

JANUARI - FEBRUARI 2018

IN DIALOG

3

TIJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 2

INHOUD

06

Netwerkvereniging is het juiste woord

Het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO) transformeerde recent tot Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Transformatie is hier wel het juiste woord. Weinig rest van het VSKO en veel is nieuw: naam, aard, missie en visie, samenstelling van de Raad van Bestuur, organisatiewijze en aansturing van het beleid ... Schoolbesturen krijgen een sleutelrol in de nieuwe netwerkvereniging Katholiek Onderwijs Vlaanderen.



12

Een kijk op de basisopties in de eerste graad van het secundair onderwijs

De Vlaamse overheid voorziet bij de modernisering van het secundair onderwijs een reeks structurele maatregelen, waarvan een aantal op de basisopties betrekking heeft. Wat verandert er nu precies? We geven aan hoe scholen, binnen de contouren van de nieuwe regelgeving, het observerende en oriënterende karakter van de eerste graad kunnen bewaren.

18

Reflecties over goed onderwijs

Het maatschappelijke discours over goed onderwijs heeft dikwijls een neoliberale inslag. Vanuit een eigentijdse tegendraadsheid gaan we op zoek naar de eigen doelstellingen van onderwijs. En hoe krijgen die doelstellingen gestalte in de katholieke dialogeschool?



EN VERDER

26 De kracht van je schoolnetwerk

Het aantal kinderen in armoede is in de afgelopen tien jaar verdubbeld. Hoe kan de school het netwerk van maatschappelijk kwetsbare kinderen en hun gezin versterken of ondersteunen? Welke voorbeelden uit het buitengewoon onderwijs kunnen leerlingen, leraren en de school inspireren?



38 Community service learning: dienen, reflecteren, leren

Als klas gaan werken voor ouderen, op woensdagmiddag soep bedienen in Poverello, samen met senioren volkstuintjes onderhouden ... Het zijn stuk voor stuk prachtige voorbeelden van projecten om sociaal engagement aan te leren. In dit artikel stellen we community service learning (CSL) voor: een innovatieve werkvorm om leerlingen te ondersteunen in hun groei tot vrije, competente en solidaire persoonlijkheden.



05 Voorwoord

11 Boekrecensies

24 Pro en Contra: Functioneringsgesprekken

32 Drieluik: Gelijke onderwijskansen

50 Geloven vandaag: Liefde



44 Proeven van Zin in leren! Zin in leven!

Vanaf 1 september 2018 gaan de basisscholen met het nieuwe leerplan Zin in leren! Zin in leven! van start. Een aantal scholen konden al proefdraaien. We gaan na welke factoren de implementatie van dit leerplan in de proeftuinscholen bevorderden.



Beste lezer

Bij het begin van 2018 wens ik je eerst en vooral een prachtig Nieuwjaar, met geluk en voorspoed voor jezelf en je gezin. Ik hoop dat je ook in 2018 voldoening haalt uit het onderwijs, de vorming en opvoeding van kinderen, jongeren en volwassenen.

In 2018 willen we Katholiek Onderwijs Vlaanderen verder als netwerkvereniging profileren. We organiseren verkiezingen voor een nieuwe Algemene Vergadering en Raad van Bestuur. Er liggen dit jaar ook heel wat dossiers op de plank, ik noem er enkele: schaalvergroting volwassenenonderwijs, 'Onderwijs voor alle leerlingen in 2025', de verdere implementatie van het leerplan basisonderwijs, HBO5, reorganisatie van de lerarenopleiding.

Er komen nieuwe eindtermen voor het basis- en secundair onderwijs. Wat het basisonderwijs betreft, zullen we kijken welke nieuwe concordanties we dienen te maken. Aan *Zin in leren! Zin in leven!* op zich zal in ieder geval niets veranderen. Voor het secundair onderwijs verwachten we snel concrete voorstellen vanuit de verschillende ontwikkelcommissies.

Leerplannen concretiseren ons pedagogisch project. Anders dan eindtermen bieden ze lerarenteams echte ondersteuning: behalve de leerplandoelen bevatten ze inhoudelijke suggesties om de doelen te bereiken, verdiepingsdoelen die leraren toelaten om te differentiëren en pedagogisch-didactische aanbevelingen over hoe de lessen aan te pakken of de doelen bij de leerlingen te evalueren. Brede, geïntegreerde vorming is en blijft daarbij ons voornaamste doel.

En wat het secundair onderwijs betreft, maken we in eerste instantie werk van nieuwe leerplannen algemene vorming voor de eerste graad. Die leerplannen secundair onderwijs zijn de eerste van een nieuwe generatie: ze zullen minder omvangrijk zijn, meer ruimte – lees vrijheid én verantwoordelijkheid – bieden voor de inbreng van lerarenteams. Zo sluiten ze aan bij het leerplanproject *Zin in leren! Zin in leven!*, dat in het basisonderwijs vanaf dit jaar officieel gelanceerd wordt. We zorgen uiteraard ook voor passende links naar het buitengewoon onderwijs.

Het leerplanconcept voor het secundair onderwijs sluit aan bij de nadruk op schooleigen kwaliteitsontwikkeling die vanuit het *Referentiekader voor Onderwijskwaliteit* gepropageerd wordt en waarop de onderwijsinspectie zich baseert voor de nieuwe stijl van doorlichten. Zoals voor het basisonderwijs, zullen we de ontwerpleerplannen onderwerpen aan de praktijktoets en de uitkomsten ervan verwerken in de definitieve versies.

We gaan ervan uit dat de leerplannen op 1 september 2019 ingevoerd worden en dat dat spoort met de modernisering van het secundair onderwijs waartoe de Vlaamse regering een tijd geleden besliste. Ons resten dus twintig maanden om dat werk tot stand te brengen. Dat lijkt lang, maar is in de praktijk kort: we verwachten nieuwe eindtermen, advisering in de Vlor, leerplancommissies die aan het werk gaan, een toetsing in het veld, indiening bij en goedkeuring door de inspectie en implementatie in iedere school. Een hele opdracht, maar we gaan er samen voor!

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



NETWERKVERENIGING IS HET JUISTE WOORD

Katholiek Onderwijs Vlaanderen en de
participatie van bestuurders aan het netwerkbeleid

Het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO) transformeerde recent tot Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Transformatie is hier wel het juiste woord. Weinig rest van het VSKO en veel is nieuw: naam, aard, missie en visie, samenstelling van de Raad van Bestuur, organisatiewijze en aansturing van het beleid ... dat alles veranderde. Het doel van dit artikel is over de nieuwe situatie helder te informeren. We beschrijven heel kort de gelopen evolutie van het VSKO naar Katholiek Onderwijs Vlaanderen, we leggen uit waarom 2017-2018 het jaar van de netwerkvereniging is, we expliciteren de procedure voor de verkiezingen die eraan komen voor de regionale comités besturen en de Algemene Vergadering en Raad van Bestuur van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Daarna geven we aan hoe onze advies-, overleg- en beslissingsstructuur er voortaan uitziet.

Van VSKO naar Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Het VSKO werkte bij mandaat van het Vlaamse deel van de Belgische bisschoppenconferentie. Dat is niet anders bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Toch is de aansturing van onze organisatie grondig gewijzigd. Een statutaire wijziging in 2013 liet reeds toe dat de schoolbesturen sindsdien de meerderheid uitmaken van het bestuursledenaantal. Daarbovenop werd het overwicht van mannen gecounterd met een forse gendercorrectie. De betrokkenheid van de bisschoppen bleef overeind in de figuur van Johan Bonny, die voorzitter van de Raad van Bestuur werd, al was daar geen statutaire reden voor.

Begin 2015 nam de Raad van Bestuur op basis van een analyse van de werking van het VSKO de beslissing om over te gaan tot een herstructurering van de organisatie om de scholen en de schoolbesturen op de best mogelijke wijze te ondersteunen en om hun belangen optimaal te behartigen. De missie en visie werden met dat doel herschreven.

Medio 2015 werden tijdens een grootschalig event in de basiliek van Koekelberg de naamwijziging, het nieuwe logo en de nieuwe organisatiestructuur bekendgemaakt. Met het congres *Eigentijds tegendraads* aan de KU Leuven op 2 juni 2016 werd de overgangsfase afgerond. De regio's zijn nu helder in de structuur geïntegreerd, de afspraken met de vicariaten uitgewerkt. Intussen werden de nascholing en de pedagogische begeleiding – die beide nog aparte vzw's waren – ingekanteld in de vzw VSKO.

De Algemene Vergadering van VSKO vzw heeft in haar vergadering van 30 november 2017 de nieuwe statuten en een organiek reglement goedgekeurd. De vzw VSKO heet voortaan vzw Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Nu begint de concrete uitvoering daarvan. Met alle aangesloten besturen vormen we een netwerk. Katholiek Onderwijs Vlaanderen zal de belangen van de besturen behartigen, performante dienstverlening leveren en coördineren waar dat nodig en nuttig is.

Alle belangrijke herstructureringsbeslissingen zijn genomen, alle voorwaarden zijn vervuld om

het werk in de nieuwe constellatie aan te vatten: daarom noemen we het schooljaar 2017-2018 het jaar van de netwerkvereniging.

Verkiezingen voor de regionale comités besturen, Algemene Vergadering en de Raad van Bestuur van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Een netwerkvereniging kun je - in ons geval - letterlijk opvatten als een verzameling van onderling verbonden besturen. De gelijkenis met een net is reëel: er is veel opvangcapaciteit en er zijn vele knooppunten, verbindingen zonder hiërarchie. Er zijn vandaag iets meer dan 700 schoolbesturen aangesloten bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Om de doelen te realiseren en met dat doel beleid te voeren, moeten er uit de grote groep mensen ontstaan om de advies-, overleg- en beslissingsorganen te bevolken. Daarom organiseren we in het eerste semester van 2018 verkiezingen.

Die verkiezingen zijn zeer belangrijk, omdat ze de kans bieden de betrokkenheid van ieder schoolbestuur bij de werking van Katholiek Onderwijs Vlaanderen te verhogen. De netwerkvereniging spreekt met de stem van de leden. Stemmen en meedenken en –handelen is dus voor ieder bestuur relevant.

Regionaal

- We informeren de besturen over de verkiezingsprocedure in december 2017 en januari 2018 en stellen in iedere regio een verkiezingscommissie samen. Die bestaat uit de vicaris/bisschoppelijk gedelegeerde en twee bestuurders die zelf geen kandidaat zijn. Zij organiseren het regionale deel van de verkiezingen.
- Alle in de regio aanwezige schoolbesturen kunnen kandidaten voordragen voor de comités besturen (COBES) bij de regionale verkiezingscommissie, tussen 12 februari en 12 maart 2018. De verkiezingscommissie stelt de kandidaten vast.
- Vanaf 13 maart tot 7 mei 2018 vindt een schriftelijke verkiezingsronde plaats voor 16 tot 20 leden van de comités besturen, waarbij ieder ►

in de regio aanwezig bestuur op het stemformulier de kandidaten van zijn voorkeur kan aanduiden, zoveel als er te verkiezen leden zijn. Nadien volgt de vaststelling van de verkozenen en de vraag of zij het mandaat opnemen.

- Kort daarna volgt een eerste vergadering van de verkozen COBES-leden die bijkomend 4 tot 5 leden coöpteren, bijvoorbeeld om te compenseren voor afwezige specifieke expertise.
- Samen kiezen de verkozen en gecoöpteerde leden in een vergadering van het volledig samengestelde COBES in iedere regio uit hun eigen midden vijf leden voor de Algemene Vergadering van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Twee van deze vijf (een man/een vrouw) dragen zij voor de Raad van Bestuur voor.

Vlaanderenbreed

- De huidige Algemene Vergadering en Raad van Bestuur komen voor het laatst bijeen op 7 juni 2018, stellen de verkiezingsresultaten vast en communiceren die.
- Op 28 juni 2018 komt de nieuwe Algemene Vergadering voor het eerst bijeen en stelt de Raad van Bestuur voor de komende vier jaar samen.



Johan Bonny, voorzitter RvB

De advies-, overleg- en beslissingsstructuur van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

De vereniging Katholiek Onderwijs Vlaanderen vzw is een netwerkorganisatie. Concreet wil dat onder meer zeggen dat de leden van de vereniging, zijnde vooral de rechtspersonen van de katholieke scholen, zelf in sterke mate participeren aan de hele overleg-, advies- en beslissingsketen van de vereniging.

Overeenkomstig haar missie en visie wil Katholiek Onderwijs Vlaanderen die keten zo organiseren dat

- besturen zich betrokken en verbonden voelen bij de organisatie en het project van het katholiek onderwijs in Vlaanderen en Brussel;
- informatie vlot binnen het geheel van de organisatie – in alle richtingen - gedeeld kan worden;
- bestuurders voldoende ruimte krijgen om te reflecteren en zo bij te dragen tot de visievorming aangaande grote onderwijsthema's en werkzaamheden van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Algemeen

Met het oog op een optimale participatie aan het beleid en de efficiëntie van de beleidsvorming gelden in de organisatie de beginselen van de representatieve democratie: door hun verkiezing verkrijgen bestuurders-leden van COBES enerzijds, Algemene Vergadering en Raad van Bestuur anderzijds, het volle mandaat om binnen de bevoegdheden van het betrokken bestuursorgaan aan de besluitvorming deel te nemen.

Regionale bestuurdersorganen

Regionale bestuurdersvergadering

Ieder bestuur van katholieke onderwijsinstellingen in een bepaalde regio is per definitie lid van de regionale bestuurdersvergadering en vaardigt minimaal één vertegenwoordiger af naar de vergaderingen. Bij verkiezingen of stemmingen heeft elk schoolbestuur (ongeacht het aantal aanwezigen) één stem.

Op de regionale bestuurdersvergadering wordt verslag gedaan van de regionale en Vlaanderenbrede werking van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en van de andere, relevante activiteiten over het onderwijs in de regio. Ook andere initiatieven die de netwerking en verbondenheid van schoolbesturen met het project van het katholiek onderwijs ondersteunen, kunnen voor die groep bestuurders georganiseerd worden.

Comité besturen (COBES)

Overeenkomstig de missie en visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen bevordert COBES de samenwerking en het structureel overleg tussen schoolbesturen. Het is een regionaal reflectieorgaan waar de leden het gesprek voeren over onderwijsrelevante thema's, in het bijzonder over thema's die van belang zijn voor de regio. Ieder COBES mandateert telkens één lid naar de drie adviesraden voor het basis-, secundair en buitengewoon onderwijs (cf. infra).

Algemene Vergadering (AV)

De Algemene Vergadering van de vzw Katholiek Onderwijs Vlaanderen bestaat, na de bovenvermelde verkiezing, uit ten minste 20 leden (zogenaamde werkende leden). Daardoor bestaat altijd een meerderheid van de leden uit besturen van katholieke onderwijsinstellingen. Daarnaast worden twee leden voorgedragen door de Unie van de Religieuzen van Vlaanderen.

Raad van Bestuur (RvB)

Analoog met de besturenmeerderheid in de Algemene Vergadering hebben de besturen ook een meerderheid in de Raad van Bestuur van de vzw Katholiek Onderwijs Vlaanderen. De Unie van de Religieuzen van Vlaanderen draagt een van hun twee AV-leden voor in de Raad van Bestuur.

Commissies van de Raad van Bestuur

Ook inzake specifieke thema's (financiën, nascholing, pedagogische begeleiding, inspraak) waarvoor in de schoot van de Raad van Bestuur aparte commissies zijn opgericht, wordt een beroep gedaan op de besturen. In de regel bestaat een com-

missie ten minste uit twee vertegenwoordigers van de besturen, een vicaris (of zijn afgevaardigde) en de directeur-generaal (of zijn afgevaardigde).

In het bijzonder vermelden we hier de commissie coördinatie bestuurdersoverleg (CCBO). In opdracht van de Raad van Bestuur kan de taak van deze commissie alle aspecten omvatten die, in het kader van de werking van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, het overleg tussen besturen en de betrokkenheid van besturen bevorderen, en dat zowel regionaal als Vlaanderenbreed. Deze taakstelling betreft in dit verband ten minste:

- de inhoudelijke themabepaling en voorbereiding van de overlegfora besturen (cf. infra);
- het stroomlijnen, voorbereiden en coördineren van de informatiestroom vanuit en naar de comités besturen (COBES);
- het overzicht houden van welke bestuurders deel uitmaken van welke commissie, met inachtneming van de nodige evenwichten.

In de commissie coördinatie bestuurdersoverleg zetelen één bestuurder per regio, aan te duiden vanuit de Raad van Bestuur van de vzw Katholiek Onderwijs Vlaanderen, en de directeur-generaal van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Wanneer opportuun, wordt een regionale ankerfiguur¹ in de commissie uitgenodigd.

Overlegforum besturen

Het overlegforum besturen bestaat uit:

1. alle leden van de Algemene Vergadering,
2. alle leden van de Raad van Bestuur en
3. de leden-bestuurders van de adviesraden en –commissies.

De ankerfiguren, de voorzitters van de adviesraden en adviescommissies worden als waarnemend lid uitgenodigd. De commissie coördinatie bestuurdersoverleg kan naar eigen inzicht bijkomende leden uitnodigen.

Het overlegforum besturen is een reflectiekamer voor de inhoudelijke uitdieping van een thema en is hierbij oriënterend voor de bestuurders. Dit moet de bestuurders in adviesraden en –commissies, in de Algemene Vergadering en de Raad van Bestuur, in staat stellen geïnformeerde ►

standpunten in te nemen. Deze grondige informatie-, consultatie- en reflectierondes maken het immers mogelijk tot breed gedragen inzichten te komen die van nut zijn voor de betrokken bestuurders tijdens hun vergaderingen in de regionale comités besturen, en de Vlaanderenbrede advies- en besluitvormingsketen.

Adviesorganen

In de Adviesraad Basisonderwijs, de Adviesraad Secundair onderwijs en de Adviesraad Buitengewoon onderwijs is er weliswaar geen meerderheid van besturen, maar zetelen toch telkens vijf bestuurders, uit iedere regio één, voorgedragen door de commissie coördinatie bestuurdersover-

leg in samenspraak met de regionale comités besturen. Voor de Adviesraad Internaten is er ook een verzekerde betrokkenheid van bestuurders.

In de Adviescommissie Volwassenenonderwijs gaat het niet per se om bestuurders, maar ze kunnen toch als vertegenwoordiger van een regio of een centrumbestuur zetelen. Voor de Adviescommissie Hoger onderwijs wordt een beroep gedaan op de algemeen directeurs van de hogescholen.

