderwijspraktijk. Schoolteams willen weten en ervaren hoe het leerplanconcept kan helpen om goed onderbouwde praktijkbeslissingen te nemen op een wijze die rekening houdt met de complexe vereisten van de dagelijkse onderwijspraktijk. We

³⁹ TIMPERLEY, H., Teacher professional learning and development (Brochure) Belgium/Switzerland, International Academy of Education/ International Bureau of Education.

⁴⁰ TIMPERLEY, H., et al., Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES), Wellington, New Zealand: Ministry of education. Available at www.educationcounts.govt.nz/goto/BES, 2007.

kunnen de teamleden ook uitnodigen om het denkkader van het leerplanconcept op zichzelf te betrekken: “Op welke manier draagt de implementatie van het leerplanconcept bij tot mijn persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling?” Dat zorgt voor de verankering van de visie van het leerplanconcept in de persoon van de leerkracht.

4. **Evalueer** met het oog op professioneel leren.

Het is essentieel dat leerkrachten de ontwikkelingsnoden van hun leerlingen kunnen identificeren. Het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! kan daartoe bijdragen. Het ordeningskader kan bijvoorbeeld helpen bij de interpretatie van de leerresultaten van de leerlingen: “Binnen welke ontwikkelthema’s ontwikkelen onze leerlingen goed of minder goed?” Op basis van die analyse kunnen schoolteams de eigen praktijk onderzoeken en nagaan welke ontwikkelingen ze krachtig en welke minder krachtig stimuleren. Zo een reflectie op de praktijk legt sterktes en zwaktes bloot waarop men tijdens de implementatie kan inspelen. De sterktes kunnen we benutten, de zwaktes kunnen we vertalen naar specifieke leerdoelen voor het team. Zo komen we tot ondersteuning op maat.

5. Voorzie **meervoudige kansen** om kennis op te doen en die kennis toe te passen.

Om de praktijk significant te veranderen moeten teams durven investeren in geduldige, resultaatgerichte implementatietrajecten die gekenmerkt worden door de meervoudige en gevarieerde leeransen die erin voorzien zijn. Door te herhalen en te oefenen verwerven de schoolteams niet alleen de nodige kennis, inzichten en vaardigheden, maar ervaren en begrijpen ze ook het impact van het nieuwe concept op hun praktijk.

De evolutie van de vertrouwde naar de nieuwe leerplanwerking heeft ook met emoties te maken. Ook daarvoor dienen ondersteuners aandacht te hebben. Dat doen ze wanneer ze in de school een leeromgeving creëren waarin vertrouwen en uitdaging hand in hand gaan.⁴¹

Als die er zijn, dan durven leerkrachten hun praktijk met elkaar delen en risico’s nemen.

Worden leerkrachten door hun directie en ondersteuners aangemoedigd, dan zijn ze zeker bereid tot engagement. Twee elementen zijn daarbij erg bepalend: het team krijgt antwoorden die tegemoet komen aan de behoeften van hun leerlingen en het implementatiearrangement is effectief en leidt tot de realisatie van het leerplanconcept in de praktijk.

6. Stem de aanpak van de implementatie af op **de leerdoelen van het team**.

De mate waarin de nieuwe leerplanvisie strookt met de leerplanopvattingen en leerplanpraktijk van het schoolteam zal erg bepalend zijn voor de benadering van de implementatie. Naarmate de bestaande opvattingen meer of minder in de lijn liggen van het leerplanconcept zal de nieuwe informatie relatief gemakkelijk of minder gemakkelijk geïntegreerd kunnen worden. Gelijk hoe, in elk geval moeten de bestaande opvattingen van de teamleden betrokken worden op het professionele leren. Dat kan door te investeren in schoolgebonden en schooloverstijgend leerplandiscours waarbij de persoonlijke onderwijstheorie van de leerkrachten met betrekking tot het leerplangebeuren wordt uitgedaagd door goede praktijkvoorbeelden van effectief leerplangebruik. Innovatieve praktijkverhalen dragen dikwijls bij tot nieuwe inzichten. Niet in het minst omdat ze ook vaak