De agenda's en procedures van de verschillende organen worden op elkaar afgestemd volgens dit tijdpad, wat een goed beeld oplevert van de onderscheiden organen in de overleg-, advies- en besluitvormingsketen met hun onderscheiden bevoegdheden:

TIJDPAD	Week -3	Week -2	Week -1	BESLISSINGSORGAAN
Reflecterende bestuurdersvergadering	Overlegforum besturen			Raad van Bestuur Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Adviserende vergadering		Adviesraden (desgevallend ook Adviescommissies)		
Andere adviserende vergaderingen	Directiecommissies			

Algemeen ledencongres

Naast de jaarlijkse regionale bestuurdersvergaderingen organiseert de vereniging op geregelde tijdstippen een algemeen ledencongres. Daarvoor worden alle besturen en bestuurders van instellingen die lid zijn van de vereniging uitgenodigd. Oogmerk is het gericht informeren over belangrijke onderwijsthema's en de grote projecten van de vereniging. Tegelijk versterkt een congres het Vlaanderenbrede wij-gevoel.

Conclusie

Nu de overgang van VSKO naar Katholiek Onderwijs Vlaanderen is afgerond en de overleg-,

advies- en beslissingsstructuren helemaal in orde zijn, is de netwerkvereniging klaar om op een doelmatige manier haar opdrachten te vervullen en het beleid te voeren dat de belangen van de schoolbesturen behartigt. Wij hopen en rekenen op een participatie bij het beleid van zoveel schoolbesturen als mogelijk. Laat de verkiezingen van het voorjaar daartoe een motorisch moment zijn.

Geert Schelstraete, adviseur Stafdienst
geert.schelstraete@katholiekonderwijs.vlaanderen

Wilfried Van Rompaey, adviseur Stafdienst
wilfried.vanrompaey@katholiekonderwijs.vlaanderen

EINDNOTEN

1. Een regionale ankerfiguur ondersteunt de vicaris inzake de regionale (besturen)werking en werkt mee aan de Vlaanderenbrede afstemming in dat verband.



Simons, M.
& Masschelein, J.

DE LEERLING CENTRAAL IN HET ONDERWIJS.

*Grenzen van
personalisering?*

Leuven, Acco, 2017, 144 p.
(€ 19,95)

De auteurs gaan uit van de vaststelling dat de leerling centraal stellen 'hot' is. Zij analyseren het actuele discours erover en bekijken die centrale gedachte vanuit diverse perspectieven, vaak andere dan onderwijskundige, vanuit het perspectief van de arbeidsmarkt om er maar een te noemen. Ze bespreken verder de 'architectuur' van de onderwijsinstelling versus wat zij de leeromgeving noemen. In het eerste geval (de school) hanteren we begrippen als leren, leerstof, onderwijzen, examineren, diplomeren ... Bij de sterk gepersonaliseerde leeromgeving gaat het om competenties, kwalificaties, portfolio's, leerwinst, inzetbaarheid, monitoring en personaliserende feedback. In de traditionele schoolomgeving geldt de beoordeling op basis van een norm. In de leeromgeving niet: daar is het profiel dat iedere lerende voor zichzelf wil opbouwen het basisinstrument (cf. de sociale media!).

Gaat daarmee het typisch schoolse niet verloren? Wat is het eigene aan schools leren? Het gaat om vrijheid: op school word je vrij, bijvoorbeeld van het eigen gezin, om te studeren en te oefenen. Het gaat ten tweede om gelijkheid: op school is er geen voorbestemming. Iedereen vertrekt op dezelfde (vrije) manier en krijgt de kans om een bestemming te zoeken. Ten derde gaat het om vorming: werken aan de eigen conditie om voorbereid te zijn, om in vorm te raken, zich weten te verhouden tot wat hen beïnvloedt. Daarom moet de school de leerlingen een aantal basisgrammatica's bijbrengen.

Dat alles spoort met de vorming die wij in de katholieke dialoogschool nastreven, maar verschilt er ook van door niet voor dat levensbeschouwelijke perspectief te kiezen. Er is wel een sterke teleologische - zij het seculiere - dimensie: we moeten dromen van een school als een tijd en een plaats voor het delen en vernieuwen van de wereld. De grootste uitdaging is dan ook: op welke wereld willen we jongeren voorbereiden? Wat zijn de basisgrammatica's die ons samenleven bepalen?

En vergaande personalisering is niet het juiste antwoord.

Geert Schelstraete



Nelson, L.L.

UDL-LESSEN ONTWERPEN VOOR IEDEREEN.

*Universal Design for
Learning in de praktijk.*

Kalmthout, Pelckmans
Pro, 2016, 192 p. (€ 28,50)

Vanuit de idee van Galileo Galilei 'We cannot teach people anything, we can only help them discover it within themselves.' wil Loui Lord Nelson ons meenemen in een concreet systeem, Universal Design for Learning (UDL). Zijn doel is om deze leerzochtocht te kunnen realiseren tot op de klavloer. Het boek bestaat uit drie delen. Eerst wordt toegelicht wat UDL is, met wetenschappelijke onderbouwing. Vervolgens worden, in het tweede deel, de principes van UDL besproken, namelijk betrokkenheid, representatie en actie en repressie. In een derde deel wordt verduidelijkt hoe vanuit de UDL-principes een les ontworpen kan worden. Op het einde van het boek zijn nog twee bijlagen toegevoegd die de verbinding maken tussen de inhoud van het boek en de context van het Nederlandse en Vlaamse onderwijs.

Het boek is zelf opgebouwd en uitgewerkt volgens de UDL-principes waardoor, elke lezer vanuit de eigen invalshoek aansluiting kan vinden. Verder is het doorspekt met getuigenissen en voorbeelden uit de concrete klaspraktijk. Dat geeft je onmiddellijk inspiratie om zelf aan de slag te gaan als leraar, maar ook als pedagogisch begeleider, directeur, (zorg)coördinator, CLB-medewerker, ondersteuner ...

Het is positief dat UDL ingezet wordt om barrières te voorkomen die leerlingen verhinderen om tot leren te komen. Die visie sluit heel nauw aan bij onze uitgangspunten over krachtige leeromgeving, verbindend schoolklimaat, zorgbreed en kansrijk onderwijs. Vanuit onze pedagogische visie, gestoeld op de katholieke dialoogschool, gaan we uit van de meerwaarde van diversiteit voor het leerproces van alle leerlingen. UDL kan een manier zijn om dat in de praktijk om te zetten en daarover met de verschillende onderwijspartners in dialoog te gaan.

Lien De Feyter

EEN KIJK OP DE BASISOPTIES IN DE EERSTE GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS





De Vlaamse overheid voorziet bij de modernisering van het secundair onderwijs een reeks structurele maatregelen, waarvan een aantal op de basisopties betrekking heeft. Zo zullen er in de toekomst basisopties in de A- en de B-stroom zijn en worden er naast basisopties ook pakketten voorzien. Wat verandert er nu precies? Hoe kunnen scholen, rekening houdend met deze en andere keuzes die de overheid maakt, het observerende en oriënterende karakter van de eerste graad bewaren? Vanuit haar visie op het eigen karakter van de eerste graad doet Katholiek Onderwijs Vlaanderen in dit artikel enkele aanbevelingen.

Structurele en organisatorische maatregelen van de overheid

De omschrijving van een basisoptie is decreetaal bepaald: het betreft een groep leervakken die in de eerste graad een bredere observatie en oriëntatie van de leerling mogelijk maakt¹. Basisopties worden in het tweede leerjaar van de eerste graad ingericht.

In het kader van de modernisering van het secundair onderwijs brengt de overheid enkele structurele veranderingen aan die op de basisopties betrekking hebben.

Een eerste wijziging betreft de naamgeving. In de toekomst wordt de term *basisoptie* zowel in het tweede leerjaar A als in het tweede leerjaar B gebruikt. De term *beroepenveld*, die tot vandaag in de B-stroom gebruikt wordt, verdwijnt met de uitrol van de modernisering in het tweede leerjaar.

Voor de A-stroom voorziet de overheid elf basisopties, voor de B-stroom zeven. Bij enkele van die basisopties vinden we pakketten terug. Pakketten zijn een of meer vakken waarmee doelen van de overeenstemmende basisoptie worden gerealiseerd.

Om leerlingen uit de B-stroom naar een doorstroomrichting of doorstroom/arbeidsmarktgerichte richting in de tweede graad te laten overgaan, voorziet de overheid een afzonderlijke basisoptie, de zogenaamde 'opstroomoptie'.

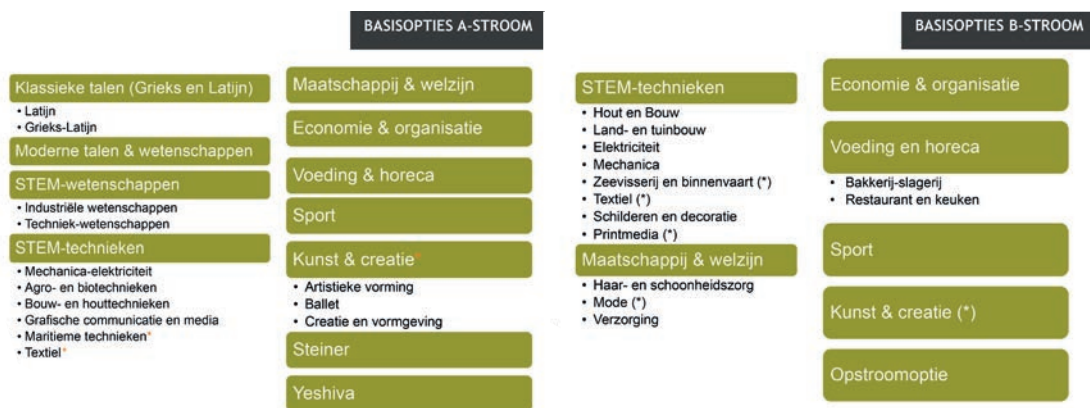
Een leerling van het tweede leerjaar A kiest één basisoptie of pakket binnen het aanbod van de school. Een leerling uit het tweede leerjaar B kan maximaal drie basisopties of pakketten kiezen uit het aanbod van de school.

Een basisoptie of pakket in de A-stroom omvat vijf lessen. In de B-stroom worden er tien lessen aan basisopties of pakketten besteed.

Indien het schoolbestuur ervoor kiest, kan de delibererende klassenraad op het einde van het eerste leerjaar een leerling de toegang tot basisopties of pakketten van het tweede leerjaar van de A- of B-stroom ontzeggen.

De overheid voorziet een concordantietabel die scholen kunnen gebruiken om hun huidige basisopties in toekomstige basisopties om te zetten. Die omzetting is een recht. Andere basisopties moeten geprogrammeerd worden. Basisopties en pakketten die met een asterisk gemarkeerd zijn, worden als niche beschouwd. De overheid geeft voor die basisopties en pakketten aan hoeveel scholen er maximaal per onderwijsnet die basisopties en pakketten kunnen programmeren².

De onderwijsverstrekkers moeten over de inhoud van de basisopties afspraken maken. In een curriculumdossier leggen ze gezamenlijk de doelen vast die ze met de basisopties nastreven³.



❖ A-stroom: basisopties en onderliggende pakketten

❖ B-stroom: basisopties en onderliggende pakketten

MODERNISERING SO: BASIS-OPTIES A-STROOM & B-STROOM

Economie & organisatie	Economie & organisatie
Kunst & creatie*	Kunst & creatie*
Klassieke talen (Grieks en Latijn)	Kunst & creatie*
Maatschappij & welzijn	Maatschappij & welzijn
Moderne talen & wetenschappen	Sport
Sport	STEM-technieken
STEM-technieken	STEM-technieken
STEM-wetenschappen	Voeding & horeca
Voeding & horeca	

- ❖ Basisopties A- en B-stroom waarvoor Katholiek Onderwijs Vlaanderen leerplannen schrijft

De visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Basisopties als component van de observerende en oriënterende eerste graad

In haar visie op basisopties houdt Katholiek Onderwijs Vlaanderen de getrapte studiekeuze waarin de eerste graad een observerende en oriënterende rol speelt, voor ogen. Vanuit die optiek zorgen basisopties er, aanvullend op de algemene vorming, voor dat leerlingen hun interesses, motivatie en intrinsieke mogelijkheden verder kunnen verkennen en dat ze een gemotiveerde studiekeuze kunnen maken voor een domein en een studierichting in de tweede graad. Basisopties dragen op die manier bij tot een goede observatie en oriëntatie van de leerling.

Om die rol te kunnen waarmaken, moeten basisopties aan een aantal voorwaarden voldoen. Als elke leerling een gemotiveerde keuze voor een basisoptie kan maken, dan moeten we ervoor zorgen dat elke basisoptie voor elke leerling toegankelijk is. Vanuit die visie kunnen de keuzemogelijkheden voor basisopties na het eerste leerjaar niet ingeperkt worden.

Aangezien we voor de leerlingen alle mogelijkheden om door te stromen naar een studierichting of studiedomein in de tweede graad willen openhouden, kunnen de doelen van de basisoptie geen 'voorafname' inhouden op een studiekeuze naar de tweede graad⁴.

Leerplannen die ruimte bieden aan leraren en scholen

In de eerste graad moeten leerlingen alle kansen krijgen om hun talenten, interesses en intrinsieke mogelijkheden verder te ontdekken en te ontwikkelen. De leerplannen voor de basisopties zullen we dan ook voldoende breed invullen. We zullen daarbij een duidelijk verband leggen met de algemene vorming en met andere basisopties. Een doel kan in verschillende basisopties aan bod komen, waarbij het specifieke van de basisoptie de invulling van het doel zal bepalen. Zo kan bijvoorbeeld een doel over 'gezonde levensstijl ontwikkelen' in de basisoptie 'Voeding & horeca' eerder toegespitst worden op gezonde voeding, terwijl bij datzelfde doel in de basisoptie 'Sport' het accent veeleer op sporten en bewegen zal liggen.

Vanuit onze visie op een observerende en oriënterende eerste graad, ontwikkelen we enkel leerplannen op het niveau van de basisopties en niet voor de afzonderlijke pakketten. Pakketten verhinderen volgens ons de ruimere observatie van de leerlingen.

Zowel in de A-stroom als in de B-stroom voorzien we voor de basisopties leerplannen naar rato van vijf lesuren. Dat betekent dat de leerplannen voldoende ruimte aan leraren en scholen zullen laten om eigen accenten te leggen en eigen keuzes te maken. Enkel in de basisoptie STEM-technieken in de B-stroom voorzien we in het leerplan mogelijkheden om uit te breiden naar tien lesuren wegens de vele contexten waarin de school die basisoptie kan vormgeven (Elektriciteit, Hout en bouw, Mechanica, Land- en tuinbouw, Schilderen en decoratie ...), zodat leerlingen een weloverwogen keuze voor een studierichting in de tweede graad kunnen maken.

Basisopties als hefboom om leergierigheid te prikkelen

Basisopties kunnen we omschrijven als een verbreding en verdieping van vormingscomponenten uit de algemene vorming⁵. Ze bieden de mogelijkheid om de leergierigheid en de motivatie van leerlingen vanuit betekenisvolle contexten ►

te prikkelen. Waar mogelijk werken we binnen de basisopties geïntegreerd verder aan de doelen van de algemene vorming.

De basisopties bieden de mogelijkheid om op onderzoekend en ontwerpend leren in te zetten. Ze zorgen ervoor dat leerlingen de onderlinge beïnvloeding van verschillende disciplines verkennen en geven hun meer inzicht in de rol die wetenschappen spelen in de maatschappij.

Elke leerling wordt op zijn niveau uitgedaagd

Leerlingen maken op basis van hun talenten, interesses en motivatie een keuze voor een basisoptie. In de leerplannen voor de basisopties komen doelen die het volledige continuüm bestrijken, van concreet toepasbaar tot abstract-conceptueel, zodat de doelen elke leerling kunnen aanspreken. Opdat elke leerling, ongeacht zijn abstractieniveau, een keuze voor een basisoptie zou kunnen maken, nemen we in de leerplannen, naast doelen die voor alle leerlingen gelden, ook verdiepende doelen op. Zo wordt iedere leerling voldoende uitgedaagd.

We zorgen ervoor dat elke basisoptie toegankelijk is voor elke leerling.

Die verdieping kan ook gepaard gaan met verbreding als we de leerlingen kennis en vaardigheden in andere contexten laten toepassen. In de leerplannen voor de basisopties zal Katholiek Onderwijs Vlaanderen verduidelijken hoe de verdieping en de verbreding binnen de basisopties aan bod kunnen komen.

Inzetten op differentiële doelen om leerlingen te laten schakelen

Via de basisoptie 'opstroomoptie' kunnen leerlingen in de B-stroom overgaan naar een doorstroomfinaliteit of doorstroom-/arbeidsmarktgerichte finaliteit in de tweede graad. Vanuit

Katholiek Onderwijs Vlaanderen vinden we het schakelen vooral interessant tijdens of na het eerste leerjaar B. Op het einde van de eerste graad kiezen alle leerlingen, ook de leerlingen uit de B-stroom, voor een finaliteit die aansluit bij hun intrinsieke mogelijkheden.

Remediëring en verdieping maken inherent deel uit van onderwijzen en vormen een element van de zorgbrede werking van een school. Daarbij gaat een school na wat een leerling nodig heeft. Dat kan voor elke potentiële leerling die een overstap naar de A-stroom kan maken, verschillend zijn, waardoor het niet mogelijk is om een leerplan voor de opstroomoptie te schrijven. Het is belangrijk dat scholen inzetten op de differentiële doelen⁶ om leerlingen te laten schakelen. Een afzonderlijke basisoptie 'opstroomoptie' wordt daardoor overbodig.

STEM-basisopties: gelijkenissen en verschillen

De overheid opteert voor twee STEM-basisopties in de A-stroom: een basisoptie 'STEM-wetenschappen' en een basisoptie 'STEM-technieken'. Die tweedeling kan een hiërarchische perceptie en uitvoering in de hand werken. Dat wordt nog versterkt, doordat we in de B-stroom enkel een basisoptie STEM-technieken aantreffen.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen is geen voorstander van twee STEM-basisopties in de A-stroom, maar ziet wel mogelijkheden om inhoudelijk verschillende klemtonen te leggen. Hoewel in beide basisopties de STEM-componenten (Science, Technology, Engineering en Mathematics) evenwaardig aan bod komen, ligt in STEM-wetenschappen de klemtoon veeleer op de interactie tussen het onderzoeken en het ontwerpen, terwijl in de basisoptie STEM-technieken meer aandacht gaat naar het ontwerpproces en het realisatieproces. Daarmee spelen we in op diverse leerlingenprofielen die we onderscheiden.

We beogen echter geen hiërarchisch verschil tussen beide basisopties. Vanuit beide basisopties kunnen leerlingen een keuze maken voor studierichtingen in alle finaliteiten⁷ in de tweede graad.

Een transparant, evenwichtig en stabiel aanbod van basisopties

Bij het programmeren van de basisopties is het belangrijk dat elke scholengemeenschap - en de scholen die tot die scholengemeenschap behoren - investeren in een eerste graad die ten volle haar oriënterende en observerende rol kan vervullen. Daarbij is een transparant, evenwichtig en stabiel aanbod van basisopties noodzakelijk. Scholen kunnen daarbij afspreken wie wel en wie niet in een eigen eerste graad investeert en wie welke basisopties zal organiseren.

We bevelen scholen aan om geen afzonderlijke pakketten te programmeren. Ze beperken de brede observatie van de leerling. Om de hiërarchische perceptie van de basisopties STEM-wetenschappen en STEM-technieken tegen te gaan, is het aangewezen dat scholen beide basisopties gelijktijdig programmeren.

We beschouwen het als de maatschappelijke opdracht van elke scholengemeenschap om in een voldoende aanbod van de B-stroom te voorzien, zodat iedere leerling in onze scholen een plaats vindt. De scholen binnen de scholengemeenschap spreken daarom onderling af wie in de B-stroom investeert.

De keuzes die de scholen vandaag maken bij het programmeren van hun basisopties zijn nooit een vrijgeleide voor de programmatie van het vervolgonderwijs in de tweede en derde graad.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen doet aanbevelingen, scholen maken keuzes

In het kader van de modernisering van het secundair onderwijs neemt de overheid maatregelen die betrekking hebben op de basisopties. Vanuit haar visie op een oriënterende en observerende eerste graad formuleert onze netwerkvereniging een aantal aanbevelingen aan directies en schoolbesturen. Zo adviseert Katholiek Onderwijs Vlaanderen scholen om de basisopties niet als pakketten in te richten en niet te clausuleren voor basisopties.

In overeenstemming met die visie ontwikkelt Katholiek Onderwijs Vlaanderen enkel leerplannen voor basisopties en niet voor de onderliggende pakketten. De leerplannen voor alle basisopties zullen breed ingevuld worden en differentiële doelen bevatten, zodat alle leerlingen op hun niveau uitgedaagd kunnen worden. We zorgen voor voldoende ruimte voor leraren en scholen, zodat ze in de basisopties eigen accenten kunnen leggen.

Het zijn de scholen die, vanuit hun pedagogisch project en hun visie op onderwijs, de uiteindelijke keuzes maken. Zij kunnen er binnen de door de overheid opgelegde structuur voor zorgen dat er een modernisering tot stand komt waar iedere leerling baat bij heeft. We hopen alvast dat onze aanbevelingen daarbij een leidraad kunnen vormen. ◀◀

Lut Favoreel,
Pedagogisch begeleider, coördinatie eerste graad en muzisch-creatieve vorming

lut.favoreel@katholiekonderwijs.vlaanderen

EINDNOTEN

1. *Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs, geraadpleegd op 6 november 2017.*
2. *Besluit van de Vlaamse Regering, 27 oktober 2017.*
3. *Conceptnota 'Addendum bij conceptnota's eerste, tweede en derde graad', 13 januari 2017 en Besluit van de Vlaamse Regering houdende sommige maatregelen betreffende de modernisering van het secundair onderwijs, 27 oktober 2017.*
4. *'Voorafname' definiëren we als bijkomende leerstof inherent aan een discipline die noodzakelijk is om de overstap te kunnen maken naar een studierichting in de tweede graad. Klassieke talen vormt daarop een uitzondering.*
5. *Katholiek Onderwijs Vlaanderen onderscheidt deze vormingscomponenten in de algemene vorming van het secundair onderwijs: levensbeschouwelijke vorming, culturele vorming, economische vorming, lichamelijke vorming, maatschappelijke vorming, natuurwetenschappelijke en technische vorming, sociale vorming, talige vorming en wiskundige vorming.*
6. *Differentiële doelen in de B-stroom zijn een beperkt aantal relevante doelen die aansluiten bij de eindtermen voor de A-stroom. In toekomstige leerplannen zullen die doelen duidelijk aangegeven worden.*
7. *De overheid voorziet drie finaliteiten in de bovenbouw: een arbeidsmarktgerichte finaliteit, een doorstroom-/arbeidsmarktgerichte of dubbele finaliteit en een doorstroomfinaliteit.*

REFLECTIES OVER GOED ONDERWIJS

Pedagogie in de katholieke dialoogschool:
enkele perspectieven

Het maatschappelijke discours over goed onderwijs beroept zich overwegend op een basisvocabulary dat stoelt op marktmechanismen en dat een neoliberale inslag heeft. Niet iedereen onderschrijft die aanname. Veel auteurs – niet toevallig vaak niet-Engelstalige – bepleiten een wisseling van perspectief, waarbij de pedagogie niet ondergeschikt wordt aan andere doelen, maar als vertrekpunt dient om na te denken over goed onderwijs. Het is een vorm van eigentijdse tegendraadsheid die we ook terugvinden in de katholieke dialoogschool. Vanuit de beschrijving van vorming gaan we dieper in op goed onderwijs in een katholieke dialoogschool en maken we een pedagogische vertaalslag. We besluiten dit artikel door te wijzen op het belang van vrijheid van onderwijs om die vertaalslag te kunnen en mogen blijven maken.

Goed onderwijs, wat moest bewezen worden: het gelijke kansendiscours

Frank Vandenbroucke combineerde als minister (2004-2009) de bevoegdheden voor Werk, Onderwijs en vorming. Hij stelde zijn beleid in het teken van gelijke kansen. Onderwijs diende een belangrijk maatschappelijk doel: een gelijke kansenbeleid voeren betekende obstakels wegnemen en kansen van kwetsbare jongeren verhogen om hen aansluiting te laten vinden bij de samenleving en bij de arbeidsmarkt.

Vorming is het openen van deuren, meer dan het planmatig stellen van doelen.

Die ongelijkheid kon men ook empirisch vaststellen via testen en onderzoek. Meten was het vertrekpunt voor een doordachte aanpak in de school met het oog op een meer gelijke toegang tot de samenleving. Begrippen als 'individuele leerbehoeften en doelen', 'GOK-cyclussen', 'persoonlijke ontwikkelplannen', 'menselijk kapitaal', 'leeromgevingen die autonome ontwikkeling stimuleren', 'differentiatie in functie van (deel) kwalificaties', 'modules', 'portfolio's', 'EVC' (= elders verworven competenties) vormen sindsdien de basis voor het onderwijsdiscours.

Scholen kregen extra middelen en verantwoordingsplicht. Zo werden gelijke kansen een onderdeel van een geformaliseerd en gereguleerd proces van benchmarking, planning, evaluatie, bewijsvoering en vergelijkingen.

Dat onderwijsbeleid in Vlaanderen kadert in de internationaal toenemende nadruk op efficiëntie en meetbare doelstellingen waarbij onderwijs wordt ingeschakeld in een marktgericht model¹. De overheid in Vlaanderen heeft daartoe ook werk gemaakt van meer autonomie voor de scholen door de autonomie via decreten op te leggen en van deregulering door nieuwe regels vast te leggen. Vanuit historisch perspectief kan men dat eerder ironisch noemen².

Perspectiefwisseling

Het marktconforme model dat we hierboven exemplarisch schetsten, wordt vaak gecontesteerd door auteurs die onderwijs in een breder pedagogisch kader plaatsen. We vermelden Het Laboratorium voor Educatie en Samenleving³ in Leuven, diverse auteurs in Nederland⁴, de invloeden van pedagogen en filosofen als Mollenhauer⁵, Biesta⁶, Meirieu⁷, Nussbaum⁸, Baumann⁹. Zij wijzen op de gevaren van de vermaatschappelijking van de school: de tendens waarbij het pedagogische ondergeschikt gemaakt wordt aan samenlevingsdoelen. Wat hen bindt in hun visie – die vaak samenvalt met de mensvisie en visie op opvoeding van Hannah Arendt¹⁰ – is dat een school in de eerste plaats een pedagogische plek moet zijn. Leraren kunnen er onderwijzen en kinderen kunnen er leren in een min of meer beschermde en beschermende omgeving.

Er is een belangrijke parallel tussen de nieuwe visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en de dissidente pedagogische stemmen. Ook de katholieke dialogeschool wil uitdrukkelijk afstand nemen van een aanname, waarbij de katholieke school zich spontaan conformeert aan de dominante seculiere waarden van de samenleving. Die kritische positie creëert ruimte voor dialoog tussen samenleving en school met respect voor ieders positie en opdracht¹¹. Ook de dialogeschool contesteert de toenemende politieke en economische druk op onderwijs. Fundamenteel biedt zij een nieuw perspectief om naar onderwijs te kijken. De school stelt haar eigen levensbeschouwelijke visie helder en opent een alternatieve blik op goed onderwijs vanuit een pedagogische en christelijke tegenstem.

Vorming als beelding

Dat nieuwe perspectief heeft onzes inziens vernieuwende bronnen nodig. De begrippen *Bildung*¹² - beelding in de betekenis van vorming verwijzen naar de passage uit het boek Genesis waar verhaald wordt hoe God de mens naar zijn beeld geschapen heeft. In de christelijke pedagogische traditie betekent goed onderwijs dan ook dat een kind zo gevormd moet worden dat ►

het beeld van God in hem zichtbaar wordt. In de Middel nederlandse mystiek vertaalde men *formatio* als beelding. Verbeelding en beeldvorming als kern van onderwijs komen ook in de negentiende eeuw aan bod, toen *Bildung* het moderne pedagogische denken vormgaf. Het geloof dat elke mens een beeld van God is, heeft belangrijke consequenties voor vorming zoals wij dat concept in de katholieke dialoogschool begrijpen. Dat mensen voor God gelijk zijn is dan immers fundamenteeler dan elke empirisch bewezen ongelijkheid tussen mensen. Niet de feitelijke ongelijkheid tussen leerlingen, maar de principiële gelijkheid van leerlingen die stoelt op hun goddelijke gelijkheid en schepping is een fundament van onderwijs. Dat uitgangspunt heeft belangrijke gevolgen voor de keuzes die scholen en leraren maken:

- Het normerende principe voor onderwijs is dan vormbaarheid – *Bildsamkeit*¹³ – van elk kind. Onderwijs in de diepte staat niet meer ten dienste van kwalificatie of socialisatie, maar genereert de persoonswording van elk kind, ongeacht wie het is of welke capaciteiten het heeft;
- Als vorming de persoonsvorming op het oog heeft, wekt ze bij het kind een gelijke veelzijdige interesse. De veelzijdigheid van vorming van elk kind kan niet worden ingeperkt door factoren als tijd, nut of efficiëntie. Gelijke vorming is vorming die hoofd, hart en handen in beweging zet;
- Structuren die de vorming van bepaalde groepen kinderen en jongeren bedreigen, moeten worden weggewerkt. Als zou blijken dat beschotten in onderwijs de breedte van vorming beperken, dan moeten die weggenomen worden;
- Om dezelfde reden kan men niet aanvaarden dat personen een ding worden door hokjesdenken, diagnose, sortering of toewijzing. Een kind kan er immers toe veroordeeld worden zijn verleden te herhalen.

Goed onderwijs en vorming

Om na te denken over goed onderwijs, is het belangrijk om te begrijpen wat er precies in vor-

ming gebeurt. We vertrekken daartoe van de pedagogische driehoek: bij vorming onderwijst iemand iets aan iemand anders. Die driehoek vervangen we door de vormingscirkel: de buitenste cirkel beschrijft dat iets, de middelste iemand, de binnenste iemand anders.



❖ Figuur: vormingscirkel (so)

4.1 Iets

Het iets van de vorming wordt beschreven in samenhangende vormingscomponenten die aan de basis liggen van de leerplannen. In het basisonderwijs zijn dat de cultuurgebonden ontwikkelvelden: ontwikkeling van oriëntatie op de wereld, mediakundige ontwikkeling, muzische ontwikkeling, taalontwikkeling, ontwikkeling van wiskundig denken, rooms-katholieke godsdienst. De vormingscomponenten in het secundair onderwijs zijn: levensbeschouwelijke vorming, culturele vorming, economische vorming, lichamelijke vorming, maatschappelijke en historische vorming, natuurwetenschappelijke en technische vorming, sociale vorming, talige vorming en wiskundige vorming.

Vorming zoals beschreven in de componenten wordt doorgegeven van generatie op generatie als erfdeel van cultuur en wetenschap. Wat men kiest om door te geven, is afhankelijk van pedagogische

en filosofische keuzes. Inhoud en doel van vorming zijn nooit algemeen maatschappelijk, maar worden bepaald door scholen, die hun eigen uitgesproken keuzes kunnen en mogen maken. Scholen kiezen voor vorming vanuit een gemeenschappelijk zoeken naar identiteit en inspiratie en in dialoog met de diversiteit van dingen en mensen. Een katholieke dialoogschool creëert in het beste geval een gedeeld en dynamisch vormingsideaal.

4.2 Iemand

Niet alleen wat geleerd wordt, maar ook wie onderwijst en leert, maakt deel uit van een uitgesproken dynamische traditie, zoals de traditie van een vormingscomponent, een discipline, een levensbeschouwing, een pedagogisch project.

Een leraar kan die rol enkel op zich nemen, als hij zelf in een vak, een vorming, een traditie 'geard' is. Hij is dus meer dan een doorgeefluik van kennis en inhouden, maar ook meer dan een coach van leerlingen. Zijn professionele betrokkenheid verbindt de liefde voor wat hij wil onderwijzen met de liefde voor zijn leerlingen.

Een leraar heeft als bijzondere opdracht de leerling te vormen door hem uit te nodigen zijn eigen weg te vinden, een weg die geen school, lerarenteam, leraar of leerplan kan voorspellen. Vorming is het openen van deuren, meer dan het planmatig stellen van doelen. Door te vormen opent een leraar een deur waarachter zich

het niet te voorspellen landschap van leren en leven van de leerling ontvouwt.

Vorming is de vanzelfsprekende ontwikkeling onderbreken, nieuwe vensters openen op een betere wereld.

4.3 Iemand anders

De persoon van de leerling staat in het hart van het vormingsproces. Een leerling wordt dus niet zozeer gevormd, maar vormt zichzelf; niet als een autonoom wezen, maar in een voortdurende dialoog met de leraar, de school en de wereld (de componenten van vorming).

De persoon van de leerling wordt in de vorming in de breedst mogelijke zin aangesproken: intellectueel, sociaal, lichamelijk, moreel, spiritueel. Zo kunnen alle vormingscomponenten op een harmonieuze manier in vorming aan bod komen.

Hoe een leerling zich vormt, is altijd verrassend en anders. Vorming is een gebeurtenis waarbij een leerling – door de ontmoeting met iemand of iets – iets nieuws, iets anders kan leren. Vorming is de vanzelfsprekende ontwikkeling onderbreken, nieuwe vensters openen op een betere wereld. ►



© Sint-Leo Hermelsdaele secundaire school

Goed onderwijs en de katholieke dialoogschool

Goed onderwijs vergt een synthese van vorming vanuit het ontwikkelingsperspectief van de leerling en vorming vanuit zijn objectieve waarde; tussen het belang van de leerling en wat in het belang van de leerling is; tussen vrijheid en beperking. De vorming van de leerling en de zorg voor de leerling worden bepaald door zijn eigen ontwikkeling en keuzes, maar ook door de pedagogische keuzes van de leraar, het lerarenteam, de school en de pedagogische en ideologische traditie van de school.

Een analoge visie ligt aan de basis van de katholieke dialoogschool. Vorming moet erover waken dat de oude wereld niet vernietigd wordt om de nieuwe wereld een kans te geven. De (katholieke) traditie is de vormingsbron waaruit geput kan worden om een nieuwe generatie kansen te geven. Wat scholen in wetenschap, cultuur, religie en ethiek belangrijk vinden, vormt de bron. Zij stroomt in de bedding van de school en de leerling die vorming in zijn persoon integreert. Dat is wat onderwijs, een school, een leraar kunnen doen. De school kijkt naar verleden én toekomst¹⁴; de leraar verbindt beide perspectieven met de bedoeling de leerlingen de kans te geven hun toekomst vorm te geven met behulp van het verleden.

Mogelijke wegwijzers voor het vormingsproces in een school zijn: uniciteit in verbondenheid, kwetsbaarheid en belofte, gastvrijheid, rechtvaardigheid, duurzaamheid, verbeelding en generositeit. Scholen zullen vanuit hun traditie en hun opvoedingsproject sommige wegwijzers beklemtonen of andere wegwijzers naar voren schuiven. Dat is de belangrijke 'fotolozé' ruimte in de vormingscirkel.

Goed onderwijs en vrijheid van onderwijs

Het voorgaande veronderstelt een school die de vrijheid krijgt om afstand te kunnen nemen van de belangen van het kind in het hier en nu. Die vrijheid maakt toekomst op een heel andere



© Sint-Leo Hemelsdaele secundaire school

wijze mogelijk. De courante manier waarop we in onze maatschappij naar de toekomst kijken, is immers voorspellend. Er worden doelen (strategisch, operationeel) vastgelegd en er worden actieplannen uitgewerkt. Die planmatige manier om naar de toekomst te kijken heeft echter iets paradoxaals. Mocht de toekomst iets zijn waarop we vanuit het nu kunnen anticiperen, dan verdient de tijd die moet komen niet echt de naam toekomst.

Toekomst betekent dat er iets op ons toekomt, dat er iets nieuws gebeurt¹⁵. Vorming laat zich daarom niet dwingen. Een school tracht onderwijs en schooljaar doelmatig te plannen, maar leerlingen en leraren 'komen er toe'. Dat toekomen is nauwelijks voorspelbaar. Vorming ontstaat onvoorzien en gaandeweg: in de klassen, op de speelplaats, in de honderden ontmoetingen waarbij elke dag wordt beslist of mensen zich opsluiten binnen de mogelijkheden van het verleden of het onmogelijke doen gebeuren¹⁶.