⁴¹ DENIS, J., VAN DAMME, J., De leraar: professioneel leren en ontwikkelen, Acco, Leuven, 2010.

illustreren welke gunstig effecten er zijn op het leren van de leerling of op het professioneel comfort van de schoolleiding en de leerkrachten.⁴²

7. Creëer kansen om de nieuwe ervaringen te **delen met anderen**.
Collegiale interactie, binnen en buiten de eigen school, helpt om het nieuwe leerplandenken te integreren in de bestaande praktijk. Door te investeren in collegiale netwerken kunnen we kansen creëren voor leerkrachten en schoolleiding om de nieuwe ervaringen met elkaar te delen. Goede werkvormen en een degelijke begeleiding tijdens de netwerkbijeenkomsten kunnen helpen om de collegiale beleefdheid -die vaak een rem vormt voor effectief leren- te doorbreken en leerkrachten te stimuleren tot kritische reflectie op elkaars praktijk.
8. Breng **relevante expertise** binnen in de school.
De scholen mogen verwachten dat de externe ondersteuning bij de implementatie van het leerplanconcept op een krachtige en deugdelijke wijze wordt aangepakt. Krachtige ondersteuners dagen de leerkrachten en leidinggevenden uit om hun onderwijsopvattingen te confronteren met nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden. Ze zetten oordeelkundig een parcours uit dat leidt tot de gewenste toepassing van het leerplanconcept in de dagelijkse onderwijspraktijk. Daartoe dienen deze ondersteuners het leerplanconcept te begrijpen, de krachtlijnen te kennen en het ordeningskader te beheersen. Bovendien moet hun aanpak getuigen van vakdidactisch kennen en kunnen.
9. Investeer in **actief leiderschap**.
Binnen de implementatie dienen we extra aandacht te hebben voor de professionalisering van de schoolleiding. Daartoe kunnen we een specifiek aanbod uitwerken dat niet enkel inzet op de kennis van het leerplanconcept op zich, maar ook op de versterking van haar coachende en leidinggevende vaardigheden.
Het engagement van de schoolleiding is cruciaal voor het welslagen van de implementatie van het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! Een belangrijk uitgangspunt is dat schoolleiders samen met hun team leren. Dat neemt niet weg dat zij extra inspanningen leveren om een realistische visie te ontwikkelen die de uitgangspunten van het leerplanconcept koppelt aan de schoolcontext en het eigen opvoedingsproject. Willen we dat het eigenaarschap van de school over het leerplan gerealiseerd wordt, dan is die koppeling onontbeerlijk. De schoolleiding fungeert daarbij als gangmaker .
Ondanks de ondersteuning van externen bij de implementatie blijft de schoolleiding verantwoordelijk voor het sturen van het engagement van de teamleden. Ze modelleert en faciliteert hun het leren. Zo moet ze verzekeren dat de leerkrachten het leerplanconcept begrijpen en op een constructieve manier verbinden met de bestaande opvattingen. Verder zorgt ze voor de nodige ondersteuning en stimuleert ze blijvend de toepassing van het leerplanconcept in de praktijk.
10. Creëer condities die **duurzame innovatie** mogelijk maken.
Om tot een duurzame en geïntegreerde leerplanwerking te komen dienen de scholen te beschikken over een stevige theoretisch onderbouwde visie. Het leerplanconcept levert

⁴² DENIS,J., VAN DAMME, J., De leraar: professioneel leren en ontwikkelen, Acco, Leuven, 2010.

daarvoor een goed kader aan. Of het zich ook duurzaam zal vestigen in de onderwijspraktijk is afhankelijk van een aantal condities. Zo moet men durven uitgaan van een langetermijnperspectief. Dat doen scholen die van bij de start van de implementatie reeds voorbereidingen treffen voor de schoolinterne ondersteuning van de leerplanwerking. Zij begrijpen dat ook wanneer de externe ondersteuning afneemt of ophoudt het implementatieproces verder gaat en zorg nodig heeft.