De katholieke dialoogschool vindt haar wortels in een theologie die vertelt hoe God de geschie-

denis onderbreekt¹⁷. Het congres van Katholiek Onderwijs Vlaanderen van 2 juni 2016 over de katholieke dialoogschool was eigentijds, maar ook tegendraads¹⁸. Net in onderwijs kan de voorspelbare keten van oorzaak en gevolg doorbroken worden, kan er iets onverwachts plaatsvinden.

Christelijke hoop is vrijmoedig vertrouwen en zich openstellen voor het onmogelijke in de (on)zekerheid dat kinderen in staat zijn om een eigen, unieke toekomst vorm te geven. Pas als we dat durven doen, wordt onderwijs “de geschiedenis van een geleidelijke vernieuwing van de mens, de geschiedenis van een geleidelijk geboren worden, van de geleidelijke overgang van de ene wereld in de andere, van de

**Toekomst betekent
dat er iets op ons toekomt,
dat er iets nieuws gebeurt.**

kennismaking met de nieuwe, tot nu toe volkomen onbekende werkelijkheid” (F. M. Dostojewski, *Misdaad en Straf*)¹⁹.

Dominiek Desmet

dominiek.desmet@katholiekonderwijs.vlaanderen

Carl Snoecx

Dienst Identiteit & kwaliteit

carl.snoecx@katholiekonderwijs.vlaanderen

EINDNOTEN

1. Fannes, P., e.a. (2013). *Een kwarteeuw onderwijs in eigen beheer*. Leuven: Acco, pp.114-119.
2. O.c., p. 118.
3. Masschelein, J., Simons, M. (2008). *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische onderwijsactualiteit*. Leuven: Acco. Masschelein, J., Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
4. Stevens, L., Bors, G. (red.) (2013). *Pedagogische tact*. Antwerpen: Maklu. Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Meyer, W. (2013). *Onderwijs. Weer weten waarom*. Amsterdam: SWP. Hermsen, J. (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Amsterdam: de Arbeiderspers. De Backer, D. (red.) (2017). *Gedachten bij goed onderwijs. Inspiratiebronnen voor scholen om goed onderwijs vorm te geven*.
5. Mollenhauer, K. (1986). *Vergeeten samenhang. Over cultuur en opvoeding*. Boom.
6. Biesta, G. (2006, 2012, 2015). *Beyond learning; Goed onderwijs en de cultuur van het meten; Het prachtige risico van het onderwijs*.
7. Meirieu, Ph. (2005, 2007). *Lettre à un jeune professeur; Pédagogie: le devoir de résister*.
8. Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo/Anthos.
9. Baumann, Z. (2012). *On education. Conversations with Riccardo Mazzea*. Polity.
10. Arendt, H. (1954). *The crisis in education*.
11. *De theologische onderbouwing van de katholieke dialoogschool is vooral het werk van Lieven Boeve. Cf. o.a. Boeve, L. (2014). Theologie in dialoog. Op het kruispunt van universiteit, kerk en samenleving*. Kalmthout: Pelckmans, 215 p.
12. *In Genesis 1,26 wordt verteld dat God de mens geschapen heeft naar zijn beeld en gelijkenis. Het begrip Bildung werd in de Duitse taal ingevoerd door de middeleeuwse filosoof, theoloog en mysticus Meister Eckhart (1260-1328). Het betekent voor hem dat de mens op die manier gevormd wordt dat "damit der Mensch Gott ähnlich werde"*.
13. *Het begrip Bildungsamkeit wordt vaak gelieerd aan de pedagogie van Friedrich Herbart (1776-1841) en inspireerde een brede en belangrijke pedagogische traditie. Zie hiervoor: Benner, D. (2004). Bildung / Bildungsamkeit. Historisches Wörterbuch der Pädagogik, pp. 174-215.*
14. *Die idee werd paradigmatisch uitgewerkt door Arendt (1961) in haar essay Between Past and Present. Cultuursymbool is de Januskop, die tegelijkertijd naar het verleden en naar de toekomst kijkt.*
15. Inwood, M. (vert. 2000). Heidegger. Rotterdam: Lemniscaat, p. 113.
16. *Volgens de Franse literair criticus en filosoof Jacques Derrida kan alleen het onmogelijke in de ware zin van het woord gebeuren. Zie Derrida, J. (2001a). Inconditionality ou souveraineté: l'Université aux frontières de l'Europe. Athene: Patakis, p. 75.*
17. Boeve, L. (2006). *God onderbreekt de geschiedenis. Theologie in tijden van ommekeer*. Antwerpen: Pelckmans.
18. *Zoals in het verleden Pater Damiaan, Cardijn en Dondeyne de kritische dialoog met de samenleving durfden aan te gaan (zie lezing Mgr. Bonny tijdens het congres katholieke dialoogschool 'Eigentijds tegendraads' van 2 juni 2016).*
19. *Misdaad en straf is het verhaal van de onverwachte ommekeer in het leven van de moordenaar Raskolnikov, waarin de ontmoeting met een vrouw die hem het verhaal van de opwekking van Lazarus vertelt, een belangrijke rol speelt.*

FUNCTIONERINGS- GESPREKKEN

PRO

In het rapport Rechtspositie van het personeel van het basis- en secundair onderwijs van het Rekenhof (januari 2016) lezen we dat alle bezochte scholen de functioneringsgesprekken ervaren als een positief instrument dat kansen biedt om personeelsleden te waarderen en hen te stimuleren zich verder te ontwikkelen. Over de situatie in het bedrijfsleven bv. verschenen dan weer koppen in media als “Nooit meer een functioneringsgesprek”, “Ouderwets functioneringsgesprek”, “Eindejaarsgesprek? Voor generatie Y hoeft het niet meer”. In de praktijk is soms het verschil tussen een functionerings- en een evaluatiegesprek niet echt duidelijk met alle mogelijke misverstanden van dien.

Geeft een mogelijkheid om zorgvuldig te verwoorden wat er aan de orde is in het professionele functioneren

Een goed functioneringsgesprek is een belangrijke kans voor reflectie en zelfreflectie op de werkvloer.

Geeft groeikansen aan het personeel

Het functioneringsgesprek biedt de leidinggevende de gelegenheid om aandacht te hebben voor de individuele personeelsleden, waardoor hij aan hun loopbaanbegeleiding kan werken. Op die manier kunnen de personeelsleden zich professioneel ontwikkelen.

Creëert een gelijkgerichtheid op het pedagogisch project van de school

Het functioneringsgesprek vormt een goed periodiek moment voor de leidinggevende om het functioneren van een personeelslid expliciet in verband te brengen met het pedagogisch project van de school, niet zomaar als een vage, theoretische tekst ergens op een website, maar als hét concrete, tastbare referentiekader voor alle pedagogisch-didac-

tische activiteiten van de personeelsleden en voor de gehele werking van de school.

Impliceert dat leidinggevend en samen afspraken maken inzake personeelsbeleid binnen een scholengemeenschap

De cyclus van functionerings- en evaluatiegesprekken is in het bijzonder aan de orde voor personeelsleden die in aanmerking zouden kunnen komen voor een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD). Door de gevolgen van een eventuele TADD voor de hele scholengemeenschap in kwestie is het een goede zaak dat leidinggevend en hun functionerings- en evaluatiepraktijk samen zo veel mogelijk objectiveren.

Vermijdt escalatie van conflicten

Door een vorm van gestructureerde feedback, eigen aan een goed functioneringsgesprek, kan een escalatie van conflicten vermeden worden en aldus een oplossing tot stand komen. Als er toch geen oplossing gevonden wordt, is een verdere procedure dankzij het functioneringsgesprek sowieso al formeel voorbereid en kan een negatieve evaluatie finaal niet uit de lucht komen vallen.



CONTRA

Slorpt enorm veel tijd op van de leidinggevende

Als schooldirecteur met enkele tientallen leraren een functioneringsgesprek (en een evaluatiegesprek) voeren, kost al gauw ettelijke uren per personeelslid aan voorbereiding, het gesprek zelf en effectieve opvolging ervan. Uit een Amerikaans onderzoek van softwareproducent Adobe, waarbij 1 500 managers en medewerkers werden ondervraagd, bleek zelfs dat een manager gemiddeld 17 uur per medewerker bezig was, het gesprek zelf en het vervolg op het gesprek niet meegerekend.

Dreigt te verworden tot een puur formalisme en is niet effectief

Wat kan een leidinggevende nog zeggen tegen een goed functionerende medewerker na het derde, vierde functioneringsgesprek? En omgekeerd, bij slecht functioneren, is er dan van een functioneringsgesprek veel heil te verwachten?

Is erg subjectief, zeker bij een complexe taak als die van een leraar

Eenzijds zit de subjectiviteit in het feit dat het oordeel van de leidinggevende gekleurd kan zijn door zijn interpersoonlijke relatie met zijn medewerker. Anderzijds is ook het 'meten' van de prestaties van een leraar, net door de complexiteit ervan, problematisch. De wereldwijde, uniforme standaarden, zoals in de fysica, waarmee echt gemeten kan worden, bestaan niet voor het beoordelen van een leraar. In de praktijk durft de ranking van de medewerkers nogal eens te veranderen met een verandering van leidinggevende.

Is een kenmerk van een hiërarchisch leiderschapsmodel

Een klassieke functionerings- en evaluatiecyclus sluit typisch aan bij het hiërarchische verband tussen leidinggevende en ondergeschikte: het initiatief (zoals in Onderwijs zelfs decretaal verplicht) ligt bij de eerste en de tweede ondergaat. Bij team-teaching en co-teaching zou het net veel meer voor de hand liggen dat de betrokken leraren samen zouden reflecteren over elkaars functioneren. Als de schooldirecteur in grotere instellingen bovendien te ver van de leraren afstaat en hen eigenlijk niet kent, is dat nefast voor een functionerings- en evaluatiepraktijk.

Er zijn effectievere alternatieven

Veel effectiever is een veel informeler, frequent bijpraatgesprek, waarbij veel sneller en korter op de bal gespeeld kan worden. Een zgn. 3-minutenbezoek van een schooldirecteur aan de klassen zelf, waarbij telkens gefocust wordt op een specifiek, liefst pedagogisch-didactisch aandachtspunt, kan het onderwijs op school een stuk opener maken: het onderwijs van de leraar is niet alleen meer zijn privézaak. Of nog: het initiatief tot een functioneringsgesprek kan ook eerder bij de leraar gelegd worden dan bij de directeur, zoals nu.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

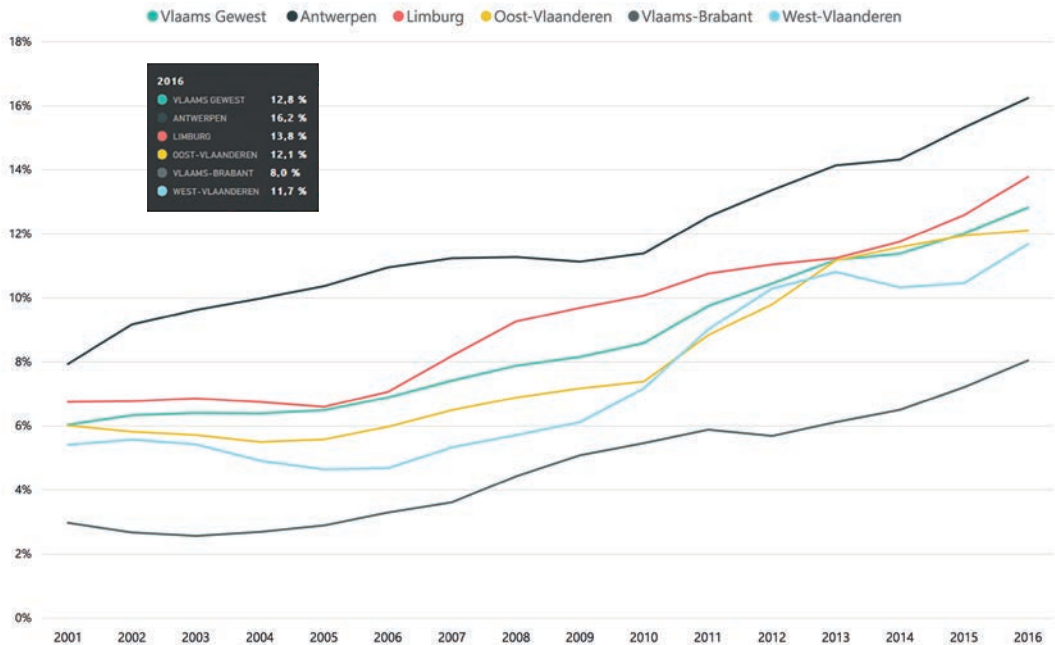
DE KRACHT VAN JE SCHOOLNETWERK

Gelijke onderwijskansen realiseren
en vechten tegen sociale uitsluiting



Archiefbeeld

Het aantal kinderen in armoede is in de afgelopen tien jaar verdubbeld. Volgens de armoedebaremeter van Kind en Gezin steeg in 2016 het aantal kinderen dat in armoede leeft tot boven de twaalf procent. Die kinderen zijn niet alleen door hun gezinssituatie slachtoffer van sociale uitsluiting, ze zijn ook zelf slachtoffer. Hoe kan de school het netwerk van maatschappelijk kwetsbare kinderen en hun gezin versterken of ondersteunen? Welke voorbeelden uit het buitengewoon onderwijs kunnen leerlingen, leraren en de school inspireren?



❖ Figuur 1: de kansarmoede-index 2016 voor het Vlaamse Gewest bedraagt 12,82% en ligt 0,81 procentpunt hoger dan de kansarmoede-index van 2015. Bron: Kind en Gezin.

Chelsey, 11 jaar, heeft naast de kinderen in de klas of op de speelplaats - weinig speelkameraadjes. Meestal zit Chelsey thuis bij haar mama of - gelukkig ook vaak - bij haar oma. Spelen op straat is te gevaarlijk, mocht er al speelruimte zijn. Chelsey had graag gedanst bij Dance Spirit, maar dat kost al gauw 300 euro, zonder de verplaatsing. In de kring op maandag verzint Chelsey vaak avonturen, net zoals die van haar klasgenootjes. Ze wil niet wéér uitgelachen worden, opmerkingen over haar kledij vindt ze al moeilijk genoeg. Wat Chelsey gelukkig niet weet, is dat haar mama nauwelijks de schoolkosten kan betalen en dat er wekelijks schuldvoorderingen in hun brievenbus zitten. Haar moeder heeft weinig mensen in haar omgeving op wie ze kan rekenen. In de school heeft ze stilaan wel vertrouwen gekregen. Chelsey gaat graag naar school en haar mama kan er terecht met haar vragen, ook al gaan die niet meteen over de school.

Die school kan een belangrijke rol spelen in de strijd tegen kinderarmoede. Door het uitbouwen en ondersteunen van haar sociale netwerken werkt de school aan kansen en voordelen voor haar kansarme en sociaal kwetsbare leerlingen. Die school ont-

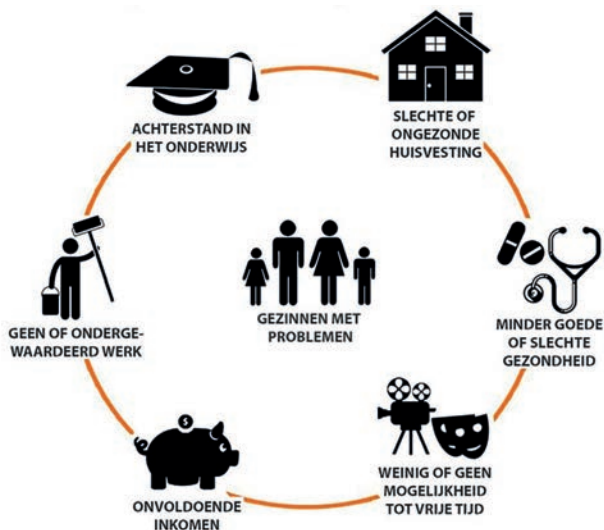
wikkelt een gelijke onderwijskansen- of GOK-beleid dat drempels wegneemt die het gevolg zijn van de sociale ongelijkheid en uitsluitingsmechanismen die kansarme kinderen, kinderen van allochtone afkomst, kinderen met een andere thuistaal en anderstalige nieuwkomers in ons land treffen.

Wat zijn netwerken voor sociale functies van kansarme jongeren en hun gezin? Hoe kan de school die netwerken versterken om tegen de armoede te strijden? Welke vormen van samenwerking zijn voor een school haalbaar?

Het kapitaal van onze leerlingen versterken: dat kan!

Een kind uit een gezin in armoede in je klas? Spontaan denk je dan aan een gezinssituatie met een tekort aan geld. Het gaat echter over meer, het gaat ook over wonen, werk, gezondheid, onderwijs, vrije tijd, sociale uitsluiting en maatschappelijke kwetsbaarheid. Het tekort aan middelen beperkt enerzijds sterk de mogelijkheden, maar is slechts een deel van het kluwen dat we de 'kringloop van de armoede' noemen (Zie ►

figuur 2). De verschillende onderdelen van die kringloop vormen als het ware de puzzelstukjes voor het mechanisme van sociale uitsluiting. Onderzoek toont spijtig genoeg aan dat armoede nefaste gevolgen heeft voor de ontwikkeling en de leerresultaten van kinderen en jongeren.



❖ Figuur 2: kringloop van de armoede

Armoede wordt ook vaak omschreven als de ongelijke verdeling van vier soorten kapitaal: materieel, sociaal en cultureel kapitaal en het kapitaal van menselijke mogelijkheden, zoals talent, beperking en gezondheid. Het sociale kapitaal wordt door de waarde en de kwaliteit van het sociale netwerk bepaald. Het sociale kapitaal is niet alleen belangrijk voor de maatschappelijke samenhang en participatie, maar heeft ook een economische en culturele waarde. Als je een netwerk van betrouwbare en wederkerige relaties hebt, dan profiteer je daar op alle domeinen van je leven van. Denk maar aan de waarde van het lidmaatschap van een sportclub, een collegiaal netwerk, een politieke partij ...