De verankering van de uitgangspunten van Zin in leren! Zin in leven! in het eigen opvoedingsproject is eveneens een sterke actie. Ze zorgt ervoor dat het theoretische kader overeind blijft en blijvend kan geconsulteerd worden om praktijkbeslissingen te funderen en om aan kwaliteitsbewaking te doen.

Ten slotte verdient het aanbeveling om wat het team leert ook vast te leggen, bijvoorbeeld door het geleerde te vertalen naar het schoolwerkplan. Op die manier kan een team verder bouwen op eerder gerealiseerde stappen. Dat zorgt ook voor samenhang, wat duurzamere effecten garandeert.

Bovenstaande stappen en principes kunnen helpen om effectieve implementatiestrategieën uit te zetten. Ze laten toe om, samen met de scholen het implementatieproces voortdurend te evalueren en bij te sturen waar dat nodig is.

7. Samen op weg

De **communicatief – pragmatische benadering** van de leerplanontwikkeling die eigen is aan het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! willen we doortrekken naar de implementatie. Dat betekent dat we niet wachten op de laatste concrete uitwerkingen ervan om aan de implementatie te beginnen.

Door de stabiele krachtlijnen en het orderingskaders snel te communiceren met het werkveld, beogen we de toename van het eigenaarschap over het leerplan bij de scholen. Daarbij introduceren we het concept **'laag per laag'** waardoor er voldoende tijd is om lang genoeg, voordat het leerplan ook daadwerkelijk ingang vindt in de praktijk, te investeren in de implementatie van de fundamenten van het leerplanconcept. Denk maar aan de ontwikkelingsgerichte benadering van leren, aan het ordenen van de leerinhouden op basis van ontwikkelvelden met onderliggende ontwikkelthema's en aan het pleidooi voor meer eigenaarschap over het leerplan bij de scholen.

De implementatie van het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! wil geen onderwijsrevolutie in het basisonderwijs ontketenen. Die boodschap moet naar het werkveld duidelijk gecommuniceerd worden. De implementatie van het leerplanconcept heeft tot doel:

- het **leren van de leerlingen** in het basisonderwijs positief te beïnvloeden;
- brede zorg in gewoon en buitengewoon basisonderwijs te **stimuleren** en te **onderbouwen**;
- het ontwikkelingsgericht denken over leren te **ondersteunen**;
- te komen tot een **betekenisvolle en efficiënte leerplanpraktijk**, vrij van onnodige plan- en bewijslast;
- **bij te dragen aan onderwijsinnovaties** die een antwoord bieden op de actuele en toekomstige maatschappelijke uitdagingen;
- **het opvoedingsproject van de katholieke basisschool** te realiseren.

Aansluitend bij het idee van de complementaire autonomie verwachten we dat iedereen die betrokken is bij het curriculumgebeuren zijn steentje bijdraagt om van de implementatie van het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! een succesrijk proces te maken. De **leerplanontwikkelaars** dienen te zorgen voor een helder leerplanconcept en een handzaam leerplan. Het **beleid** kan zorgen voor condities die de geduldige implementatie van het leerplanconcept mogelijk maken. De **begeleiders en andere ondersteuners** dienen goed te luisteren naar de professionaliseringsnoden van de scholen en deze te vertalen in effectieve implementatiearrangementen. De **schoolleiders** kunnen alles in het werk stellen om als goede huisvaders te waken over het implementatieproces en te zorgen voor condities die een duurzame implementatie ten goede komen. Van **leerkrachten en leerkrachtenteams** verwachten we dat ze zich tijdens en na de implementatie engageren om het leerplanconcept te doorgronden en ermee te oefenen. Wij durven erop vertrouwen dat ze zich ontpoppen tot eigenaars over het leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven! en dat ze de geboden leerplanautonomie benutten om context- en leerlinggericht onderwijs te realiseren.