Het sociale netwerk bestaat uit de banden die iemand onderhoudt met familie, verwanten en vrienden, maar ook met maatschappelijk diensten, je functionele en professionele contacten. Die contacten kunnen duurzaam of vluchtig zijn. Daardoor kun je je noodzakelijke levensbehoefte in vervulling zien gaan, zowel materieel als emotioneel als psychisch. Niet iedereen beschikt echter over de-

zelfde mogelijkheden om een sociaal, cultureel en kapitaalcrachtig netwerk uit te bouwen of te onderhouden. Mensen uit kwetsbare groepen in onze samenleving, zoals personen in armoede, vluchtelingen en nieuwkomers, hebben moeite om sociale netwerken uit te bouwen. Soms hebben ze te weinig competenties die nodig zijn, ontbreekt het hun aan voldoende (Nederlandse) taalvaardigheid, versterkt vaak met een specifieke behoefte of handicap, of ze zijn slachtoffer van vooroordelen.

Woorden wekken, voorbeelden trekken

We geven enkele voorbeelden van scholen die actief op sociale netwerken inzetten. Deze getuigenissen tonen aan dat een armoedebeleid haalbaar is.

Kinderen uit maatschappelijk kwetsbare situaties, kinderen die moeilijk leren of in kansarmoede opgroeien, vallen vaak uit de boot binnen het reguliere vrijetijdscircuit. Toch maak je daar vaak vrienden voor het leven, word je weerbaar, ontwikkel je je creativiteit en fantasie, en krijg je geestelijke en sportieve ontwikkelingskansen in een niet-schoolse en eerder informele omgeving. Vele ouders uit de doelgroep vinden voor zichzelf en voor hun kind moeilijk de weg naar een vrijetijdsaanbod. Zij stoten vaak op drempels, zoals het inschrijvingsgeld, het benodigde materiaal, het uitgebreide aanbod of de inschrijvingsprocedure. Vaak leven ze met vooroordelen en vragen. Als kinderen zich al aansluiten, voelen ze zich sneller onzeker in de omgangscultuur van de organisatie of club. Wanneer ze niet of minder door thuis aangemoedigd worden, haken ze ook snel weer af.

In de Brugse basisschool 'Wonderwijs' krijgen de leerlingen na schooltijd de kans om aan te sluiten bij het creatief atelier en een 'omnisport'-atelier, het speerpunt van hun GOK-werking. Tijdens klassenraden en oudergesprekken komt telkens de grote nood ter sprake om werk te maken van een zinvolle vrijetijdsbesteding. Veel kinderen leven sociaal geïsoleerd. Ze hebben een passieve en eenzijdige vrijetijdsbeleving. Tv-kijken en gamen dagen hen niet of nauwelijks uit.

Tijdens de werking van het atelier zijn sportiviteit, kunstzinnigheid en creativiteit uiteraard belangrijk, maar plezier en beleving staan eveneens centraal. Dat het atelier aansluit op de lessen, binnen het schooldomein plaatsvindt en gratis is, werkt drempelverlagend. De activiteiten worden ook afgestemd op de mogelijkheden van de kinderen en daardoor voelen ze zich uitgedaagd. De basisgedachte van het concept 'brede school', leren in een niet-schoolse context, wordt toegepast. Om voldoende en duurzame sponsoring te vinden, werd er een stevig beroep gedaan op het netwerk van sympathisanten en mecenasen in en rond de school.

Wellicht ken je de jaarlijkse dag van de jeugdbeweging en de sportclub. Eén keer per jaar komen kinderen in de specifieke kledij van hun sport of in het uniform van hun jeugdbeweging trots

naar school. De meeste scholen doen daar weinig mee. Niet zo in de school 'Berkenboom Mozaiek' in Sint-Niklaas. In de inkomhal wordt het nut van jeugdbewegingen of sportclubs via een PowerPointpresentatie op groot scherm getoond. Op de speelplaats wordt er na het belsegnal onmiddellijk aandacht besteed aan de leerlingen in hun sportkledij of uniform. De leraren hebben die dag activiteiten, verhalen en opdrachten voorzien met wat je allemaal in de sportclub of jeugdbeweging beleeft. De oudste leerlingen maken bijvoorbeeld een overzicht van de sport- en vrijetijdsgelegenheden in hun buurt. Ze hebben dat met behulp van een computer en in coöperatieve groepen uitgewerkt. Het resultaat is een 'sociale kaart' voor de vrijetijdsbesteding van kinderen. Dat document wordt in de school verspreid. Jaarlijks wordt het samen met de leerlingen besproken en aangepast.



❖ Figuur 3: een map met lokale en gratis initiatieven voor klasuitstappen ligt in de lerarenkamer.

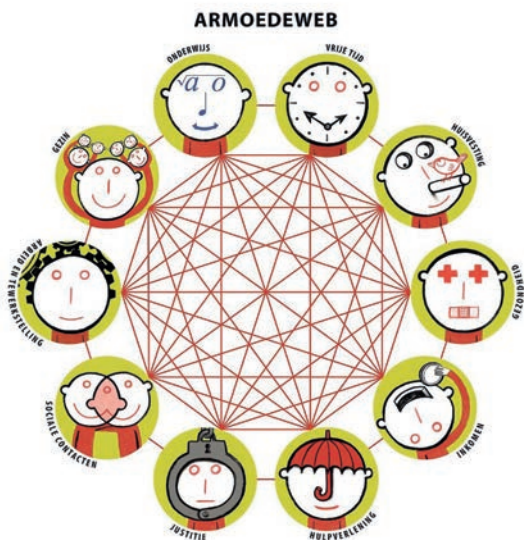
In Gent pakken ze het nog anders aan: met ondersteuning van het project 'Brede School' van de stad Gent speelt het buitengewoon lager onderwijs Sint-Jozef gretig in op initiatieven van de voetbalclub AA Gent. Het stadion van de club ligt in dezelfde wijk. De club ontplooit verschillende sociaal-geëngageerde, culturele en uiteraard sportieve initiatieven voor kwetsbare jongeren uit de wijk. Het schoolproject zet ook in op het verdiepen van de betrokkenheid van de ouders. De school betreft hen bij die projecten,

meestal op woensdagmiddag.

Het doel van de scholen is telkens om vanuit een bredere leercontext kansen te bieden om sociale vaardigheden te ontwikkelen en netwerken uit te bouwen. Op die manier ondersteunen die scholen het socioculturele kapitaal van hun leerlingen en investeren ze mee in het netwerk van de gezinnen. Los je zo de armoede op? Misschien niet rechtstreeks, maar er ligt wel een uitdaging voor het schoolbeleid. ►

Een uitdaging voor het schoolbeleid

Naast het creëren van gelijke onderwijskansen door in een krachtige pedagogisch-didactische aanpak van kinderen te investeren, is het nodig om keuzes te maken rond schoolkosten, gezondheid, cultuur, ouderbetrokkenheid, leerlingenparticipatie en netwerken.



❖ Figuur 4: armoedeweb. Bron: Welzijnszorg.

Kinderarmoede aanpakken is complex. Het vergt een integrale aanpak van allerlei diensten, maatschappelijke instellingen en personen. Strijden tegen armoede en voor gelijke kansen doet een beroep op het zogenaamde 'responsief vermogen' van het schoolbeleid. Het responsief vermogen van de school verwijst naar de mate waarin de school openstaat voor, en in staat is een antwoord te formuleren op externe vragen en verwachtingen. Daarnaast betekent responsief vermogen ook het kunnen benutten van het aanbod buiten de school om de eigen werking te versterken.

Een school of organisatie kan, hoe goed bedoeld ook, nooit alleen de strijd tegen kansarmoede of gekleurde armoede aangaan. De krachten bundelen in een netwerk van diverse lokale actoren, uit zowel de welzijns- als niet-welzijnssector, zoals kinderopvang, scholen, armoedeverenigingen of sportverenigingen, is de enige optie om die strijd aan te gaan. Dat is ook de reden waarom

vele scholen binnen hun gemeente of binnen het kader van het lokaal overlegplatform participeren aan bijeenkomsten waar verschillende beleidsdomeinen samengebracht worden. Zo kan de school contacten leggen met medewerkers van het Huis van het kind, het OCMW, het Rode Kruis, het Huis van het Nederlands, de welzijnssector, justitie, de culturele sector, zoals de bibliotheek, samenlevingsopbouw, brugfiguren ... Dergelijke netwerken investeren in kennismaking met elkaars aanbod en wisselen informatie uit. Het effect van die samenwerking komt tot uiting in concrete casussen of als de school de ouders ondersteunt.

Een netwerk opbouwen doe je niet zomaar, tenzij je alles aan het toeval wilt overlaten. Scholen die netwerken zien als kans om kansarmoede aan te pakken, pakken dat multidimensionaal aan. Het biedt ook kansen om de eigen kijk te verbreden. Ze vertrekken vanuit de analyse van hun context, screenen de noden van leerlingen, ouders en leraren. Daarbij stellen ze doelen voor en ontwikkelen ze initiatieven.

In het 'Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit' vind je bij de rubriek 'beleid': *'De school bouwt samenwerkingsverbanden uit die leren en onderwijzen ten goede komen.'* Om die kwaliteitsverwachtingen van het schoolbeleid te ondersteunen, ontwikkelde Katholiek Onderwijs Vlaanderen een inspirerende generieke doelenlijst met een screeningsinstrument voor de beginsituatie. Die instrumenten sluiten aan bij de beschreven kaders en achtergronden uit dit artikel. Je vindt de referenties onderaan dit artikel.

Ook in het kader van netwerken heeft de school aandacht voor mogelijke vragen en problemen vanuit de omgeving, stelt ze er een visie over op en maakt ze keuzes:

- Met welke partners werken we samen?
- Waarom werken we met die partners samen?
- In hoeverre werken we ermee samen?
- Op welk niveau van preventie situeert die samenwerking zich?
- Is ons netwerk multidimensionaal en hebben we partners in de vier levensdomeinen?

Zodra dat voor de school duidelijk is, is er een taak weggelegd om de betrokkenheid van het schoolteam te verhogen.

Hoe doet de leraar er toe?

De leraar is een belangrijk, zo niet het eerste, aanspreekpunt voor ouders. Ouders hebben vertrouwen in de man of vrouw die dagelijks met hun kind in contact komt. Soms worden leraren rechtstreeks of indirect aangesproken in verband met niet aan onderwijs gerelateerde vragen en horen ze dat het gezin met materiële, sociale of gezondheidszorgen kampt. Die zorgen hebben meestal impact op het leren en welbevinden van het kind. Als leraar kun je de vraag het best doorgeven aan het CLB, aan de zorgcoördinator of leerlingenbegeleider of aan de paramedicus van de school. Als het gaat om gestructureerde zorg en hulpverlening, heeft het CLB een draaischijffunctie.

Maar om voeling te krijgen met de onderliggende noden en vragen van mensen in armoede, willen leraren ook kennis hebben van de mogelijkheden binnen het netwerk van de school. Daar ligt een kans op een breder gedragen gelijke kansenbeleid en maatschappelijk engagement. Voorzien van kennis over de sociale en welzijnsorganisaties rond de school kunnen leraren beter luisteren naar ouders, hun vragen detecteren en die correct doorgeven. Met de kennis van de zogenaamde sociale kaart, al dan niet op papier, kunnen de contacten tussen school en kansarme gezinnen verbeterd worden en kunnen leraren de communicatie stimuleren.

De scholen met een actief sociaal beleid stellen dan ook een netwerkkaart samen op basis van de verschillende functies: materieel, sociaal-cultureel en welzijn. Op onze website kun je een model downloaden. Om hun leraren sterker bij het armoedebeleid van de school te betrekken, organiseren ze zelf of met ondersteuning van een welzijnspartner sociale wandelingen voor leraren tijdens een pedagogische studiedag of na schooltijd als nascholingsmoment. Dergelijke initiatieven zullen de professionaliteit van de leraren versterken en hen voor de problematiek voor armoede

en gelijke onderwijskansen bewustmaken. Tijdens zo'n dag wordt het nuttige aan het aangename gekoppeld. Zo maken leraren kennis met een waaier aan instellingen en reflecteren de leraren als team over de omgang met kansarmoede op school.

Poortwachter of wegwijzer?

Tot slot geeft de school antwoord op de vraag wie op school de 'poortwachter' is tussen de school en de externe netwerkpartners. We pleiten ervoor dat er minstens een medewerker is die - of bij voorkeur zelfs een team dat - het schoolnetwerk kent, de relaties en contacten verzorgt en het netwerk levendig houdt. In vele gevallen is dat de directeur, maar het kan ook de zorg-of GOK-coördinator, leerlingenbegeleider of in het buitengewoon onderwijs een paramedicus zijn.

In de school van Chelsey is juf Sabine als zorgcoördinator haar aanspreekpunt. Zij maakt tijd voor haar en luistert naar haar noden. Het is al gebeurd dat een gesprek met een sociaal werker van de gemeente in de school plaatsvond. Die juf lost haar problemen niet op, maar kent mensen en organisaties in de regio en spreekt hen aan. Het is nooit haar bedoeling om de taak van de netwerkpartners over te nemen, hoewel dat dat kan gebeuren om de eerste en dringendste nood te lenigen. Chelseys brooddoos is wel eens leeg en er zijn afspraken gemaakt over het betalen van de schoolrekeningen. Ze krijgt bij de schooluitstap meteen een ingevuld aanvraagformulier voor een tussenkomst van haar ziekenfonds mee. De school heeft een doorverwijfsfunctie en kan een hefboom zijn in de bestrijding van armoede. De school van Chelsey kan voor haar het verschil maken tussen een jeugd in armoede of een leven in armoede. ◀◀

Peter Bracaval

Pedagogisch begeleider gelijke onderwijskansen en diversiteit, Dienst Lerenden

peter.bracaval@katholiekonderwijs.vlaanderen

Meer info vind je bij:

Kind en gezin: <https://www.kindengezin.be/cijfers-en-rapporten/cijfers/kansarmoede/> Brede school Vlaanderen: www.bredeschool.org

Op onze website:

<http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/gelijke-onderwijskansen-gok-het-buitengewoon-onderwijs-type-1-en-3>:

doelenlijst, screeningsinstrument en netwerkkaart

Deze scholen verleenden hun medewerking aan dit artikel

- VLSBO Wonderwijs Brugge
- BuLO - Berkenboom - Mozaïek
- BuLO - Sint-Jozef

GELIJKE ONDERWIJSKANSEN

Rekenschap afleggen over beleid

DRIELUIK

Vlaanderen voert al jaren een gelijke onderwijskansen- of GOK-beleid. Daarbij ontvangen scholen met veel kansarme kinderen meer werkingsmiddelen en meer omkadering. Dat noemt men een beleid op basis van leerlingenkenmerken. Tot 2012 moesten basisscholen die extra lestijden ontvingen daarvoor telkens wel een driejarencyclus met een bijhorend plan doorlopen. Vandaag is er die verplichting niet meer. Scholen krijgen meer ruimte om zelf hun gelijke onderwijskansenbeleid te voeren. Maar is dat beleid ook effectief? Het Rekenhof wijdde er een onderzoek aan. We legden zijn bevindingen voor aan een pedagogisch begeleider en een schooldirecteur.



Adri De Brabandere is eerste-auditeur-directeur bij het Rekenhof. Hij coördineerde het evaluatieonderzoek inzake gelijke onderwijskansen in het gewoon basisonderwijs.

Q Je rapport bevat de resultaten van een beleidsonderzoek. Kunnen we besluiten dat het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen geslaagd is?

Die vraag kun je pas beantwoorden, als je weet wat de bedoelingen van de Vlaamse overheid waren. Uiteraard wil ze gelijke onderwijskansen voor iedereen. Maar hoe kun je dat meten? De overheid heeft geen kader of geen indicatoren aangereikt om haar beleid aan te toetsen.

We hebben dan zelf een keuze moeten maken om de effectiviteit te beoordelen. Het gaat om drie indicatoren die een beeld geven van de leerprestaties van de leerlingen:

- de schoolse vorderingen van de leerlingen;
- de doorstroming naar het eerste leerjaar secundair onderwijs (1A of 1B);
- het behaalde attest in 1A.

Als we die criteria hanteren, dan valt het op dat de doorstroming naar 1A en het aantal A-attesten die leerlingen in dat eerste leerjaar A behaalden, goed zitten. Er is een toename. Maar die toename is voor het aantal behaalde A-attesten minder groot voor de kansarme dan voor de kansrijke leerlingen. De schoolse vorderingen kenden algemeen een verslechtering, maar voor de kansarme leerlingen was die verslechtering nog meer uitgesproken. Voor de drie indicatoren blijft de kansenongelijkheid groot.

Q Als je het over de kansarme leerlingen hebt, gaat het dan over kinderen met een andere thuistaal, kinderen van wie de moeder geen diploma secundair onderwijs heeft of kinderen die een schooltoelage ontvangen?

Dat zijn inderdaad de leerlingenkenmerken. Ook de achtergestelde buurt is een kenmerk, maar dat hebben we niet mee in het onderzoek opgenomen. Uit onze analyse blijkt dat de drie genoemde prestatie-indicatoren het sterkst samenhangen met de lage opleiding van de moeder. Dat is echt doorslaggevend.

Q Slagen de scholen er dan niet in om die kinderen vooruitgang te laten maken?

Onze vaststellingen zijn algemeen en Vlaanderen-breed. We merken echter dat er veel verschillen zijn tussen scholen. Met andere woorden: ook scholen met veel kansarme leerlingen kunnen voor die drie indicatoren een grote vooruitgang boeken. Vanuit die constatacie zijn we op zoek gegaan naar hoe het komt dat die scholen toch goed scoorden. Wat is de sleutel tot succes? Uit de vele factoren kwam nogal verrassend het gebruikte leerlingvolgsysteem naar voren, maar ook de creatie van een stevig draagvlak bij de leraren en de grote ouderbetrokkenheid. We kunnen natuurlijk niet zeggen dat dat de enige succesfactoren zijn. Het is een combinatie. Zo zagen we ook dat succesvolle scholen een veel kleiner leerlingenverloop en een stabiel lerarenteam hebben; doorgaans is er ook een ervaren directeur en een goed uitgebouwd zorgteam.

Q Bij de invoering van de gedifferentieerde omkadering en werkingsmiddelen hoopten we dat een grotere investering in scholen met een kansarm publiek vanzelfsprekend meer gelijke onderwijskansen zou creëren.

Neen, dat is dus geen automatisme. Scholen moeten echt een actief beleid voeren. In onze aanbevelingen aan de minister zeggen we dat ook. Vóór 2012 hadden de scholen trouwens de verplichting om dat beleid te expliciteren en werden ►

ze door de inspectie daarop aangesproken. Elke GOK-cyclus liep toen over drie jaren. Het huidige omkaderingsdecreet legt die verplichting niet op. Dat decreet geeft scholen meer beleidsruimte en minder planlast. Het mag echter niet betekenen dat scholen er minder aandacht aan schenken.