Begrippenlijst

analoge correspondentie	verschillende ontwikkelingen vinden tegelijk plaats
autonomie	vrijheid om eigen beslissingen te nemen
complementaire autonomie	gedeelde autonomie, elk vanuit zijn rol
consistent	samenhangend, verdicht
cultuurgebonden ontwikkeling	de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die kinderen nodig hebben om cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen en te kunnen participeren aan de veranderlijke wereld van vandaag en morgen
curriculum	koepelbegrip voor de verschillende vormen van inhoudelijke onderwijsplanning
curriculumcompetentie	het geheel van kennis, vaardigheid en attitude bij leerkrachten(teams) om met het leerplan aan de slag te gaan, de leerplankundige professionaliteit van leerkrachten
didactisch design	het bepalen van de didactische aanpak en het didactisch aanbod dat nodig is om een vooropgestelde doelstelling te realiseren
eindtermen	minimumdoelen waarvan de overheid vindt dat alle leerlingen ze moeten bereiken. Minimumdoelen omvatten een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes.
gemeenschappelijk curriculum	het leerprogramma dat geldt voor álle leerlingen in de school
generieke doelen	doelen die aangeven waar we, doorheen de jaren in het basisonderwijs, met de leerling(en) zullen aan werken, waar we naartoe willen
gesequenteerd	geordend in opeenvolgende stadia
interdisciplinaire overeenstemming	cfr. overlappende consensus, vanuit verschillende disciplines komt men tot eenzelfde conclusie
intern kompas	koepelbegrip voor datgene wat betrekking heeft op wat ons innerlijk aanstuurt
katholieke dialoogschool	Een school die zich in de katholieke geloofstraditie plaatst, maar zich daar niet in opsluit. Ze creëert bewust openheid voor, en laat zich in haar eigenheid bevragen door, andere levensvisies en levenshoudingen.
leerarrangement	een leertraject op maat met een aangepaste inhoud (specifieke doelen), een afgestemd aanbod, een specifieke aanpak en gerichte evaluatie
leerplan	een plan dat het leren van de leerling ondersteunt

We duiden er het instrument mee aan dat de koepel, in opdracht van haar schoolbesturen, ontwikkelt voor de katholieke basisscholen. Het leerplan voor de katholieke basisschool is de gesystematiseerde verzameling van de leerdoelen en inhouden die we in de basisschool wensen te bereiken en die aansluiten bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Ook de pedagogische methode maakt deel uit van ons leerplan.

leerappetijt	de goesting om te leren, graag leren
leerplanautonomie	de vrijheid om met het leerplan om te gaan, om aan leerplanontwerp te doen
leerplandiscours	de gesprekken en discussies, en de eraan verbonden dynamiek, die binnen een schoolteam worden gevoerd met betrekking tot het leerplan en de omgang ermee
leerstrategische inhouden	kennis, vaardigheden en attitudes die leerlingen nodig hebben om te kunnen leren en om kennisinhouden te laten functioneren
ontwikkelingsdoelen	door de overheid vastgelegde vaardigheden die een school bij de leerlingen moet nastreven, maar niet noodzakelijk bereiken.
ontwikkelthema	thematische cluster van leerinhouden, onderdeel van een ontwikkelveld
ontwikkelvelden	te onderscheiden en gethematiseerde gebieden binnen het geheel van de harmonische ontwikkeling van kinderen
overlappende consensus	vanuit verschillende hoeken (disciplines) bestaat er overeenstemming, verscheidene spelers komen tot eenzelfde conclusie
persoonsgebonden ontwikkeling	de ontwikkeling van de kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes vanuit de fysieke, psychische en sociale basisbehoeften van kinderen om te komen tot Zin in leren! Zin in leven!
proprioceptieve ervaringen	ervaringen met betrekking tot lichaamsgevoelens
referentieperiode	ontwikkelstappen die gekoppeld worden aan de leeftijd waarop ze bij een 'normaal' ontwikkelend kind mogen verwacht worden, bedoeld als referentie
sequentiëren	Ordenen in opeenvolgende stadia
synergie	De ene ontwikkeling zet de andere in beweging
taxonomie	(<Taxis: ordening < nomos: wet), een wetmatige ordening, een structurering die gebaseerd is op een theoretische (en voor zover mogelijk een empirische) basis om leerdoelen op te bouwen en te ordenen.