🗨️ Verwacht je dat de overheid iets met de resultaten van je onderzoek aanvangt?

We houden de minister een spiegel voor. Vanuit het Rekenhof suggereren we de minister om faciliterend te werk te gaan. Het zou bijvoorbeeld heel relevant zijn om de invloed van de leerlingvolgsystemen verder te onderzoeken en scholen aan te zetten een eigen beleid uit te stippelen, het draagvlak daarvoor in het lerarenteam te vergroten en de ouderbetrokkenheid bij de school te verbeteren.

Toch zijn we ervan overtuigd dat de bevordering van gelijke onderwijskansen binnen een bredere context moet worden aangepakt. Het gaat ook om het uitbouwen van een goede infrastructuur, een degelijke ondersteuning door de scholengemeenschap, het schoolbestuur en het CLB en de buitenschoolse ondersteuning. En nog algemener: onderwijs kan het niet altijd alleen. Dikwijls heeft ongelijkheid te maken met de thuissituatie van leerlingen, de huisvesting, het milieu en de omgeving, de tewerkstelling van de ouders, de inburgering, de sociale zorg en het maatschappelijk weefsel. De samenwerking tussen de verschillende beleidsdomeinen is cruciaal.



Ellen Bauwens is pedagogisch begeleider en zet zich in voor het gelijke onderwijskansenbeleid in Gentse katholieke scholen.

🗨️ Ben je verwonderd over de niet zo goede resultaten inzake GOK-beleid? En hebben begeleiders zicht op minder goed functionerende scholen?

Wat je eerste vraag betreft: neen, ik ben niet verwonderd. De voorbije jaren zijn de uitdagingen voor het onderwijs veel groter geworden. De kinderarmoede neemt toe, de samenleving wordt in sneltreinvaart multicultureel en superdivers, er zijn heel wat kinderen bijgekomen van wie de thuistaal niet het Nederlands is ... Dat heeft een grote impact op onze scholen. Daardoor is het resultaat inzake GOK misschien niet wat men verwachtte. Als de context dezelfde was gebleven, dan was er wellicht wel een kans tot positieve evolutie.

Daarnaast zijn er verschillen tussen scholen. Dat valt in de gesprekken met leerkrachten, zorgteams en directeurs onmiddellijk op. Veel vragen duiken op tijdens deze bezoeken en gesprekken. Ik hoor uitspraken als 'Het niveau van onze kinderen daalt', 'Ons taalbeleid werkt niet', 'We krijgen geen grip op de ouders.' en 'De leerkrachten zien het niet meer zitten.' Het is mooi te horen dat professoren en wetenschappers blijven hameren op 'geloof in het kind'. Geen enkele school weigert dat motto te onderschrijven, maar de scholen willen vooral graag horen hoe ze dat nu het best aanpakken.

🗨️ Hoe activeer je scholen? Wat doet een begeleider, als er scholen met kansarme kinderen een GOK-beleid willen opzetten?

Als pedagogisch begeleider krijg je tijdens de schoolbezoeken een goed zicht op de scholen die een sterk beleid voeren en de scholen die blijven worstelen met de grote diversiteit. Om scholen bij een degelijk GOK-beleid te ondersteunen, is het van belang om eerst de beginsituatie in kaart te brengen. We zoeken naar de vraag achter de vraag. Waar lopen deze scholen dan tegenaan? Waarom haken leerkrachten af? En daalt het niveau werkelijk, hoe meet de school dat? Als begeleider probeer ik de scholen een spiegel voor te houden en de noden zichtbaar te maken. Zo kan de school gericht aan de slag.

Wat zijn de belangrijkste knelpunten?

Een van de grootste uitdagingen is het leerkrachtenteam van de veelkleurige en superdiverse basisschool gemotiveerd te houden. In de Gentse basisscholen is er een groot verloop van leerkrachten. Bovendien is er een structureel gebrek aan leerkrachten, waardoor de directeur geen degelijk personeelsbeleid kan voeren. In combinatie met een hoog ziekteverzuim is dat voor vele leraren een bron van frustratie. Elk jaar zie ik sterke en geëngageerde leraren uit de Gentse binnenstad de keuze maken om in de wittere rand te gaan lesgeven.

Een ander knelpunt betreft het voeren en opvolgen van een consequent GOK-beleid. Zoals de onderzoeker aangeeft, is er geen aparte doorlichtingsronde voor het GOK-beleid. Niet alle scholen maken er werk van om de geboden beleidsruimte goed in te vullen. Dat is overigens niet alleen de taak van de directeur. Ik ken scholen waar directeurs er echt alleen voor staan. Andere scholen kunnen rekenen op een gedreven lerarenteam en gelukkig zijn er tal van schoolbesturen die hun directeur daadwerkelijk ondersteunen.

En dan is er de vraag wat er op klasniveau gebeurt. Leraren ervaren de kansarme leerlingen als moeilijkere leerlingen. Dat tempert hun verwachtingen. Ze gaan de lat niet te hoog leggen. In de lijn van het Pygmalion-effect gaan de resultaten dikwijls die verwachtingen bevestigen. Minimaal wil men de kinderen leren lezen, schrijven en rekenen. Dat zijn immers basisvoorwaarden om te kunnen meedraaien in de maatschappij. Is zittenblijven soms de juiste oplossing? In het verlengde van die problematiek zie ik dat die leerlingen minder vlot de weg vinden naar een juiste diagnostiek. Vaak lopen zij een begeleidingsverslag voor GON (geïntegreerd onderwijs) of een verslag dat toegang geeft tot buitengewoon onderwijs mis. Daardoor kan de school geen beroep doen op een ondersteuner van het ondersteuningsnetwerk. In mijn regio heb ik scholen met veel SES-leerlingen die geen enkele ondersteuner over de vloer krijgen.


Daarmee is het lijstje van knelpunten overigens nog niet afgewerkt. Ik denk ook aan het grote leerlingenverloop, de onregelmatige instroom van vluchtelingenkinderen, de grote cultuurverschillen en de toenemende radicalisering.

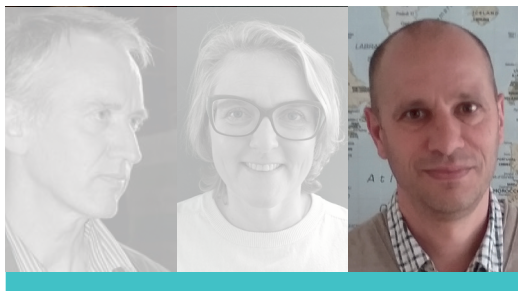
Dat zijn veel problemen tegelijkertijd. Hoe pak je dat aan?

Scholen die de zaken doelgericht en planmatig aanpakken boeken resultaat. Zij maken de keuze voor een duidelijk omschreven prioriteit en werken eraan. Met een kernteam schrijven ze een plan van aanpak op korte, middellange en lange termijn. Het kernteam ziet er op toe dat de school de effecten in kaart brengt en de acties evalueert.

Er zijn scholen met een doorgedreven taalbeleid waarbij leesplezier vooropstaat. Daarnaast bestaan er scholen die – dankzij de inzet van de brugfiguren van de stad Gent – de ouders betrekken bij het leren van hun kind. Ik kom in scholen waar een specifieke leraar voor de anderstalige nieuwkomers een enorme expertise opbouwde. Er zijn scholen die experimenteren met nieuwe ontwikkelingsgerichte leervormen. Ook het nieuwe leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* zet daarbij een en ander in beweging.

Boeken jullie goede resultaten?

Het zijn in de eerste plaats de scholen die hun resultaten meten. Een school kan een beroep doen op de pedagogische begeleiding om met gemeten resultaten aan de slag te gaan. In het verleden werden de resultaten van de interdiocesane proeven, AVI of SALTO's in verschillende scholen onder de loep genomen. Daar vloeien dan vaak heel concrete acties uit voort, zoals een lees- en woordenschatbeleid of team-teaching. Toch wil ik daar een belangrijke kanttekening bij meegeven: het is niet omdat een school geen meetresultaten heeft dat haar GOK-beleid minder effectief is. Wat wel opvallend is, is dat scholen met een zwakker beleidsvoerend vermogen sneller grijpen naar meetresultaten van genormeerde testen. 



Ignaas Depotter is directeur van de Vrije Lagere school Westdiep in Oostende.

🗨️ *Het Rekenhof geeft aan dat een school zijn gelijke onderwijskansenbeleid het best expliciteert. Op welke wijze werk je dat uit? Hoe wordt het lerarenteam daarbij betrokken?*

We maken elk schooljaar een operationeel plan op. Het is een levend document waar het hele team toe bijdraagt. We volgen trouwens nog het stramien van de vroegere GOK-beleidsplannen: een analyse van de feitelijke situatie, de wenselijke situatie, de doelstellingen en prioriteiten en de acties. Dat gebeurt zowel op leerlingen-, leerkrachten- en schoolniveau. Voor de verschillende aspecten draaien we de typische beleidscyclus 'PDCA': plannen, doen, nagaan of het werkt ('check'), en 'act'. Verschillende elementen van dat plan komen aan bod in de dagelijkse werking, de overlegmomenten, de teamvergaderingen, de functioneringsgesprekken ...

Ik verduidelijk dat even met een concreet voorbeeld. We stelden vast dat sommige leerlingen 's morgens te laat komen. Niet elke cultuur – onze leerlingen komen uit vierenvijftig landen – gaat in dezelfde zin om met tijd. Onze strikt getimede schoolwerking is dan ook niet voor elk kind of elke ouder evident. We werkten daarom actief naar ondersteunende maatregelen, zoals een klok op de speelplaats, een dagindeling aan de poort, onthaal aan de schoolpoort, contacten met de ouders via de brugfiguur en de zorgcoördinator, elke ochtend een gezamenlijk moment in de klas waarbij de klasleerkracht met de leerlingen de planning van de dag overloopt. We geven de kinderen veel

structuur. Dat biedt alle leerlingen houvast, veiligheid, geborgenheid en voorspelbaarheid. De leerkrachten merken dat we vooruitgang boeken. Succeservaringen sterken zo het team.

🗨️ *Moeten we opnieuw naar een apart plan voor gelijke onderwijskansen gaan?*

Dat is voor onze school niet nodig. Onze werking is in ons pedagogisch project uitgeschreven en wordt elk schooljaar geëvalueerd en aangepast waar nodig. Onze aanpak geldt trouwens voor alle kinderen, niet enkel voor kinderen die op SES-indicatoren aantikken. Nog een apart plan zou tot administratieve last leiden. Ik moet wel toegeven dat we al een hele weg hebben afgelegd. De eerste jaren was het wat zoeken: hoe gaan we de bijkomende lestijden en middelen goed gebruiken? Voor scholen en directies die voor het eerst geconfronteerd worden met een instroom van anderstaligen kan het een hulp zijn om zich te focussen op een gezamenlijk opgesteld GOK-plan.

🗨️ *Je ziet dus niet meteen de noodzaak om GOK-middelen te 'kleuren'. De overheid geeft wel speciaal SES-lestijden. Hoe komen die dan ten goede aan kinderen die het moeilijk hebben?*

In principe vormt het lestijdenpakket één geheel. Bij de verdeling houden we in onze school bijzonder rekening met de anderstalige nieuwkomers. Eén leerkracht met zestien anderstalige nieuwkomers in de klas is niet haalbaar. Die leerlingen hebben elk hun eigen curriculum. We geven die startersklas dus wat meer omkadering. Door een veilige start in de startersklas is het welbevinden van die kinderen beter. Daardoor komen ze vlugger tot leren. Dat is op langere termijn een winst in de verdere fasen van het leerproces.

De investering in het zorgteam loont ook. Een aantal personeelsleden zijn verantwoordelijk voor de zorgwerking. Dat leidde in het begin nogal tot wrevel. Vandaag hebben onze teamleden echter het gevoel dat ze dankzij de zorgleerkrachten er niet alleen voor staan. Het opvoedingsproces is een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het hele team.

En wat met de SES-werkingsmiddelen? Is er daar een specifieke toepassing voor indicatorleerlingen?

Veel leerlingen hebben door de thuissituatie minder kansen om in contact te komen met cultuur, vrije tijd of sport. De stad Oostende organiseert veel activiteiten en evenementen. Alle kinderen kunnen mee, als we met de klas op uitstap gaan. We maken geen onderscheid voor de betaling. We gebruiken het totale budget voor alle kinderen. De kinderen betalen hooguit enkele euro's voor een uitstap. De rest betaalt de school. We investeren daardoor heel veel in de kinderen zelf en misschien wat minder in 'stenen'. Dankzij de oudercontacten door de brugfiguur weten we welke kinderen het desondanks nog moeilijk hebben. Via de stad Oostende kunnen de ouders ook onderwijscheques aanschaffen. Daarmee kunnen ze bijvoorbeeld de sportuitrusting, uitstappen of warme maaltijden van de kinderen betalen.

Het onderzoek van het Rekenhof legt de klemtoon op ouderbetrokkenheid.

Ouderbetrokkenheid is geen gemakkelijk verhaal. In onze ouderraad zitten vooral autochtone ouders. Allochtone ouders ontmoeten we meestal aan de schoolpoort. Het is moeilijk om allochtone ouders te vinden die willen meedelen over het schoolgebeuren en de schoolorganisatie. Het valt ons wel op dat ze zeer dankbaar zijn voor alles wat de school doet.

De diversiteit leidt tot zeer uiteenlopende verwachtingen: verschillende ouders komen met heel veel ambitie naar ons land. Ze zijn enorm veeleisend voor hun kinderen. Ze vinden dat hun kinderen ook na schooltijd veel huistaken moeten maken. Voor andere kinderen is dat net een moeilijk punt, omdat thuis de voorwaarden niet aanwezig zijn om taken te maken of te leren.

Een goed leerlingvolgsysteem is volgens het Rekenhof een van de succesfactoren in een deugdelijk gelijke onderwijskansenbeleid.

Dat lijkt me een te beperkte conclusie. Eigenlijk is het de totale (zorg)werking met een goed

leerlingvolgsysteem die voor succes zorgt. We hebben een leerlingvolgsysteem dat aangepast is aan onze werking en steeds verder evolueert. Het leerlingvolgsysteem is meer dan meting en registratie. Wat we er uiteindelijk mee doen, is belangrijker. Ons multidisciplinaire team werkt zeer gestructureerd, volgens duidelijke afspraken en met controle op de opvolging. De belangrijkste vraag tijdens het multidisciplinaire overleg is: 'Wat heeft het kind nodig?' En niet: 'Wat heeft het kind?' De acties worden, indien mogelijk, afgestemd op de noden van het kind.

En merk je leerwinst?

Voor de kinderen is het belangrijk dat ze de eigen leerwinst ervaren. We houden individuele gesprekken met de kinderen. Ze kunnen hun eigen werkpunten verwoorden. Ze vergelijken vooral met zichzelf. De leerkracht is daarbij een belangrijke ondersteuning.

De interdiocesane proeven zijn voor ons ook een goede maatstaf. Het is een nuttig referentiegegeven bij het inschatten van de leerwinst. Je kunt in de eerste plaats zien hoe je je verhoudt tot de gemiddelde resultaten. Maar bijzonder interessant is de vergelijking binnen de referentiegroep. De laatste jaren behalen we voor Nederlands, wiskunde en wereldoriëntatie resultaten boven het gemiddelde van onze referentiegroep en soms zelfs boven het Vlaamse gemiddelde. Dat is een bevestiging voor het team. Werken op maat in de zone van de naaste ontwikkeling werkt!

We moeten ook vechten tegen vooroordelen. Het is dan goed om te weten dat onze leerlingen op het einde van de rit goede resultaten boeken. Het is een bevestiging van het feit dat onze manier van werken toch loont, maar het is een heel intens project. We zitten nu in de fase dat leraren bewust voor ons project kiezen en bij ons willen lesgeven. De lerarenopleidingen komen hier kijken hoe een multiculturele school in de praktijk werkt. Die signalen maken ons team ook sterker en vergroten het draagvlak voor onze aanpak. Er zit rijkdom in diversiteit!

Marc Van den Brande

COMMUNITY SERVICE LEARNING: DIENEN, REFLECTEREN, LEREN

© Marijke Ringoir

Verbinding tussen katholieke dialoogschool en samenleving

Als klas gaan werken voor ouderen, op woensdagmiddag soep bedienen in Poverello, samen met senioren volkstuintjes onderhouden, 's avonds helpen bij huistaakbegeleiding of spelen met de kinderen in een internaat, begeleiden van kleutertjes tijdens een uitstap ... Het zijn stuk voor stuk prachtige voorbeelden van projecten om sociaal engagement aan te leren. Vaak vind je die projecten niet onmiddellijk in het curriculum terug. De projecten vinden soms plaats na de schooluren, soms in de vrije ruimte of het gaat om een losstaand project van een of enkele leraren. Kan die ervaringsgerichte vorm van leren niet intensiever en sterker gestructureerd worden ingezet, zodat de leerlingen tot dieper leren komen?

In dit artikel stellen we community service learning (CSL) voor. Het is een innovatieve pedagogische werkvorm om leerlingen de kans te geven te groeien tot vrije, competente en solidaire personen die zin en betekenis vinden in leven en samenleven. Ze leren kritisch-creatief omgaan met wat eigen en wat anders is, met wat verbindt en wat onderscheidt. Tijdens de CSL doen jongeren sterke en betekenisvolle ervaringen op met enthousiaste en gedreven mensen in het werkveld of vrijwilligers werkzaam binnen sociale projecten. Ze maken vaak kennis met interessante en inspirerende initiatieven. Zelf kunnen ze ook hun steentje bijdragen aan een open, zinvolle, verdraagzame en duurzame samenleving, waar plaats is voor dialoog, ontmoeting met en zorg voor de ander.

Community service learning: een verkenning

Wat is het?

Uit literatuur blijkt dat er meer dan honderd definities bestaan over community service learning. We volgen de omschrijving die gebruikt wordt binnen de KU Leuven:

'Service-learning (ook bekend als *community service learning*, *leren door maatschappelijk engage-*

ment ...) is een onderwijsvorm waarin 'dienen', 'reflecteren' en 'leren' centraal staan. Leerlingen **dienen** de maatschappij door zich in een concrete gemeenschap te engageren. Ze **reflecteren** daarbij op een gestructureerde wijze over hun ervaringen en aldus **leren** ze op theoretisch, maatschappelijk en persoonlijk vlak. Service-learning draagt ertoe bij dat leerlingen zich als volledige personen ontwikkelen met niet alleen theoretische, maar ook sociale en persoonlijke vaardigheden, en dat ze verantwoordelijke en kritische burgers worden.' (Mottart, 2016)



❖ Figuur 1: CSL is dienen, reflecteren en leren.