Literatuurlijst

BJÖRKVOLD, J.R., De muzische mens. Het kind en het lied, spelen en leren in alle levensfasen, AD Donker, Rotterdam, 2008.

CRAS Bart, Meesterschap over het leerplan. Onderzoek naar de functie van een denkraam aangaande de maatschappelijke invloed op het leerplan, Enschede, SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2009.

DECY, E., RYAN, R., Ryan, Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective, in Handbook of Self-Determination Research", pp. 3-34, Rochester, 2002.

HEIJ, P., Grondslagen van verantwoord bewegingsonderwijs. Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs, Uitgeverij Damon, Budel, 2006.

MARZANO J., HEFLEBOWER, T., Klaar voor de 21^e eeuw. Vaardigheden voor een veranderde wereld, Vlissingen, Bazalt Educatieve Uitgaven, 2012.

Ond. Vlaanderen, Besluit van de Vlaamse regering met betrekking tot de goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten van de leerplannen, 10 november 2006.

Ond. Vlaanderen, decreet basisonderwijs, Brussel, 25 februari 1997.

SAVEYN, J., Leerlijnen. Een theoretische verkenning, in: Praktijkgids voor de basisschool, rubriek Curriculumontwikkeling: leerlijnen – algemeen, Wolters Plantyn, Mechelen, juni 1998.

SAVEYN, J., Leerplannen voor het basisonderwijs: symbolen en hefboomen, T.O.R.B., 2000-2001, nr 4-5, 458-470.

SAVEYN, J., Leerplannen (niet) ter discussie. 72 directeurs basisonderwijs geïnterviewd over leerplannen, in: Forum, december 2001, nr. 10, 4-5.

SAVEYN, J., Ordening van curriculuminhouden. Een theoretische verkenning, in Impuls, 24^E jg., nr. 2, december 1993, p. 68-87.

SAVEYN, J., Ordening van curriculuminhouden en de praktijk van curriculumontwikkeling, in Impuls, 24^E jg., nr. 4, juni 1994, p.184-189.

Thijs, A. en van den Akker, J. (red.), Leerplan in ontwikkeling, SLO, Enschede, 2009.

TIMPERLY, H., Professionele ontwikkeling van leraren

DENIS, J., VAN DAMME, J., De leraar: professioneel leren en ontwikkelen, Acco, Leuven, 2010. VALCKE, M., Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, Thema 9: curriculum en curriculumtheorie, Academia Press, Gent, 2010.

VAN HEUSDEN Barend, Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, Groningen, SLO, rijksuniversiteit Groningen, 2010.

VAN DEN AKKER, J. (red.), Leerplan in ontwikkeling, SLO, Enschede, 2009.

VAN STEENKISTE, M., SOENENS, B., Vitamines van groei. Over de motiverende rol van ouders in de opvoeding, Academia Press, Gent, 2013.

VVKBaO, Leerplan Mediaopvoeding, Doko vzw, Brussel, 2012.

VVKBAO, Ontwikkelingsplan voor de katholieke basisschool, CRKLO, Brussel, 2000.

VVKBaO, Bezielend onderwijs. Bloemlezing uit de teksten van Jan Saveyn, VVKBaO, Brussel, juni 2010.

VVKBaO, Opdrachten voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen, Doko vzw, Brussel, 2013.

Leerplannen van overal

De hieronder opgesomde referenties zijn slechts een greep uit de vele publicaties die we per land consulteerden.

- SeGEC, Enseignement Catholique Fondamental, programme formation Mathématique, Langue Française, 2013.
- Finish National Board of Education, National core curriculum for basic education, 2004.
- Hessisches Kultusministerium Wiesbaden, Rahmenplan Grundschule.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, Bildungsplan Grundschule, 2004.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen, Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein- Westfalen, 2008.
- Ministry of Education New Zealand, The New Zealand Curriculum, 2007.
- Ministry of Education Ontario, The Ontario Curriculum, 2006 – 2007.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA):
- Primary curriculum review. Final report., 2005.
- Primary School Curriculum, 1999.
- Aistear, the early Childhood Curriculum Framework, 2009.
- Norwegian Ministry of education and research, Norwegian Directory for Education and Training, Framework for Basic Skills, 2012.
- Scottish Executive, A curriculum for excellence, building the curriculum, the contribution of curriculum areas, 2006.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, Rahmenlehrpläne kompakt, 2012.

Consultaties

We voerden gesprekken met tal van deskundigen, waaronder:

CARTUYVELS, G. en WILMOT, A., Enseignement Catholique Fondamental, Brussel, 15 maart 2014.

COV, Marianne Coopman en Isabel Rots, Brussel, 22 september 2014.

Educatieve uitgevers, 10 december 2015.

Expertenmeeting Cidree-Keyconet, 15 maart 2014.

HEYLEN, Ludo, verantwoordelijke vormingscentrum CEGO, Leuven, 3 juli 2014.

INSPECTIE: Ludo De Lee, Vera Vandevelde, Lieven Viaene, Jean-Louis Leroy, Brussel, 14 januari 2015.

KELCHTERMANS, Geert, gewoon hoogleraar, KULeuven, donderdag 26 juni 2014.

Leelingen van het zesde leerjaar en het eerste jaar secundair onderwijs (BSO, TSO en ASO), Vlaanderen, januari en februari 2015.

Rondetafels voor leerkrachten in Gent en Brussel, november en december 2014.

Rondetafels voor lerarenopleiders, Brussel, 20 oktober 2014.

Pedagogisch begeleiders (bao, buo en sec), Gent, 6 november 2014.

RAS, A. , BERKVENNS, J., SLO, Utrecht, 12 maart 2014.

SAVEYN, J., STANDAERT R., SOMERS,R, Rondetafelgesprek, Brussel 28 februari 2014.

SLEURS,W., VAN DE PERRE, L., DENYS, A., AKOV, Brussel, 17 oktober 2013.

VANDEKERCKHOVE, S. en SOETE, M., OETANG VOF, Gent, 19 februari 2014.

VALCKE, Martin, UGent, dinsdag 13 mei 2014.

VAN STEENKISTE, M., Gent, 5 februari 2015.

VVKSO, Brussel, 20 januari 2015.

Bijlagen

Bijlage 1: Ordeningskader leerplan Zin in leren! Zin in leven!

Zie apart schema op A3-formaat.

Bijlage 2: Inspiratielijst voor ordeningen van de leerinhouden

Door in deze lijst op de juiste wijze te selecteren of te combineren kunnen we leerlijnen uitzetten die recht doen aan de opbouw van specifieke kennisstructuren, aan de aard van de doelen en aan de wijze waarop leerlingen zich ontwikkelen. Leerplanontwikkelaars dienen daar ernstig werk van te maken.

1. Ordening volgens de manier waarop de inhoud in de werkelijkheid voorkomt

De wijze waarop de leerling kennis maakt met de werkelijkheid bepaalt de ordening van de ontwikkelingsstappen in de leerlijn.