Community service learning als Bildung

Community service learning werkt op een unieke manier aan horizonverbreding en persoonsvorming. Persoonsvorming is een van de doelstellingen van de katholieke dialoogschool. Het is essentieel dat leerlingen niet alleen in de klas leren, maar ook buiten de klasmuren ervaringen opdoen en zicht krijgen op de reële context in de samenleving. Om te komen tot leren, is reflectie op die ervaringen noodzakelijk. De betekenisvolle ervaring (Mottart, 2016) wordt eveneens getoetst aan het geleerde in de klas. De leerling krijgt verantwoordelijkheid over het dienen bij de ander - vaak de kwetsbaarste mensen in onze samenleving - en over zijn eigen proces van leren. Hoe klein die verantwoordelijkheid misschien ook is, het is een bron van *Bildung*.

Bildung legt het accent op de integrale vorming van de leerling. In het onderwijs leert de

leerling een beroep of ontwikkelt hij de basis voor verdere doorstroming naar het hoger onderwijs. Daarnaast wordt in zijn groei naar volwassenheid het 'ik' van de leerling gevormd in relatie tot de ander, tot zijn omgeving en tot de ruimere diverse en complexe samenleving. Binnen die vorming staat de persoon van de leerling centraal. De katholieke dialoogschool leert de leerling in de wereld te zijn, zonder er zelf het middelpunt van te zijn. Hij mag er voortdurend oefenen om vanuit zijn eigen identiteit op een respectvolle wijze in dialoog te gaan met de ander. Dat kan zowel binnen de schoolmuren als erbuiten. In CSL krijgen ontmoeting én dialoog een fundamentele plaats. Het spreekt voor zich dat dat proces tijd vraagt, veel zorgzaamheid en aandacht van de leraren vereist en dat de leerling de juiste omkadering moet krijgen binnen de organisatie waar CSL plaatsvindt. ▶

Waarom CSL?

Vorming als persoon

De leerling wordt gevormd als persoon: de nadruk komt te liggen op wie de leerling 'is' en 'mag worden' in deze steeds veranderende wereld. Hoe kan hij 'goed mens en mede-mens zijn'? Concreter durven we te stellen: hoe kan hij op een toegewijde wijze zorg dragen voor de medemens, de natuur, de cultuur en de samenleving? (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2015)

CSL is kritisch-creatief omgaan met wat eigen en wat anders is, met wat verbindt en wat onderscheidt.

Uitdagingen op sociaal, cultureel, ethisch en levensbeschouwelijk vlak

Door dienstbaar in de samenleving aanwezig te zijn en daarover te reflecteren, komt de leerling tot leren. We kunnen spreken van een groeiproses. Leerlingen worden tijdens CSL op verschillende vlakken uitgedaagd: sociaal, cultureel, ethisch en levensbeschouwelijk.

De leerling bloeit open als sociaal wezen. Hij legt contacten met de anderen, ontwikkelt sociale vaardigheden en zet in op verbinding. Hij leert in communicatie te gaan met de ander, ook al deelt die persoon niet dezelfde mening. De leerling staat in verbinding met zichzelf en de ander als persoon. Er ontstaat relatie. Binnen elke relatie is er wederkerigheid, zegt Martin Buber (Buber, 1923). Zo ook binnen CSL: de leerling krijgt vele kansen om te leren van de ander.

Daarnaast wordt de leerling op cultureel vlak uitgedaagd. Hij leert vragen stellen over de culturele en maatschappelijke ontwikkelingen, kijkt met een kritische blik naar die ontwikkelingen, gaat op zoek naar gepaste antwoorden op zijn vragen.

Op ethisch vlak groeit de leerling in het nemen van verantwoordelijkheid voor het welzijn van de ander. Zijn aanwezigheid maakt een verschil.

Leren van de ander is vaak een sterke ervaring. Die ervaringen worden gedeeld en uitgewisseld, er kan een wederzijds respect voor elkaars handelen groeien. De leerling wordt geappelleerd door de waarden en de normen van de ander.

Door het contact met eigen en andere levensbeschouwingen ontdekt en verwoordt de leerling de rol van de levensbeschouwingen voor zichzelf en voor de samenleving. De leerling gaat respectvol en open om met de levensbeschouwing van de ander. Hij kan daarover in dialoog gaan met de ander en leert gedachten, gevoelens, religieuze ervaringen verwoorden vanuit de eigen levensbeschouwing. Het diepere 'ik' van de leerling wordt aangesproken, stelt zich vragen en gaat op zoek naar antwoorden.

De leerling ontwikkelt een eigen, bredere visie op fundamentele aspecten van het leven. Er is aandacht voor bredere vormingsdoelen. De leerling ontwikkelt leiderschaps- en burgerschapscompetenties, vaardigheden in verbindend communiceren en waarden, zoals generositeit, dienstbaarheid, duurzaamheid en gastvrijheid. Het gevoel voor eigenwaarde neemt toe.

Daarbij staat de leerling open voor solidariteit ten aanzien van de kwetsbaarste groepen in de samenleving. De eigen vooronderstellingen en overtuigingen worden bevraagd en uitgeklaard. Hij komt zo daardoor tot nieuwe inzichten. De leerling groeit in sociale verantwoordelijkheid, engagement en empathie en het gevoel voor sociale rechtvaardigheid neemt toe.

Tot slot ontdekt de leerling er een variatie en mogelijkheden aan beroepskeuzes. Hij gaat daarover met de ander in dialoog en doet eerste beroepservaringen op. Misschien kan hij op die wijze komen tot een gepondeerde studiekeuze? (Berger, 2010)

Een goede voorbereiding en planning van service-learning is dus echt noodzakelijk, anders is het tot mislukken gedoemd.

Iets voor onze school? Hoe aan de slag?

Vorbereiding

De implementatie van CSL in een school vraagt tijd. Een groot en stevig draagvlak is onontbeerlijk. Het is aangewezen om een jaar voorbereidingstijd te nemen. Die tijd is nodig om leraren te introduceren in CSL, hen ervoor warm te maken en de noodzaak ervan te laten inzien.

Om de slaagkansen zo groot mogelijk te maken, is het een goed idee om een werkgroep of basisgroep CSL op te richten. Daarin zijn het best meerdere (profielen van) leraren en/of een directielid vertegenwoordigd. De voorkeur gaat uit naar een goede mix van profielen in je werkgroep: de creatieveling, de netwerker, de practicus, de denker, de zinzoeker, de organisator, de informele leider en de communicator zouden niet mogen ontbreken. Als het mogelijk is, maakt een directielid deel uit van de werkgroep.

Tijdens het eerste jaar dat er met CSL gewerkt wordt, is het aangeraden om in te zetten op kleine haalbare projecten. Het is belangrijk om een succeservaring te hebben. Er zijn heel wat voorbereidende taken op te nemen:

- Studie: wat is CSL?
- Kijken naar toekomst als katholieke dialoogschool: schooleigen visie over CSL uitschrijven vanuit het opvoedingsproject.
- Vraag voor alle leraren: waar zijn er verbanden met het curriculum?
- Brainstorming – *Out of the box*-denken: wat heeft onze nabije samenleving nodig aan ondersteuning? Waar kunnen de leerlingen zich nuttig inzetten? Wat is het profiel van onze leerlingen? Hoe laten we leerlingen een keuze maken voor een project (in klasgroep of individueel?) Waar kunnen zij zich met hun profiel het nuttigste maken?
- Opmaak van een database met nuttige adressen, links.
- Contact opnemen met instellingen – eventueel een infomiddag organiseren voor instellingen.
- Communicatie met het volledige team op regelmatige basis.

- Uitwerking van een brochure met de verschillende stappen van CSL met links naar de bruikbare tools (voor leraren).
- Uitwerking van een brochure met de verschillende stappen van CSL (voor de leerlingen, stakeholders en instellingen).
- Uitwerking van reflectietools voor de leerlingen: voor, tijdens en na CSL.
- Besluitvorming

Uitvoering aan de hand van een stappenplan



❖ Figuur 2: stappenplan CSL

Om tot een dieper leren te komen, is het noodzakelijk om stapsgewijze het traject van CSL te doorlopen. Het is cruciaal de leerling van bij de start mee te nemen. Hij alleen kan zijn interesse verwoorden. Vanuit die interesse vertrekt CSL om de talenten van de leerling verder te ontwikkelen. Daarnaast wordt er onderzoek gedaan in het werkveld/samenleving: welke noden zijn er bij de ander? Waar kan en mag de leerling zijn steentje bijdragen en zal hij een degelijke begeleiding krijgen? Waar kan hij iets leren? Een goede voorbereiding en planning van service-learning is dus echt noodzakelijk, anders is het tot mislukken gedoemd. Duidelijke afspraken met alle partijen vastgelegd in een contract maken goede vrienden. Tijdens de voorbereiding van CSL is het zeker een meerwaarde om de ouders te betrekken. Zij worden op de hoogte gehou- ▶

den van het project van het begin tot aan het demonstreren en vieren.

Na een degelijk onderzoek, grondige voorbereiding en planning kan de leerling zich dienstbaar maken voor de samenleving. Dat gebeurt altijd onder goede begeleiding vanuit de school en het werkveld of de instelling. Naast het dienen op zich is er plaats voor reflectie. Dat kan informeel of op geplande momenten gebeuren. Er wordt gereflecteerd op de ervaring, de gevoelens en emoties daarbij. Misschien loopt een en ander niet goed, voldoet de ervaring niet aan de verwachting. De leerling moet daarover kunnen ventileren en de nodige ruimte daarvoor krijgen.

Nadien kan een verdere reflectie in de klas gebeuren. Leerlingen vertellen elkaar hun ervaringen, het is een delen én ook leren van elkaar. In een afsluitend moment mag de leerling dat tonen aan zijn medeleerlingen, de directie, de leraren, zijn ouders en de mensen bij wie hij service-learning mocht ervaren. Het is een uniek moment van vieren, van samen delen én van leren. De leerling en de ander worden er eens goed in de kijker gezet.

Een sprekend voorbeeld

Sofie¹ is leraar Frans in het tso voor de studierichtingen Elektromechanica, Elektronica, ICT en Hout en bouwkunde. Al lang loopt ze met de idee rond om met de leerlingen 'iets anders te doen dan wat ze gewoon zijn te doen.' Ze wil hun Frans op een innovatieve wijze bijbrengen. In het begin van het tweede semester vraagt ze aan de leerlingen hoe zij erover denken. Hoe willen de leerlingen dat invullen? Wat achten ze haalbaar? Vlug zijn ze voor het project gewonnen: ze willen op een bankje in een Waals dorp met de inwoners gaan praten, gewone babbeltjes, zeer eenvoudig. Structureel ziet Sofie dat niet zo zitten. Een leerling komt op het idee om naar een Waals woon-zorgcentrum te gaan en daar zich in te zetten voor de ouderen. Ondertussen is er de gelegenheid om te praten met hen, van gedachten te wisselen. Na een lange zoektocht en met de hulp van enkele collega's vindt Sofie twee woon-zorgcentra die op die vraag willen ingaan: eentje in Charleroi en eentje in Moeskroen. De ouders worden schriftelijk op de hoogte gebracht van het bezoek aan het woon-zorgcentrum.

Het is niet de bedoeling dat de leerlingen zomaar een dagje meelopen, ze willen goed voorbereid



© ArtXpo

zijn om de levensverhalen van mensen te horen en te delen. In de klas leren ze correcte vragen in het Frans te stellen, ze leren er de beleefdheidsvormen hanteren, ze discussiëren er met elkaar wat kan en mag gevraagd worden aan ouderen zonder kwetsend over te komen. De twee woon-zorgcentra bereiden zich ook goed voor op de komst van de leerlingen. Ook al worden de ouderen er prima verzorgd, de medewerkers van het woon-zorgcentrum zijn er zich goed van bewust dat het voor jongeren best een emotionele ervaring kan zijn om voor het eerst in contact te komen met dementerende ouderen, met aftakeling, met beperkingen.

**“Dialogisch leven is niet een leven waarin men veel mensen ontmoet, maar een leven waarin men met de mensen die men ontmoet ook een waarachtige ontmoeting heeft.”
Martin Buber (1878-1965)**

De leerlingen worden in de woon-zorgcentra warm onthaald. Ze mogen er 's morgens meehelpen met het vervoer van de zorgvragers naar de kine, ze gaan er in dialoog met hen. 's Middags tafelen ze samen en wordt er uitvoerig gepraat over koetjes en kalfjes, maar ook over het leven, over jong zijn en ouder worden. Een onverwachte troef is dat er Waalse leeftijdsgenoten

in het woonzorgcentrum op stage zijn. Al vlug worden contacten gelegd en gepraat over toekomstplannen: willen ze het beroep ooit uitoefenen? Waarom wel? Waarom niet? Na de middag is er tijd voor spelactiviteiten met de bewoners. De dag is te kort, maar bijzonder waardevol.

Het bezoek geeft de leerlingen Elektromechanica, ICT, Elektronica en Hout en bouwkunde veel stof tot nadenken. In de klas wordt er tijd gemaakt voor reflectie, zowel tijdens de les Frans als tijdens de les godsdienst. Leerlingen zitten met veel vragen, levensvragen: wil ik ook op deze wijze oud worden? Wat is lijden? Hoe gaan we om met kwetsbaarheid? Hoe kan er omgegaan worden met dementerende ouderen? Wat met de beperkingsvrijheid van hen? Wat met de keuzevrijheid? Leerlingen hebben niet alleen Frans geleerd, ze hebben vooral veel over het leven geleerd, over liefde, over lijden, over zijn. Ze hebben een audio-opname van hun ervaringen en reflecties gemaakt en dat doorgestuurd naar de woon-zorgcentra.

Sofie zegt terecht: 'Het is beklijvend geweest om eens met de leerlingen iets te doen wat we anders nooit doen. We zijn allemaal tevreden!' 'Een dag om nooit te vergeten!', besluit de directeur als ik de school buitenga en gelijk heeft hij. ◀◀

Carine D'hondt
Pedagogisch begeleider,
Dienst Identiteit & kwaliteit
carine.dhondt@katholiekonderwijs.vlaanderen

EINDNOTEN

1. Sofie Van Landuyt is leraar Frans in de school voor Wetenschap en Techniek Don Bosco Sint-Denijs-Westrem.

Berger Kaye, C. (2010). *The complete Guide to Service Learning*. Golden Valley, Minneapolis, Free Spirit Publishing.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2015). Visietekst. Geraadpleegd op 30 mei 2017 via www.katholiekonderwijs.vlaanderen

Mottart, M. (2016). *Service-learning: vorming van de student als volledig persoon door de integratie van dienen, reflecteren en leren*. In: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2016, nr. 3, pp. 386-395.

Mottart, M. (2017). *Community service learning in het secundair onderwijs*. PowerPointpresentatie gebruikt voor werkgroep CSL in Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017.

PROEVEN VAN ZIN IN LEREN! ZIN IN LEVEN!



In september 2017 werd het leerplan Zin in leren! Zin in leven! goedgekeurd. Dat betekent dat scholen vanaf 1 september 2018 met het nieuwe leerplan van start kunnen gaan. Een gevarieerde waaier van scholen mocht vorig schooljaar al eens proeven van het leerplan Zin in leren! Zin in leven!. Vrijwel alle betrokkenen hebben na een jaar proeven alleen maar nog meer goesting gekregen om met Zin in leren! Zin in leven! te starten en zo bij te dragen aan de harmonische ontwikkeling van de leerlingen van vandaag en morgen. 'Welke factoren stimuleren de integrale implementatie van Zin in leren! Zin in leven! in de basisscholen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen?' was de vraag waarop in de proeftuinen een antwoord werd gezocht. Via focusgesprekken peilden we naar de kansen en valkuilen inherent aan het implementatieproces. In dit artikel schetsen we een beeld van het verloop van en de bevindingen uit de monitoring van de implementatie van het leerplan in de proeftuinscholen, ter inspiratie voor wie binnenkort ook start met Zin in leren! Zin in leven!.

Op zoek naar smaakervaringen

Vanaf 1 september 2018 vindt het goedgekeurde leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* zijn ingang in de scholen van het (buitengewoon) basisonderwijs. De scholen krijgen dan drie jaar de tijd om op hun eigen ritme het nieuwe leerplan in te voeren. Vorig schooljaar kregen scholen en pedagogisch begeleiders de kans om de visie, de inhoud en implementiemogelijkheden ervan te verkennen binnen een proeftuinproject. Volgens Geert Kelchtermans (2007) zijn proeftuinen plaatsen waar 'geproefd' wordt op welke wijze een pedagogische of didactische doelstelling vorm krijgt. Het gaat om 'ervaren', 'zien hoe het zich ontwikkelt', 'vaststellen hoe het loopt'. Proeftuinen zijn daarnaast ook plekken waar een werkwijze 'be-proefd' of 'op de proef gesteld' wordt. Ongeveer tweehonderd scholen stelden zich vorig schooljaar als proeftuinschool kandidaat. Daaruit is een representatief staal van circa zestig basisscholen en scholengemeenschappen uit gewoon- en buitengewoon basisonderwijs geselecteerd, die samen met pedagogisch begeleiders probeerden het nieuwe leerplanconcept in de vingers te krijgen. Naast een verdieping in de visie en de inhoud van het leerplan zetten die proeftuinscholen ook in op het ontwikkelen van implementatiestrategieën conform de context en de noden van de verschillende scholen.

Om succesfactoren voor de invoering van het leerplan in kaart te kunnen brengen, monitorden we

dat proces. De algemene doelstelling van het monitoringproces was: succesfactoren detecteren om *Zin in leren! Zin in leven!* integraal in de katholieke basisscholen in te voeren. Tijdens de monitoring gaven pedagogisch begeleiders en teamleden van de proeftuinscholen aan welke kansen en uitdagingen de implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!* teweegbracht of, anders gezegd, welke smaakervaringen ze associeerden met het proeftuinproject.