- Naar plaats in de **ruimte**: dichtbij - veraf, binnen - buiten, kleinschalig - grootschalig
- Naar de **tijd**: chronologie, historiek, oorzaak - gevolg, doel - middel
- Volgens **ontwikkellijn of veranderingsproces**: we respecteren de stappen waarin iets groeit of tot stand komt.

2. Ordening naar frequentie van voorkomen

Wat de leerling in de praktijk eerst nodig heeft en waar hij het meest mee te maken heeft staat in de leerlijn voorop.

- Volgens **toepassingsmodaliteit**:
eenvoudige taken - complexere taken,
rol met beperkte verantwoordelijkheden - rol met meerdere verantwoordelijkheden
- Volgens **toepassingsfrequentie**:
kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes die het meest nodig zijn, worden intensiefst en eerst behandeld.

3. Ordening volgens de opbouw van de begrippenstructuur

De leerlijn geeft een beeld van een onderliggende begrippenstructuur en respecteert de opbouw ervan.

- **Top down**: van het geheel naar de delen
algemeen → specifiek
geheel → detail
Top down, Ausubel (1963)

- **Bottom up:** van de delen naar het geheel
feiten → begrip
elementaire begrippen → complexiteit (formule of regel)
specifiek verband → algemene relaties, structuren en principes
Bottom-up, Gagné (1977)
- **Elaboreren:** bekend kernidee → inzoomen op componenten daarvan → er dieper in doordringen → nieuwe synthese maken → het nieuw geleerde integreren in reeds verworven kennis

4. **Ordering naar de complexiteit van strategische vaardigheden die nodig zijn om kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes te verwerken**

De leerlijn zorgt ervoor dat de eenvoudigste procedures eerst worden bijgebracht. Daarna worden de strategieën of vaardigheden verfijnd, genuanceerd en beter afgestemd op de eisen, de doelen en de omstandigheden.

- veel leerkrachtondersteuning → minder leerkrachtondersteuning → zelfstandig werk bij de leerling
- eenvoudige procedures / strategieën → complexe(re) procedures / strategieën
- algemene basisvaardigheden - specifieke vaardigheden

5. **Ordering van de leerlijn naar de graad van beheersing of verinnerlijking**

De leerlijn houdt rekening met het gedragsniveau waarop de leerlingen met begrippen, structuren en procedures omgaan, of de mate waarin de leerinhouden in gedragspatronen opgenomen worden.

Kort gesteld komt het hier op neer:

De leerlingen verkennen iets met al hun zintuigen. Ze hebben een globale ervaring. → Ze dringen door tot de onderliggende relaties, waardoor de leerinhoud inzichtelijk wordt. → Deze inzichten passen ze toe. Eerst in goed omliggende, schoolse situaties (nabije transfer) → nadien in meer open en aan het dagelijks leven verbonden situaties (verre transfer).

Gedragsdimensies, De Block (1987)

- **Weten:** zich bewust zijn van een inhoud (een feit), dit onthouden en reproduceren
- **Inzien:** verbanden leggen, essentie zien, met eigen woorden de inhoud weergeven
- **Toepassen:** de inhoud gebruiken in nieuwe situaties, productief (zoals aangeleerd) of creatief (in een unieke combinatie)
- **Integreren:** spontaan toepassen van de inhouden

Gedragscategorieën, Bloom (1956)

- **Herinneren:** herkennen en uit geheugen ophalen
- **Begrijpen:** interpreteren, samenvatten, verklaren, afleiden, voorbeelden geven
- **Toepassen:** procedures uitvoeren en toepassen op nieuwe taken
- **Analyseren:** globale structuur herkennen, differentiëren, organiseren, ...
- **Evalueren:** beoordelen, controleren en bekritisieren, conclusies trekken
- **Creëren:** ontwerpen, hypothesen formuleren, ...

Cultuur in de spiegel, Van Heusden (2010)⁴³

- **Waarnemen:** zintuigelijk waarnemen, meemaken
- **Verbeelden:** omzetten van waarneming in beelden
- **Conceptualiseren:** vertalen van waarnemen en verbeelden in abstracte begrippen en concepten
- **Analyseren:** ontdekken van logica, structuren en modellen

De Corte (1973)

- **Apperceptie van informatie:** bewust waarnemen
- **Herkennen**
- **Reproduceren:** herinneren
- **Interpretatief produceren:** verklaren
- **Convergent produceren:** met behulp van een standaardprocedure tot een oplossing komen
- **Evaluatief produceren:** een waardeoordeel uitspreken
- **Divergent produceren:** met een eigen procedure tot een oplossing komen, iets zelf ontwerpen)

Harrow (1972)

- Vertrouwd worden met de beweging door **imitatie** en **experimenteren**
- **Efficiënter bewegen** door gebruik te maken van feedback uit de proprioceptieve ervaringen
- Bewegen volgens **een eigen stijl**

Simpson (1971)

- **Perceptie:** zintuigelijke gewaarwording en selectieve taakwaarneming
- **Bereidheid** tot een handeling
- **Geleide handeling** : imitatie
- **Mechanisering**
- **Spontane handeling**

Brion (1980)

- **Waarneming**
- **Nabootsing**
- **Beheersing**
- **Automatisme**
- **Toepassing** (transfer)
- **Originele uitvoering**

⁴³ VAN HEUSDEN Barend, Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, Groningen, SLO, rijksuniversiteit Groningen, 2010.

Niveaus van verinnerlijking, Krathwohl (1964)

- **Aandacht schenken aan** (receptiviteit)
- **Belangstelling tonen voor**
- **Iets als waardevol erkennen**
- De waarden in een **zingevend systeem** verwerken

Met betrekking tot de muzische ontwikkeling:⁴⁴

- **Exploreeren**: spelend verkennen
- **Experimenteren**: ontdekken van specifieke mogelijkheden
- **Vormgeven**: een idee uitwerken, iets doelbewust produceren

6. Ordening van de leerlijn volgens abstractieniveau

De leerlijn start vanuit de omgang met concreet materiaal en leidt naar bewust abstraheren.

- Concreet - schematisch - abstract (formeel)
- Materieel handelen - verbaal handelen (spreken over die handelingen) - mentaal handelen - geautomatiseerd toepassen (Gal'perin)

7. Concentrische ordening van de leerlijn

De leerlijn gaat uit van de manier waarop de lerende de werkelijkheid benadert en van de weg die hij bij de exploratie van de werkelijkheid aflegt.

- Globaal - analytisch
- Beschrijvend - verklarend
- Geheel - detail: met toenemende differentiatie
- Weinig beheersing - toegenomen graad van beheersing

Ontwikkelingsniveaus relationele vorming:

- De persoonlijke relatie: ik
- De interpersoonlijke relatie: jij
- De sociale relatie: wij

Deze lijst van ordeningsmogelijkheden is niet exhaustief. Ook vanuit de ontwikkelingspsychologie worden ontwikkelstappen aangereikt die aan specifieke ontwikkelingen van kinderen verbonden zijn.

We denken onder andere aan:

- spelontwikkeling: alleen spelen - parallelspel - samenspel in kleine groep - samenspel in grote groep
- de motorische ontwikkeling: eenvoudig – enkelvoudig – complex meervoudig,
- gedragsontwikkeling: impulsief - gecontroleerd - bewust en gepland
- sociale ontwikkeling: vertrouwd - minder vertrouwd
- ...

⁴⁴ SAVEYN, J., Leerlijnen. Een theoretische verkenning, in: Praktijkids voor de basisschool, rubriek Curriculumontwikkeling: leerlijnen – algemeen, Wolters Plantyn, Mechelen, juni 1998.