Zin in leren! Zin in leven! geldt als streefdoel voor alle leerlingen in de scholen voor (buitengewoon) basisonderwijs van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Het realiseren van die doelstelling is de kernactiviteit van elke basisschool. Een brede combinatie van initiatieven, acties en maatregelen op macro-, meso- en microniveau faciliteert de implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!*. Zoals weergegeven in het model 'Whole School Implementation Zill' (gebaseerd op Valcke, 2010) grijpt een integrale implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!* in op zowel beleidsmatige en organisatorische processen als op processen die verband houden met onderwijsvisie en didactisch handelen. Op microniveau grijpt de invoering van *Zin in leren! Zin in leven!* uiteraard ook in op het leren en de ontwikkeling van leerlingen. Verschillende actoren beïnvloeden zowel het implementatieproces als elkaar: pedagogisch begeleiders, het team, de leraren, leerlingen en derden. Al die actoren genereren kansen en belemmeringen die bepalend zijn voor de kwaliteit van het implementatieproces.



Een vijfsterrenmenu

Ik sta 100% achter Zin in leren! Zin in leven! Ik ben blij dat we eindelijk een duidelijk leerplan hebben waarmee de mensen opnieuw eigenaarschap kunnen ervaren in de praktijk.

Pedagogisch begeleider Oost-Vlaanderen

Het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!* wordt zowel door de scholen als de pedagogisch begeleiders die aan het proeftuinproject deelnamen als erg waardevol ervaren. Vijf elementen die vaak genoemd worden, zijn:

- *Zin in leren! Zin in leven!* is een hedendaags en duidelijk leerplan dat een antwoord biedt op knelpunten die in de onderwijspraktijk ervaren worden;
- dankzij *Zin in leren! Zin in leven!* kunnen scholen hun onderwijsaanbod en onderwijspraktijk diepgaand innoveren;
- *Zin in leren! Zin in leven!* is een geïntegreerd leerplan voor (buitengewoon) basisonderwijs;
- *Zin in leren! Zin in leven!* plaatst de persoonsgebonden ontwikkeling centraal binnen de harmonische ontwikkeling en beoogt ook de ontwikkeling van eenentwintigste-eeuwse competenties;
- met *Zin in leren! Zin in leven!* krijgen scholen het eigenaarschap van het onderwijs in handen en kunnen zij zich richten op hun kernactiviteit, zijnde onderwijs vormgeven.

Het smaakt naar meer op school

'Bruisend' en 'sappig' [...] Bruisend, vooral vanwege het enthousiasme dat heel veel mensen hadden in ons team. Dat is dus eigenlijk echt tot uiting gekomen en dat sappige, dat bleef. Dus het is niet alleen van één vonk. [...] Dat heeft bij ons iets bruissends naar voor gebracht, maar je kan iets hebben dat bruist een tijdje, zoals een fles champagne, he, en dan in één keer gedaan. Maar het blijft dus wel heel sappig.

School West-Vlaanderen

Bruisend, sappig, pikant, zoet ... het zijn slechts enkele smaken die scholen hebben gebruikt om hun ervaringen met het leerplan te beschrijven. Een algemene tendens is dat scholen aangeven zin te hebben om verder te gaan met *Zin in leren!*

Zin in leven!, dat het iets is dat blijft hangen, dat het iets is waarvan ze 'zin in meer' krijgen. Een element dat volgens scholen die goesting versterkt, maar tegelijk ook de grootste uitdaging is, is dat scholen en individuele leraren opnieuw meer eigenaarschap krijgen en nemen over hun eigen praktijk. De leraren worden geprikkeld zelf na te denken over hun praktijk, over wat zij juist aan deze groep willen bijleren en over hoe ze dat gaan aanbrengen.

Je krijgt nieuwe ideeën. Je wordt gestimuleerd en geprikkeld door te mogen nadenken met het hele team over Zin in leren! Zin in leven!

School Antwerpen

Het eigenaarschap bij leraren zet hen aan om over hun eigen praktijk in dialoog te gaan. Dit, samen met de sterke visie die in *Zin in leren! Zin in leven!* vervat zit maakt het mogelijk dat scholen (intern en overkoepelend) meer samen kunnen denken en samen kunnen werken aan goed onderwijs.

Er wordt verbondenheid gecreëerd tussen de verschillende scholen door hier samen aan te kunnen werken. Door als scholengemeenschap te kunnen deelnemen met zowel buitengewoon onderwijs als gewoon onderwijs worden we verbonden in eenzelfde kijk op kinderen. We weten dat we dezelfde taal kunnen spreken. Er zijn kansen om aan kruisbestuiving te kunnen doen.

School Antwerpen

Tot slot wordt *Zin in leren! Zin in leven!* niet geïntroduceerd in een vacuüm. Er komen verschillende uitdagingen op de scholen af. Denk maar aan vragen vanuit het maatschappelijke veld, het M-decreet en de toenemende diversiteit. Echter, scholen in de proeftuinen ervoeren het nieuwe leerplan niet enkel als 'iets dat erbij komt'. *Zin in leren! Zin in leven!* schiept namelijk een kader voor scholen om de uitdagingen voor onderwijs in de eenentwintigste eeuw in perspectief te kunnen plaatsen en met elkaar te verbinden.

"Ik bedoel met stroperig dat er bij scholen een aantal trajecten aan het lopen waren die eigenlijk nu eens zo wat precies aan mekaar gelijmd worden [...] Dus op zich vind ik dat wel heel positief!"

School Limburg



❖ Schoolteams maken kennis met Zin in Leren! Zin in Leven!

Pedagogisch begeleiders kruiden mee

Het samen-op-weg-gaan is een indringend gebeuren waarbij ook ontzettend veel goodwill is op teamniveau.

Pedagogisch begeleider West-Vlaanderen

De Vlaanderenbrede proeftuinen voor *Zin in Leren! Zin in Leven!* impliceerden een nauwe samenwerking tussen alle betrokken actoren: scholen, pedagogisch begeleiders, nascholers ... Een kruidenmix van bezieling, openheid, deskundigheid en constructiviteit op het niveau van de pedagogisch begeleiders droeg in de proeftuinscholen bij tot de co-creatie van de implementatiestrategie. De schoolteams ervoeren het feit dat pedagogisch begeleiders als mee-lerenden in het proces betrokken waren als positief. Het uiteindelijke doel van een pedagogisch begeleider is zichzelf overbodig maken. De begeleidingsstijl in de proeftuinscholen werd dan ook als ruimtegevend getypeerd, waarbij de pedagogisch begeleider voornamelijk de rol van procesbewaker op zich nam en het proces in de scholen ondersteunde. Op pedagogische studiedagen en personeelsvergaderingen werden diverse speelse werkvormen en materialen gebruikt.

Vroeger had elke begeleider zijn eigen verhaal binnen de pedagogische begeleidingsdienst. Nu heb-



ben we een Vlaanderenbreed wij-verhaal. Dat is wel een mooie gedachte!

Pedagogisch begeleider Antwerpen

Tijdens het proeftuinproject ervoeren de pedagogisch begeleiders tal van positieve effecten, waaronder geslaagde interventies op de scholen. Aangezien pedagogisch begeleiders in duo's aan de slag waren, leerden ze ook elkaars valkuilen en sterktes kennen. Het proeftuinproject stimuleerde het eigen leren van de pedagogisch begeleiders. Ze kregen meerdere oefenkansen op de werkvloer die ertoe leidden dat vanuit reflectie over de inhoud en de aanpak de kwaliteit van het begeleidingswerk toenam.

Het positiefst waren de pedagogisch begeleiders over het feit dat de implementatie van *Zin in Leren! Zin in Leven!* een gedeeld project is. We zullen als pedagogische begeleidingsdienst de uitdaging op ons nemen om in de toekomst voldoende uitwisselingsmogelijkheden te voorzien en te anticiperen op regionale verschillen. Het is de operationalisering van de *baseline* van Katholiek Onderwijs Vlaanderen 'gelijkgericht waar het kan, verscheiden waar het moet'. Systematische aandacht voor kwaliteitsontwikkeling en zorg dragen voor het vernieuwingsproces bij de implementatie van *Zin in Leren! Zin in Leven!* in alle katholieke basisscholen in Vlaanderen wordt ongetwijfeld een van de prioriteiten. ►



❖ De scholengemeenschap 'Basisscholen Sint-Lodewijkscollege Brugge' maakt kennis met *Zin in leren! Zin in leven!*

Recepten voor de implementatie

De analyse van de focusgesprekken leidde tot de ontwikkeling van een model met dertien op elkaar inwerkende factoren die de implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!* beïnvloeden op het niveau van de pedagogische begeleidingsdienst en op het niveau van de school.

Jongens, als we nu eens geen onderwerp zouden geven en we zetten ons op de personeelsvergadering allemaal achterover en we gaan gewoon met elkaar praten over 'Wat is dat dan, goed onderwijs?'

Pedagogisch begeleider Congregaties

Als centrale beïnvloedende factor onderscheiden we 'afstemming tussen eigen visie op onderwijs en visie van *Zin in leren! Zin in leven!*'. Door de subjectieve onderwijstheorieën van de leraren in team met elkaar te delen, te bediscussiëren, bij te stellen en te verbinden met de visie van *Zin in leren! Zin in leven!*, werkt het team aan een gedeelde en gedragen visie op kwaliteitsvol onderwijs.

We hebben zitten zoeken, zitten wroeten ... Maar als je dan een positief effect hebt in de school, dan voel je dat niet meer, dan denk je daar niet meer aan. Maar als het dan eens wat minder loopt, dan blijft dat bij mij wel hangen.

Pedagogisch begeleider Mechelen-Brussel

Op het tweede niveau onderscheiden we drie rechtstreeks aan het leerplan gerelateerde beïnvloedende factoren: 'het leerplan Zill kennen', 'positieve effecten van *Zin in leren! Zin in leven!* ervaren' en 'de waarde van *Zin in leren! Zin in leven!* onder-

schrijven'. Leerplangebuiers moeten vertrouwd zijn met de visie, de inhoud en het gebruik van het leerplan, maar uit de focusgesprekken blijkt ook dat bijvoorbeeld ervaren dat *Zin in leren! Zin in leven!* 'werkt' een belangrijke succesfactor voor de implementatie is. Ook zin en betekenis kunnen geven aan de onderwijsvernieuwing grijpt positief in op het implementatieproces.

Visieontwikkeling, da's één aanpak om iets te implementeren, maar er zijn nog verschillende andere wegen ...

Pedagogisch begeleider Limburg

Op het derde niveau onderscheiden we acht faciliterende beïnvloedende factoren: 'implementatiewijze', 'communicatie', 'ondersteuning en professionalisering', 'adaptieve cultuur', 'structuur en organisatie', 'zorg voor het vernieuwingsproces', 'samenwerking' en uiteraard ook '(bege)leiding'. Ten slotte blijkt ook dat contextfactoren binnen en buiten de school het implementatieproces beïnvloeden. Denk daarbij aan leerlingpopulatie, infrastructuur, onderwijsreglementering, schooldoorlichting ...

Op de professionaliseringsdagen voor begeleiders basisonderwijs verkenden de pedagogisch begeleiders de beïnvloedende factoren alsook de theoretische kaders waarop zij zich kunnen beroepen voor de begeleiding van het implementatieproces in de scholen. Ze versterkten elkaars deskundigheid door middel van intervisie en uitwisseling van praktijkvoorbeelden voor de implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!*

Ondersteuningsaanbod

In de loop van het tweede trimester verschijnt het volledige rapport over de monitoring van de implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!* in de proeftuinscholen. Het is een inspirerend document dat zowel door pedagogisch begeleiders als door scholen bij de implementatie kan worden gebruikt. Naast een beschrijving van de dertien beïnvloedende factoren worden de lezer ook theoretische kaders en praktijksuggesties aangereikt die de pedagogisch begeleiders en de scholen de komende jaren kunnen inspireren bij de implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!*.



- ❖ Beïnvloedende factoren voor de implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!*

Naast het rapport en de begeleiding op maat van de school ondersteunt Katholiek Onderwijs Vlaanderen de komende jaren de invoering van *Zin in leren! Zin in leven!* met een uitgebreid aanbod. Sommige scholen die niet in het proeftuinproject zaten, hebben daar al gretig gebruik van gemaakt. In elke regio werden reeds introductiesessies gegeven voor de directeurs van de basisscholen. Ook op de diverse colloquia stond en

staat het nieuwe leerplan in de kijker. De scholen kunnen een beroep doen op het nascholingsaanbod en zich samen met de regionale Zill-coaches verdiepen in *Zin in leren! Zin in leven!*. Het delen van ervaringen en praktijken met betrekking tot de implementatie kan via de Facebookgroep *Zin in leren! Zin in leven!*. Op de website van Katholiek Onderwijs Vlaanderen kunnen implementatiematerialen gedownload worden en via onze nieuwsbrief verschijnt informatie over onder meer beschikbare publicaties en ondersteuningsinitiatieven. Het leerplan zelf en de achtergrondinformatie over *Zin in leren! Zin in leven!* is uiteraard raadpleegbaar op de leerplansite.

Implementatie blijft maatwerk

'Welke factoren stimuleren de integrale implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!* in de basisscholen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen?' was de vraag waarop in de proeftuinen een antwoord werd gezocht. De analyse van de focusgesprekken met pedagogisch begeleiders en scholen leverde dertien beïnvloedende factoren op. 'Afstemming tussen eigen visie op onderwijs en visie van *Zin in leren! Zin in leven!*' is daarbij de centrale beïnvloedende factor. Drie andere factoren kunnen rechtstreeks met het leerplan in verband gebracht worden, namelijk 'het leerplan Zill kennen', 'positieve effecten van *Zin in leren! Zin in leven!* ervaren' en 'de waarde van *Zin in leren! Zin in leven!* onderschrijven'. De invoering van *Zin in leren! Zin in leven!* blijft uiteraard maatwerk. De beïnvloedende factoren voor het implementatieproces zijn daarbij richtsnoeren voor het plannen en uitvoeren van acties die leiden tot een kwaliteitsvolle implementatie van *Zin in leren! Zin in leven!* in de katholieke basisscholen in Vlaanderen. ◀◀

Els De Smet

Pedagogisch begeleider, Dienst Curriculum & vorming

els.desmet@katholiekonderwijs.vlaanderen

EINDNOTEN

Kelchtermans, G. (2007), 'Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering', in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18, p. 660-665.

Valcke, M. (2010), *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

GELOVEN VANDAAG

Liefde

Veel liedjes gaan over de liefde en dus over het spel van afstand en nabijheid, van gemis en verlangen, van herinnering en hunkering. De mooiste dingen van het leven laten zich niet grijpen of vangen. Ze zijn er enkel op het moment dat je ze beleeft. En je beleeft ze, als je ze ontvangt of geeft. Liefde is het waardevolste wat je kunt krijgen en geven. Liefde is als brood: enkel door het te breken en met elkaar te delen kan het brood ten volle gesmaakt worden. Zeggen dat God liefde 'is', Jezus in het evangelie horen verklaren dat hij het brood des levens 'is', in de eucharistie belijden dat in de hostie God aanwezig is ... het houdt allemaal verband met elkaar. Toen Augustinus over de communie in de mis schreef dat we moeten worden wat we eten, bedoelde hij niet alleen het 'lichaam van Christus', maar dus ook 'liefde'. Geen liefde van de populaire liedjes of liefde die naamloos of anoniem is, maar de liefde tussen mens en God.

**Geloof is niet
te begrijpen zonder liefde.**

Jezus is beeld van God en voorbeeld voor ons mensen. Wanneer we willen weten hoe God ons liefheeft en wij God en elkaar dienen lief te hebben, dan volstaat het in feite om te kijken naar Jezus. Hij ontfermt zich over mensen, draagt zorg voor hen, heeft oog voor de zwaksten, hij vergeeft, bemoedigt, geneest, spreekt woorden vol wijsheid en verbondenheid, creëert een netwerk, hij is trouw, geeft niet op, geeft niemand op, hij verontwaardigt zich over onrecht, laat barmhartigheid volgen op rechtvaardigheid, hij vermaant, waarschuwt en spreekt harde taal en hij is tegelijk zacht, spreekt bevrijdende woorden, zalft, bemint ... Jezus doet dat alles vanuit zijn relatie met God. Die relatie is zo intiem dat hij God zelfs 'vader' noemt.

Geloof is niet te begrijpen zonder liefde. Waar in de woorden en tekenen vol geloof geen liefde voelbaar is, is het geloof hol en leeg. De intimiteit is dan zoek in de relatie met de Vader.

Wanneer de katholieke dialoogschool de naam is van het school- en onderwijsproject van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, dan houdt dat verband met de liefde. Het mensbeeld van christenen is de hoeksteen van die liefde. De mate waarin ik voor mijn medemensen op school liefde betoon, is de mate waarin ik God ruimte geef om op school aanwezig te zijn. Mijn liefde mag instrument zijn van die liefde. God heeft geen andere instrumenten dan jou, en jou en mij.

Een katholieke school is niet te begrijpen zonder liefde. Waar in de woorden en tekenen vol vorming geen liefde voelbaar is, is die vorming hol en leeg. Het mensbeeld is dan verdampt, en dat terwijl het zo krachtig kan zijn. Inderdaad, de kracht van ons onderwijs zit in de manier waarop we het zachte fundament van het christelijk mensbeeld in kwaliteitsvolle vorming kunnen laten oplichten. We zijn er in katholiek onderwijsland van overtuigd dat die vorming fundamenteel kwaliteitsvoller is naarmate dat mensbeeld concreet gestalte kan krijgen.

Wil je dieper op dit onderwerp ingaan, lees dan het boek 'Liefde in tijden van katholieke dialoogschool'. Begin december 2017 verscheen bij Halewijn dit derde boek in de reeks "Katholieke dialoogschool". In vier bijdragen wordt ingegaan op de betekenis van dialoog, de verschillende typen van dialoogschool, wat 'katholiek' betekent binnen de katholieke dialoogschool en hoe de pastorale werking kan zijn binnen de katholieke dialoogschool. Het boek rondt af met enkele werkvragen, zodat elk schoolteam ermee aan de slag kan gaan. ◀◀

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

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

Lieven Boeve, directeur-generaal • Redactieraad: Marc Van den Brande, Henk de Baene, Jürgen Grosemans, Rita Herdies, Marleen Lippens, Isabelle Buyse, Lien De Feyter, Els Goeminne, Tom Uytterhoeven, Wilfried Van Rompaey, Ton van Weel, Trui Vermeersch •

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

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



www.twitter.com/KathOndVla



www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen

