

NOVEMBER - DECEMBER 2017

2

IN DIALOG

TJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 2



INHOUD

06 De kracht van het midden in een gepolariseerde maatschappij

De praktijk van de katholieke dialoogschool benut als vanzelfsprekend de dialoog om de kracht van het midden aan te spreken. De dialoog is de sleutel om onze school te behoeden voor de polarisering die onze samenleving kenmerkt. Het is overigens de beste aanpak om de zogenaamde radicalisering van onze leerlingen een stap voor te zijn.



12 Computationeel denken in Zin in leren! Zin in leven!

Katholiek Onderwijs Vlaanderen trekt in het nieuwe leerplan voor het basisonderwijs volop de kaart van het zogenaamde 'computationeel denken'. Dat wil niet zeggen dat we alle kinderen opleiden tot programmeurs. We geven een toelichting bij de betekenis van 'computationeel denken' en de plaats in het nieuwe leerplan voor het basisonderwijs.



20 Krachtig leren in de klas? Kies voor co-teaching

De laatste jaren hoor je veel over co-teaching spreken. Je ziet het in vele vormen in onze scholen toepassen. Wat is de waarde van co-teaching? En welke implicaties heeft de invoering ervan in ons schoolbeleid?



EN VERDER

34 **Het sectorakkoord voor MVD-personeel**

Op 30 juni 2017 ondertekenden de sociale partners een nieuw sectorakkoord voor het arbeiderspersoneel (MVD-personeel) van het vrij gesubsidieerd onderwijs. Een goed moment om naast de inhoud van dit akkoord even stil te staan bij het statuut van deze personeelsgroep.



38 **Met veel zin in leren en leven naar de kleuterschool**

Voor de jonge peuter is het een hele stap om naar de kleuterklas te gaan. Hoe zorgen we voor een warme overgang van het gezin en de crèche naar de eerste kleuterklas? We illustreren dit aan de hand van een praktijkverhaal.



05 Voorwoord: Dialoog als remedie voor polarisering

17 Boekrecensies

18 Pro en Contra: Toelatingsproef in de lerarenopleiding

28 Drieluik: Flexibel lesgeven in het basisonderwijs

50 Geloven vandaag: Eerst de schat!



44 **Taal op de speelplaats Authentieke taalvaardigheidsverwerving in de basisschool**

Leerlingen leren niet alleen taal in de klas. Ook op de speelplaats ontwikkelen ze spontaan hun taalvaardigheid. Scholen proberen dat met eigen talig speelplaatsbeleid te stimuleren. In dit artikel vind je achtergrondinformatie en praktijkvoorbeelden bij een dergelijk beleid.



Beste lezer


Dialogo als remedie voor polarisering

Voortdurende polarisering: we worden het met zijn allen ó zo moe. Conflicten zijn van alle tijden en conflictstof is er overal. Niet óf er conflicten zijn, maar wel hoe we met conflicten omgaan, is daarbij het cruciale punt. In onze samenleving lijkt polarisering de boventoon te voeren. Verschillen worden uitvergroot, mensen en groepen worden tegen elkaar opgezet, de extremen groeien, alles wordt zwart-wit. Taal die tot voor kort ongepast leek, is plots algemeen gangbaar geworden. De nuance verdwijnt. Wie wil bemiddelen, wordt vermalen tussen de extremen; wie in het midden staat, monddood gemaakt. Wederzijds wantrouwen en angst nemen het over van verbinding en empathie.

We worden het echter moe, die voortdurende versterking van tegenstellingen tussen bevolkingsgroepen. Dat is niet de wereld waarin we onze kinderen willen laten opgroeien; dat is niet de samenleving die we hun willen nalaten. Tegelijkertijd voelen we ons vaak machteloos en lijken polarisering en conflict onontkoombaar.

De vertaling van ons project van de katholieke dialoogschool biedt echter uitkomst. Zoals Chris Wyns verderop in dit nummer aangeeft, is dialoog de sleutel om met polarisering om te gaan: niet om de extremen met elkaar te verzoenen; wie dat probeert, gaat er vaak aan ten onder. Wel om wie in het midden staat weerbaar te maken. Want bij alle (verbale) geweld, afwezigheid van nuance, en verharding van taal, blijft wie in het midden staat, al te vaak verweesd achter. Door het midden te versterken, een taal te geven en via dialoog verbinding te creëren, worden de uitersten weer wat ze in werkelijkheid zijn: extremen die de complexe werkelijkheid zelf geweld aandoen.

De katholieke dialoogschool op die manier realiseren is ten diepste toe opvoeden tot burgerschap: geen formele erkenning van vrijheden, maar voluit inzetten op een warme en inclusieve samenleving waar plaats is voor iedereen, en al zeker voor wie kwetsbaar is. Vanuit ons pedagogisch project zetten we daar de komende jaren op in. Verbinding, vertrouwen en empathie nemen het dan over van verkramping, wantrouwen en angst. Evangelischer dan dat wordt het niet.



Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen

DE KRACHT VAN HET MIDDEN IN EEN GEPOLARISEERDE MAATSCHAPPIJ



De praktijk van de katholieke dialoogschool benut als vanzelfsprekend de dialoog om de kracht van het midden aan te spreken. De dialoog is de sleutel om onze school te behoeden voor de polarisering die ons samenleven kenmerkt. Het is overigens de beste aanpak om de zogenaamde radicalisering van onze leerlingen een stap voor te zijn.

Wij en zij

Als **wij** het vandaag over radicalisering hebben, denken wij als vanzelf aan **zij**, aan moslims, aan islam, aan fundamentalisme, extremisme en terrorisme, aan jihad, salafisme en wahabisme. Radicalisering is geworden tot een uniek en hedendaags proces dat mensen automatisch en eenzijdig in verband brengen met moslims. Ze doen dat door van het begrip radicalisering een containerbegrip te maken voor van alles en nog wat. Er is geen moslim die vroeg of laat niet in die container terechtkomt, zelfs de kleuters niet.

Op die manier worden wantrouwen en angst aangewakkerd. De verschillen tussen wij en zij worden benadrukt en die polarisering bepaalt mee hoe we met elkaar omgaan. Mensen duwen andere mensen van zich af en maken de weg vrij voor nog anderen, die dankbaar gebruikmaken van de geboden ruimte om jongeren en jongvolwassenen echt te laten opschuiven in de richting van gewelddadig extremisme. Zo zorgen we er onbewust en onbedoeld mee voor dat onze grootste angsten werkelijkheid worden.

Er is geen domein in onze samenleving dat daarvoor immuun is, ook het onderwijs niet. Zwart-witdenken zit in onze genen, omdat het ons een gevoel van veiligheid biedt. Voor de eerste prehistorische mens was dat een kwestie van overleven. In een (super)diverse maatschappij in een overvolle wereld staat dat het harmonieuze samenleven in de weg.

Scholen ontsnappen dus niet. Moslimleerlingen hebben het legitieme recht om een dag vakantie op te nemen op het Offerfeest, ook als dat samenvalt met de start van het schooljaar. Toch werd directeurs die vanuit de dialoog op zoek gingen naar een oplossing daarvoor een 'gedoogbeleid voor spijbelaars' aangewreven. Toch probeerden net zij, samen met de ouders van al hun leerlingen, op 1 september te starten. Allesbehalve een gedoogbeleid dus. Voor vele moslimouders is het Offerfeest superbelangrijk maar evenzeer een goede start van het schooljaar. Wie nuancering in het debat probeert te brengen, wordt weggezet als het 'vriendje van', alsof dat een scheldwoord is.

Is alles dan peis en vree? Neen.

Parijs, Barcelona, Brussel, Keulen, Berlijn, Londen, Nice ... De lijst is lang, té lang, het leed van onschuldige mensen onherstelbaar groot. De daders zijn bovendien vaak ontstellend jong.

We moeten - zoals steeds in de geschiedenis - geen duurzame oplossingen verwachten van wie luid roepend extreme standpunten inneemt. Het zullen niet zij zijn die ervoor zullen zorgen dat onze leefwereld verdraagzamer en veiliger wordt. Voor dat laatste zorgt het stille midden, degene die blijft kiezen voor de dialoog, degene die bereid is om eerst te luisteren zonder te oordelen. Diezelfde redenering geldt voor onze scholen. Het zijn niet de ijzervreters die zorgen voor verbinding en welbevinden, wel de stille en genuanceerde werkers in het midden. Zij verdienen onze aandacht en ondersteuning.

Conflict en dialoog

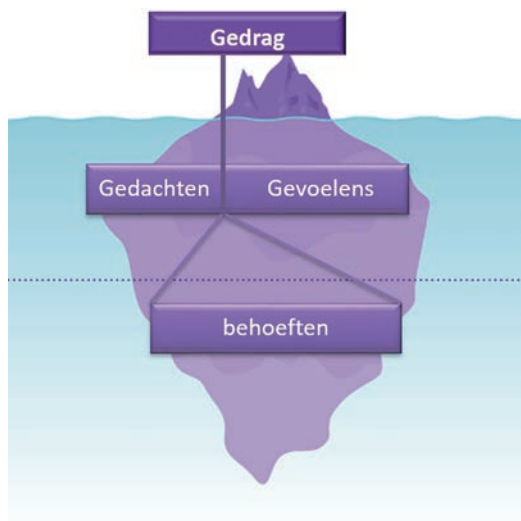
De gids die ons leidt in de gedachtegang die we willen volgen over conflict en dialoog, is Bart Brandsma¹. Hij schreef het boek *Polarisatie. Inzicht in de dynamiek van het wij-zij denken*. Tegelijkertijd zit er een concretisering van de katholieke dialoogschool in: altijd weer bereid zijn om vanuit je identiteit in dialoog op zoek te gaan naar wat ons (ver)bindt.

In zijn boek stelt Bart Brandsma de vraag waarom mensen in conflict gaan en vatbaar zijn voor polarisatie. Hij onderscheidt fundamenteel twee verschillende benaderingen. De ene zegt dat conflict ontstaat door verschil. 'Mensen botsen omdat ze andere ideeën, overtuigingen, visies, belangen, gewoonten, routines, culturen of religies hebben.' Wie zo denkt, zet verschillkwesties vooraan. Het anders-zijn krijgt al onze aandacht. Dat is koren op de molen van wie graag polariseert. Het verschil is fundamenteel en moet uitgewist worden.

Een geheel andere benadering kijkt naar conflict vanuit gelijkens. We krijgen conflicten, omdat we hetzelfde willen. Iedereen wil goed onderwijs en de daaraan verbonden kansen om op de maatschappelijke ladder zijn plaats in te nemen. Ieder- ►

een wil respect: de leraar die veel tijd en energie in de voorbereiding van een buitenschoolse uitstap steekt en de leerlinge die vraagt om haar hoofddoek te mogen dragen op die uitstap.

Wie op die manier naar conflict kijkt, zet niet het verschil voorop, maar wel de behoefte. Ook in een verbindend schoolklimaat dat vanuit herstel met leerlingen aan de slag gaat, staan behoeften centraal en niet het uiterlijke gedrag dat de leerling stelt. Onderstaand ijsbergmodel illustreert dat gedrag wordt gedragen door overtuigingen en gevoelens. De behoeften die aan de basis liggen, blijven zoals bij de ijsberg onzichtbaar onder het wateroppervlak. Het vraagt een inspanning om er naar op zoek te gaan en om je aanpak erop af te stemmen. Wat voor leerlingen geldt, geldt natuurlijk ook voor de leraren en voor iedereen die zich dagelijks inzet voor het welbevinden dat ervoor zorgt dat er op een goede manier gewerkt kan worden. Volgende uitspraak van Brandsma geldt op dezelfde manier voor de leraar als voor de leerling: "Wat we verlangen, komt niet voort uit wie we zijn, maar wie we willen zijn." (blz. 63)



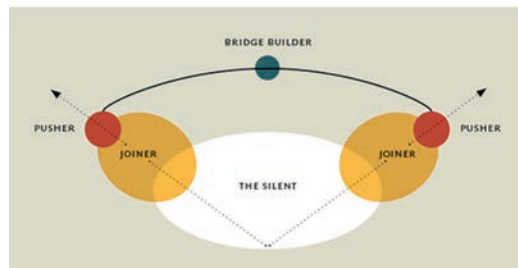
Zoals er twee manieren zijn om naar conflict te kijken, zijn er ook twee manieren om de schuld te benoemen. Iedereen die een school leidt of voor de klas staat, vindt het belangrijk dat er op een rustige, respectvolle manier gewerkt kan worden. Wie de rust verstoort, is schuldig en verdient ge-

straf te worden. Maar vaak groeit uit de schuldvraag een conflict. Wie de les verstoort, werd zelf in de rug geprikt met een passerpunt. En wie dat deed, kreeg de passer aangereikt van zijn verre buurman die wel zijn passer bij zich heeft maar niet zijn handboek ... Schuld is zelden eenduidig en de schuldvraag voedt daarom het conflict en staat werken in de weg.

Zwart-witdenken zit in onze genen, omdat het ons een gevoel van veiligheid biedt.

"Hoe gaan we met conflicten om?" Conflicten horen er nu eenmaal bij. Een klas waar op een rustige manier gewerkt kan worden, in een sfeer van welbevinden, is een klas die erin slaagt met de conflicten die zich sowieso voordoen, op een respectvolle manier om te gaan. De leraar die er samen met zijn of haar klas in slaagt op zo'n manier te werken, zorgt voor een duurzame oplossing. In het eerste geval daarentegen zeilen we van conflict naar schuldige en weer naar conflict. Die manier van denken zet een herstelgerichte aanpak centraal in de omgang met jongeren. De focus ligt bij herstel niet op schuld, wel op hoe alle betrokkenen samen verder kunnen.

Waarom de weg van polarisatie niet de goede is



Polarisatie is een ongrijpbaar iets. Waar in een conflict nog min of meer duidelijk is wie dader en slachtoffer van benoembare daden zijn, is dat bij polarisatie helemaal niet zo. Polarisatie leeft in

de hoofden van mensen, het is een gedachteconstructie die inzet op verschil. Dat verschil wordt gedefinieerd in termen van goed en kwaad. Om te blijven bestaan, moet die constructie keer op keer gevoed worden met uitspraken die per definitie de onderbuik aanspreken. We zijn daar allemaal onderhevig aan. En dat betekent ook dat wij ons aan polarisatie niet kunnen onttrekken. Wij kunnen er niet naast of boven gaan staan. Wij nemen willens nillens één van de vijf rollen op die Brandsma beschrijft: 'pusher', 'joiner', 'silent', 'bridge builder', 'scape goat'.

Polarisatie begint met een pusher die een krasse uitspraak doet waarop reactie komt van de tegenpool: zwart-wit. De pusher zoekt medestanders, joiners. Die joiners haalt hij/zij uit de omvangrijke en diverse groep met stille mensen. Sommigen zullen volmondig meedoen, anderen schoorvoetend, nog anderen helemaal niet. Dan staat de bruggenbouwer op. Hij probeert beide kampen te verzoenen, maar heeft niet door dat hij juist daardoor brandstof geeft aan de pushers. Hij geeft hun een forum om hun ideeën in de verf te zetten. Naarmate de polarisatie toeneemt, stijgt de kans dat er een zwart schaap wordt gezocht. De bruggenbouwer is dan kandidaat nummer één, want hij slaagt niet in zijn opzet: bruggen bouwen en de polarisatie doen afnemen. Als de bruggenbouwer faalt, is de uiterste consequentie dat iedereen een kamp kiest, wij-zij mondt dan uit in oorlog.

Dat is tegengesteld aan wat we met de dialoog voor ogen hebben. Dat wil niet zeggen dat wie voor dialoog gaat, zijn identiteit op een zijspoor parkeert. Dat wil wel zeggen dat wie voor dialoog gaat, niet focust op verschil, maar op gemeenschappelijkheid. En gemeenschappelijkheid definiëren we vanuit behoefte.

Verbinding en dialoog

Een katholieke dialoogschool is in haar kern een verbindende school. Die verbinding wordt keer op keer op de proef gesteld. Dat verontrust ons niet, omdat wij weten dat conflict inherent is aan het leven (op school). De kracht van de katholieke dialoogschool ligt in de manier waarop zij met conflict omgaat en erin slaagt een school te zijn

waar het welbevinden van iedereen die er over de vloer komt, een hoofdbekommernis is.

Brandsma stelt **timing** centraal in de dialoog. Conflicten hebben een eigen dynamiek. Het is belangrijk die dynamiek goed te kunnen lezen, om goed in te schatten in welke fase van het conflict wij ons bevinden en vervolgens de dialoog daarop af te stemmen. Naast de timing is het scherpstellen van de **vraag/behoefte** cruciaal. We moeten ervoor zorgen dat we niet blijven hangen in identiteit, in uiterlijke tekenen van gedrag. We moeten ons wel afvragen wat hier echt aan de orde is: "Bij conflicten is het uiteindelijk niet het verschil dat ons doet botsen. Het gaat telkens weer om het bevechten van een schaars goed. Moslims en niet-moslims botsen omdat ze van dezelfde faciliteiten gebruik willen maken, zoals studie, huisvesting, banen, zeggenschap, en in immateriële zin, erkenning, status en waardering. Deze strijd wordt omgeven door tal van discussies over identiteitsverschillen." (blz. 78). Vervolgens nodigen we de juiste **partners** aan de tafel uit.

Ouderbetrokkenheid

De belangrijkste partner in het kader van radicalisering zijn de ouders. In een onderzoek van Micha de Winter, Marion van San en Stijn Sieckelincx lezen we echter het volgende²:

"Wat in alle gevallen – een uitzondering daar gelaten – geldt, is dat tijdens het proces van radicalisering er vanuit het ouderlijk milieu niet of nauwelijks reactie komt op het gedrag van de jongeren. Dat kan ermee te maken hebben dat ouders niet goed in de gaten hebben waar hun kinderen zich mee bezighouden. Het is inderdaad opmerkelijk dat er nogal wat jongeren zijn die vaak urenlang op internet doorbrengen, waar ze zich terugtrekken met een groep gelijkgezinden zonder dat hun ouders precies weten waar ze mee bezig zijn. Maar daarnaast zien we bij ouders die wel op de hoogte zijn, toch ook tekenen van berusting, goedkeuring of ontkenning, en we zien dat er ouders zijn die wel in de gaten hebben wat er met hun kinderen aan de hand is, maar daar niet al te zwaar

aan tillen. In ieder geval blijkt dat de meeste ouders ... weinig of niets ondernemen wanneer zij merken dat hun kinderen steeds extremere idealen beginnen te uiten."

Datzelfde is na de aanslagen in Spanje (Barcelona en Cambrills) van augustus eerder dit jaar onder de aandacht gebracht. De ouders van de plegers van de aanslagen reageerden verrast en geschokt: "Waarom hebben wij dit niet geweten?"

Dat legt een bijzonder aandachtspunt voor de scholen bloot. Hoe kunnen zij ouders betrekken? Op welke manier worden ouders en school gelijkwaardige partners die in vertrouwen met hun eigen expertise schouder aan schouder staan in de opvoeding van hun kinderen?

Een casus uit het leven gegrepen

Polarisatie is ook in onze scholen een vaak voorkomend verschijnsel. Scholen verschillen daarin niet fundamenteel van de maatschappij. Gedrag van leerlingen wordt vaak gelinkt aan cultuur en opvoeding, aan identiteit met andere woorden. Uitspraken over gedrag zijn om die reden vaak polariserend en beginnen onveranderd met "Het zijn altijd dezelfde die ...". Dat kan naar geloven aangevuld worden met "... te laat komen, ... hun boek niet bij zich hebben, ... niet opletten, ... geen Nederlands praten, onbeleefd zijn, geen respect tonen" of erger. De pusher die deze uitspraak doet, richt zich tegen de collega die hard reageert, negeert, hem/haar van racist beschuldigt enzovoort. De pusher zoekt in de grote middengroep van de leraarskamer naar joiners: "Zeg Y, jij vindt toch ook dat het altijd dezelfde zijn die ... en dat de directie daar niks aan doet." Sommigen gaan er volop in mee. Anderen eerder schoorvoetend: "Hoewel ik het overdreven vind wat X zegt, moet ik toch toegeven dat ik het met een aantal van zijn/haar argumenten eens ben." Velen delen die mening niet, maar zij houden zich op de vlakke. De directie probeert bruggen te bouwen en belegt een personeelsvergadering om de gemoederen te bedaren en opnieuw te verbinden. De pushers zijn grote voorstanders van dit initiatief.

Nu kunnen ze voor de hele groep eens goed van leer trekken. De stille middengroep trekt met lange tanden naar het vergaderlokaal. De personeelsvergadering heeft niet het gewenste resultaat. De toespraak van de directie is niet in goede aarde gevallen, té belerend, té veel een oordeel. Een aantal leraren heeft niet het gevoel dat er echt geluisterd wordt en verlaat teleurgesteld het lokaal. De directie krijgt de rol van zwart schaap toebedeeld: zij is er niet in geslaagd om de rangen te sluiten.

De aanpak van polarisatie

Dit kan anders. Brandsma schuift vier ijkpunten naar voren:

Verander van doelgroep

Richt je aandacht niet langer op de pushers. Die zijn niet te overtuigen. Integendeel, zij richten hun aandacht op de grote stille groep en proberen zoveel mogelijk mensen naar zich toe te trekken. Richt je aandacht daarom zelf op de grote groep in de leraarskamer. Met hen kun je beleid maken en dingen veranderen. Door je te richten op de stille meerderheid, kun je ook joiners terughalen naar die grote groep.

Verander van onderwerp

Dit gaat niet over verschillen in identiteit en cultuur. Dit verbergt een aantal frustraties over de gang van zaken en verwijst naar bepaalde behoeften van leraren en personeel. Ga luisteren naar de grote middengroep. Wat leeft daar? Wat zijn de behoeften? Waar komen die scherpe reacties vandaan? Misschien gaat het over veiligheid, geen les kunnen geven op bepaalde momenten, een gebrek aan respect ... Op welke manier kunnen we daarvoor aan een oplossing of een bepaalde aanpak werken? Wie is bereid daar mee zijn schouders onder te zetten?



Verander van positie

Door dit te doen verander je ook van positie. Je verlaat de stoel van bruggenbouwer en verhuist naar het midden, naar de stille meerderheid. Die stille meerderheid heb je nodig, meer dan de schreeuwers. De positie van bruggenbouwer is verleidelijk maar gevaarlijk als je niet in je opzet slaagt. En je slaagt zelden in het opzet om pushers allerhande te verbinden.

Verander van toon

Als je in het midden gaat staan met de bereidheid om te luisteren, creëer je een totaal andere context dan wanneer je eerder belerend ex cathedra een grote groep leraren toespreekt. Die context bepaalt mee dat de toon die je voert, totaal verschillend zal zijn.

Het is niet verwonderlijk dat polariserende uitspraken een schoolteam verzwakken. Maar ons beroep verdraagt dat soort onenigheid niet. Integendeel, we hebben in een steeds diverser wordende school iedereen nodig. Dat is de reden waarom we niet de pushers moeten honoreren, maar de mensen in het midden. Het onderwerp is niet de islam, het onderwerp is niet de Vlaamse identiteit, het onderwerp is hoe we op een gepaste manier met elkaar kunnen omgaan op school, zodat we met zijn allen ons werk kunnen doen. Wat hebben we nodig om met de nodige nuancering in dialoog te kunnen treden?

Katholieke dialoogschool en polarisatie

Net daarom is de katholieke dialoogschool ook zo'n grote uitdaging. Het zit in haar genen om in het midden te gaan staan en te luisteren, om vervolgens daaruit een visie te puren en die in een verhaal te gieten, om te kiezen voor dialoog,

om vanuit haar identiteit toch niet de nadruk te leggen op verschil, maar wel op verbinding. Verbinding is mild en geeft rust. Dat vraagt eerder vertrouwen dan uithoudingsvermogen.

We mogen het vele lawaai dat pushers maken vooral niet verwarren met visie. Brandsma noemt het de vluchtroute van de onmachtige. Het valt op dat de katholieke dialoogschool als een bedreiging wordt ervaren door de pushers die Vlaanderen rijk is. Zij proberen elk incident te kapitaliseren en ons uit te dagen mee te gaan in de polarisatie, het midden te verlaten en zelf ook pusher te worden en zo onszelf te verloochenen.

De kracht van het midden is de verbinding met andere levensbeschouwingen en wereldbeelden. Het hoeft in dat midden dus helemaal niet stil te zijn. Dat is wat wij de kinderen die voor onze scholen kiezen, willen meegeven: "Blijf verbonden met wie anders is." Daarom vormt de katholieke dialoogschool ook de burger en is het de beste preventie tegen radicalisering.

Wat nu?

Misschien, beste lezer, denk je na het lezen van dit artikel dat dit allemaal wel mooi klinkt, maar hoe doe je dat? Hoe pak je dat in de dagelijkse schoolpraktijk aan? Katholiek Onderwijs Vlaanderen biedt de komende vijf jaar een aantal nascholingen aan in het kader van de katholieke dialoogschool. Die nascholingen willen de deelnemende schoolteams vormen en op weg zetten in de geschetste praktijk. We bezorgen je binnenkort meer informatie via onze nieuwsbrief en laten je dan ook weten hoe je met je school daarvoor kunt intekenen. ◀◀

Chris Wyns

Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden


Chris.wyns@katholiekonderwijs.vlaanderen

EINDNOTEN

1. Brandsma B., *Polarisatie. Inzicht in de dynamiek van het wij-zij denken*. Media, 2016, 124 p.
2. De Winter M., van San M. en Sieckelinck S., *Idealen op drift. Boom Lemma, Den Haag, 2010, blz. 81.*

COMPUTATIONEEL DENKEN IN

Zin in leren! Zin in leven!

A close-up photograph of a child's hand pointing at a yellow and black striped toy bee with colorful buttons on its back. The bee has large, cartoonish eyes and a smiling mouth. The child's hand is in the foreground, with the index finger pointing at one of the buttons. The background is blurred, showing a blue and white patterned surface.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen trekt in het nieuwe leerplan voor het basisonderwijs volop de kaart van het zogenaamde 'computationeel denken'. In het ontwikkelveld Ontwikkeling van wiskundig denken vinden we het doel Logisch en algoritmisch denken. In het ontwikkelveld Media-kundige ontwikkeling zien we in de leerlijn Mediamiddelen inzetten bij logisch en algoritmisch denken. Met wiskundig denken willen we in het nieuwe leerplan alle leerlingen stimuleren om hun wiskundige bagage te gebruiken om problemen op te lossen. We streven daarbij plezier en vertrouwen in hun eigen kunnen na. Moeten kinderen dan opgeleid worden tot programmeurs? Neen! In dit artikel lichten we toe wat computationeel denken betekent, waar we het in het leerplan terugvinden, wat het voor schoolleiders betekent en wat het effect op de klasvloer is.

De betekenis van computationeel denken

Wat is computationeel denken?

Computationeel denken gaat over het vermogen om problemen op te lossen met behulp van ICT of door inzicht in ICT. Het gaat daarbij om conceptueel en wiskundig denken waarbij digitale tools kunnen worden ingezet. Computationeel denken stimuleert het redeneren, abstraheren en het probleemoplossend vermogen, dat met vertrouwen, doorzetting en in samenwerking met anderen.

Computationeel denken stimuleert het probleemoplossend vermogen van kinderen

In computationeel denken worden volgende deelcompetenties onderscheiden:

- formuleren van problemen;
- logisch organiseren en analyseren van gegevens;
- voorstellen van data door abstractie;
- automatiseren van oplossingen via algoritmisch denken (opeenvolging van geordende stappen);
- identificeren, analyseren en implementeren van mogelijke oplossingen met als doel de meest efficiënte en effectieve combinatie van stappen en middelen;
- het probleemoplossingsproces veralgemenen en transfereren naar andere problemen.

Die vaardigheden worden ondersteund en uitgebreid door deze attitudes die een cruciale rol spelen in computationeel denken:

- met het nodige zelfvertrouwen een complexe zaak kunnen aanpakken;
- vasthoudendheid bij het werken aan moeilijke problemen;
- ambiguïteit kunnen verdragen en kunnen omgaan met open problemen, waarbij het niet a priori duidelijk is wanneer een oplossing volledig is;

- kunnen communiceren en samenwerken om een gemeenschappelijk doel te bereiken. (Samaey en Van Remortel, 2014)

Waarom is computationeel denken nodig?

Een eerste reden waarom we computationeel denken in het curriculum brengen is, omdat het kinderen helpt greep te krijgen op de werkelijkheid om hen heen. Kinderen zijn van nature dol op wiskundig denken. Ze bouwen met stokken de meest fantastische constructies en sorteren met een ongekende passie hun stenenverzameling. Ze kijken gefascineerd naar de lucht en zijn verrukt over de V-formatie waarin vogels vliegen. Ze vragen zich af hoe ze een coole knikkerbaan kunnen maken, hoe ze op tijd op een verjaardagsfeestje kunnen raken, maar ook hoeveel data ze nog over hebben op hun smartphone, hoe een drone werkt en waarom ze op Facebook bestookt worden met reclame. Om de (digitale) werkelijkheid te begrijpen, spelen wiskunde en computationeel denken een belangrijke rol.

Vervolgens kunnen we er niet om heen dat zich in de voorbije decennia een digitale omwenteling heeft voltrokken die nieuwe vaardigheden vereist. Samaey en Van Remortel (2014) verwoorden het als volgt: 'Waar oma en opa soms nog hun eerste stappen naar de computer moeten zetten, groeien kinderen op met een smartphone of (tablet-) computer binnen handbereik. Bovendien slagen kinderen erin om met deze toestellen te werken zonder een gebruiksaanwijzing te lezen. Kinderen leren ook vanaf de basisschool computers en andere digitale mediamedia te gebruiken om informatie op te zoeken en te verwerken, maar ook om de correctheid en betrouwbaarheid van de gegevens te evalueren. Het leren gebruiken van ICT is essentieel, maar minstens even belangrijk is begrijpen van de concepten die aan de basis liggen van deze technologieën.'

Computationeel denken is ook een onderdeel van 'digitale (media)geletterdheid' en van de eenentwintigste-eeuwse vaardigheden. Die vaardigheden zijn competenties die leerlingen nodig hebben om succesvol aan de maatschappij van de toekomst deel te nemen. Het gaat om vaardigheden als kritisch denken, creatief denken, ►

problemen oplossen, ICT-basisvaardigheden, mediavaardigheden, computationeel denken en mediawijsheid. Ook vanwege die maatschappelijke verwachtingen hebben we computationeel denken in het curriculum gebracht.

Ten slotte wordt computationeel denken ook in een snel tempo in de onderwijscurricula van de ons omringende landen geïntegreerd. In het Verenigd Koninkrijk, bijvoorbeeld, werd computationeel denken in 2014 in het leerplichtonderwijs geïntegreerd. In Vlaanderen merken we ook een groot enthousiasme bij leerlingen en leraren en bijgevolg een hele waaier aan initiatieven. Vele vrijwilligers zetten zich in via allerlei organisaties.

Door het opnemen van computationeel denken in het curriculum van het katholiek basisonder-

wijs beogen we een onderbouwd en structureel onderwijsaanbod voor alle kinderen van de basisschool. Op dit moment zijn de leerplandoelen van computationeel denken nog niet eindterm gerelateerd. Katholiek Onderwijs Vlaanderen verwacht dat er in het toekomstig onderwijslandschap ook ruimte voor computationeel denken binnen de nieuwe eindtermen zal zijn.

Waar vinden we computationeel denken in het leerplan terug?

Computationeel denken ontrolt zich in wiskundig denken, mediakundige ontwikkeling en persoonsgebonden ontwikkeling. Het leren *begrijpen* van onder meer algoritmes, systematiek en codetaal krijgt een plaats bij het ontwikkelveld *Wiskundig denken*, bij het doel *Logisch en algoritmisch denken*.

The screenshot shows a curriculum page for 'Logisch en wiskundig denken'. On the left is a blue sidebar with navigation options: 'Ontwikkeling van wiskundig denken', 'Logisch en wiskundig denken', 'Getalennis', 'Rekenvaardigheid', 'Meetkunde', and 'Meten en metend rekenen'. The main content area is titled 'Logisch en wiskundig denken' with the subtitle 'Ik kan logisch redeneren en zet wiskunde handig en inzichtelijk in.' Below this is a list of learning objectives (WdIw1 to WdIw8). The objective 'WdIw7 Logisch en algoritmisch denken' is circled in red.

Code	Doel
WdIw1	Inzien en vaststellen hoe men wiskunde en logisch denken kan gebruiken om problemen uit het dagelijkse leven op te lossen en daarbij waardering opbrengen voor wiskunde als dimensie van menselijke inventiviteit
WdIw2	Wiskundige kennis en vaardigheden efficiënt en met inzicht hanteren
WdIw3	Wiskundige problemen oplossen in betekenisvolle situaties binnen en buiten de klas en de redeneringen daarbij onderbouwen, vergelijken, bijsturen, weergeven en beoordelen
WdIw4	Redeneren over wiskundige patronen en verbanden
WdIw5	Wiskundige gegevens correct en nauwkeurig interpreteren en wiskundige redeneringen op verschillende manieren weergeven
WdIw6	Inzicht verwerven in de wiskundige gelijkheid en de basisbewerkingen
WdIw7	Logisch en algoritmisch denken
WdIw8	Geloven in de eigen wiskundige bekwaamheid en groeikracht door actief en constructief problemen op te lossen. Inzicht verwerven in het nut van wiskunde in studies en beroepen

Het leren *gebruiken* van mediamiddelen die het computationeel denken faciliteren, vinden we terug bij het ontwikkelveld *Mediakundige ontwikkeling* in de leerlijn bij onderstaand doel.

The screenshot shows a curriculum page for 'Mediakundige ontwikkeling'. On the left is a green sidebar with navigation options: 'Mediakundige ontwikkeling', 'Mediawijsheid', 'Mediagelettertheid', and 'Mediavaardigheid'. The main content area is titled 'MEge2 Passende mediamiddelen kiezen en combineren in functie van een beoogd doel'. Below this is a list of learning objectives (2.5-12). The objective 'Mediamiddelen inzetten bij logisch en algoritmisch denken' is circled in red.

Code	Doel
2.5-12	De mogelijkheden van de mediamiddelen ontdekken en gebruiken om eigen ideeën, gevoelens, gebeurtenissen en informatie vorm te geven en te verwerken
	Voor hen bedoelde mediamiddelen creatief aanwenden
	Mediamiddelen inzetten bij logisch en algoritmisch denken

Computationeel denken en het schoolbeleid

De doelen van logisch en algoritmisch denken zijn voor de schoolleiding en het schoolteam een ideale gelegenheid om kritisch te reflecteren op ('Zillig') wiskundeonderwijs en de concrete realisatie daarvan in de klaspraktijk. De schoolleider zal, in overleg met het team, onder andere bekijken welke de professionaliseringsbehoeften van de teamleden zijn.

Computationeel denken op de klasvloer

In *Zin in leren! Zin in leven!* houden we een pleidooi voor de harmonische ontwikkeling van ieder kind. Die vertaalt zich in een horizontale en verticale samenhang tussen inhouden. Met een horizontale samenhang bedoelen we dat er aan een doel in verschillende contexten gewerkt wordt. Om tot verticale samenhang in de loop van de hele basisschool te komen, zijn er in het leerplanconcept leerlijnen met ontwikkelstappen opgenomen.

Computationeel denken ontrolt zich in wiskundig denken, mediakundige ontwikkeling en persoonsgebonden ontwikkeling.

We willen onze lerarenteams maximaal ondersteunen bij de uitrol van dit splinternieuwe doel. Daarom maakt Katholiek Onderwijs Vlaanderen

de komende maanden werk van inspirerende praktijkvoorbeelden voor de ZillSite. We worden daarbij ondersteund door leraren die al enige ervaring hebben met computationeel denken en door een team van gedreven onderzoekers. Hieronder nemen we nog enkele voorproefjes op van hoe je op de klasvloer kunt inzetten op *Logisch en algoritmisch denken* of computationeel denken.



Ontwikkelveld: ONTWIKKELING VAN WISKUNDIG DENKEN (WD)

Ik bedenk hoe ik mijn wiskundige bagage kan gebruiken om een probleem aan te pakken. Ik doe dit met vertrouwen en plezier.

Ontwikkelthema: logisch en wiskundig denken (WDLw)

Ik kan logisch redeneren en zet wiskunde handig en inzichtelijk in.

Generiek doel:

WDLw7 Logisch en algoritmisch denken

Motorische en zintuiglijke ontwikkeling

Enkele leerlingen van de tweede graad spelen op de speelplaats dat ze een robot zijn. Samen met hun leraar bedenken ze hoe ze elkaar met behulp van commandokaartjes als een robot kunnen laten bewegen. Ze spreken af welke bewegingen bij welke commando's horen. Er wordt onder meer aandacht besteed aan links en rechts. Ook bepalen ze het commando waarmee een beweging wordt herhaald. De leraar en de leerlingen reflecteren samen over het nut en het doel van de commando's. ▶

Commando voor het hoofd	Commando voor de romp	Commando voor de armen
Draai hoofd naar rechts	Zit op knieën	Linker- of rechterarm gestrekt opzij

Initiatief en verantwoordelijkheid

De leerlingen van de derde kleuterklas werken rond het thema 'Koffers'. Twee leerlingen spelen het spelletje 'Kraak de code' om een geheime koffer te openen. Een van de leerlingen maakt een code door drie kaartjes met verschillende kleuren in een bepaalde volgorde in de koffer vast te plakken. De andere leerling, die de code wil kraken, legt in het speelveld drie kaartjes neer, waarmee hij of zij denkt de code te kunnen kraken.



De leerling die de code heeft bepaald, zegt of de code goed is of niet: "Er ligt er één goed. Er liggen er twee goed. De kluis is gekraakt." Als de kluis is gekraakt, wisselen de leerlingen van rol.

Wereldoriëntatie

De derde graad gaat op zeeklassen. Op het strand verzamelen ze schelpen. In duo's zoeken ze met behulp van een determinatietabel de naam van de verschillende soorten schelpen. In het leslokaal gaan ze verder op zoek naar meer informatie in boeken en/of op websites.

In het park nabij de school is net een doolhofje aangelegd. De jongste kleuters ontdekken spelenderwijs de 'als-dan-relatie'. Als ze een bepaalde richting kiezen, dan kunnen ze verder of niet.

Mediakundige ontwikkeling

De leerlingen van het tweede leerjaar spelen met de Bee-Bot op de transparante mat met pictogrammen.



Op een woordkaart staat een woord waar ze de Bee-Bot naartoe moeten sturen. Ze programmeren deze robot met de pijltjestoetsen om tot bij het juiste pictogram te komen. Zo raken ze op een speelse manier vertrouwd met instructies geven aan een apparaat. Ze ontdekken snel dat instructies volledig moeten zijn. Vergeten ze iets, dan komt de Bee-Bot niet op zijn bestemming aan.²

De kracht van wiskundig en computationeel denken

Anno 2017 is het tijd dat wiskundig en computationeel denken hun plaats in het onderwijs veroveren. Van in de kleuterklas dagen we leerlingen uit om computationeel te leren denken. Door het op een fijne en geïntegreerde manier aan te bieden, willen we alle kinderen aanmoedigen de kracht van wiskunde en computationeel denken in te zetten om fris en alert om te gaan met problemen in de snel veranderende wereld rondom hen. ◀◀

Sabine Jacobs, Marcel Vanlommel en Vital Nijst
Pedagogisch begeleider

Sabine.jacobs@katholiekonderwijs.vlaanderen
Marcel.Vanlommel@katholiekonderwijs.vlaanderen
vital.nijst@katholiekonderwijs.vlaanderen

EINDNOTEN

1. Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Dienst Curriculum & vorming, *Zin in Leren! Zin in Leven! Leerplanconcept voor de katholieke basisschool in Vlaanderen, Brussel, maart 2017.*
2. Keijzer, R. (Ed.), *Kijkje achter de code. Grote rekendag 2016.* 's-Hertogenbosch, Malmberg, 2016.
3. Samaey, G. en Van Remortel, J., 'Informaticawetenschappen in het leerplichtonderwijs', in: *Standpunten*, 27 (2014), KVAB Press.



Vanhoof, J.,
& Van Petegem P.

DOELTREFFEND SCHOOLBELEID.

*Praktijkboek
beleidsvoerend
vermogen in scholen.*

Leuven: Acco, 2017,
240 p. (€ 29,50)

'Doeltreffend Schoolbeleid' is een update van 'Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid', het boek waarmee de auteurs in 2006 de term 'beleidsvoerend vermogen' populariseerden. De update bestaat niet enkel uit een aantrekkelijkere lay-out: de auteurs wisten de sterktes van 'Pei/ijlen' te behouden, aangevuld met een inspirerend nieuw deel om een zelfevaluatie op te zetten in een school.

De eerste twee delen geven een uitvoerige introductie in schoolbeleid en organisatiecultuur en -structuur. De kern van het boek is het derde deel, waarin de auteurs diepgaand elk van de dragers van beleidsvoerend vermogen bespreken. Naast wetenschappelijke inzichten voorziet het boek concrete reflectietools om de beleidskracht van een school in kaart te brengen en te versterken. Er is aandacht voor systemen en structuren, maar ook voor de mens en de onderlinge relaties in de school.

Het vierde deel bevat richtlijnen om aan zelfevaluatie te doen: de lezer krijgt een kant-en-klare bevraging aangeboden, maar ook tips om een eigen bevraging op te stellen. Ook wie in de school met interviews of focusgesprekken aan de slag wil, vindt hier inspiratie.

Het boek brengt indrukwekkend veel theorieën bij elkaar. Het maakt dat het boek soms wat zwaar overkomt, maar wel telkens weer nieuwe ideeën oproept - zelfs in passages die je al een paar keer gelezen hebt. Bovendien dragen de rake praktijkvoorbeelden bij tot de vlotte leesbaarheid van het boek.

'Doeltreffend Schoolbeleid' is een tijdloos boek, en elke link met (tijdelijke) beleidsontwikkelingen lijkt me bewust achterwege gelaten - zo is er geen plaats voor het Referentiekader Onderwijskwaliteit. Het is een basiswerk voor schoolleiders, begeleiders, inspecteurs en beleidsmakers. Gebruik het boek na een eerste lezing gerust als een soort naslagwerk; haal het af en toe eens uit de kast om een specifieke passage ter herlezen, op zoek naar concrete instrumenten of om je kijk op schoolbeleid telkens opnieuw een beetje te verruimen en te verdiepen.

Maarten Penninckx



Martens, L. en
Van de Craen, P. (red.)

KLAAR VOOR CLIL.

*Het CLIL-handboek voor
Vlaanderen en Nederland*

Leuven, Acco, 2017, 236 p.
(€ 32,00)

Het boek *Klaar voor CLIL*, gestoeld op wetenschappelijk onderzoek, is een CLIL-handboek voor directeurs en leraren in Vlaanderen en Nederland.

Piet van de Craen toont aan dat CLIL, de internationaal gangbare afkorting voor 'Content and Language Integrated Learning', een innoverende onderwijsaanpak is die zowel op talige als niet-talige aspecten van het leerproces ingrijpt en als krachtig leermiddel bijdraagt aan de ontwikkeling van taaldidactiek. Met CLIL is er meer aandacht voor impliciete leerprocessen. Onno van Wilgenburg bespreekt het tweetalige onderwijs (TTO) in het Nederlandse schoolsysteem.

Esli Struys toont de positieve impact van meertalig onderwijs op cognitieve flexibiliteit, intelligentie en schoolsucces aan. Jill Surmont behandelt visie, beleid en organisatie op school en geeft een tienstappenplan om een CLIL-traject op maat van de school uit te werken, dat door de ervaringen van enkele scholen wordt geïllustreerd.

Het hoofdaandeel van het boek is een concreet uitgewerkt didactisch hoofdstuk van Liesbeth Martens, Katrien Dewaele en An Jacobs over lesopbouw, doelen, didactische principes, scaffolding, evaluatie, multimodale input en actief leren. De thema's worden helder en aanschouwelijk uitgelegd en aan voorbeelden uit de echte lespraktijk gekoppeld. Je leest de voorbeelden met interesse omdat de auteurs er ook didactische tips in verwerkt hebben. Zoals een goede CLIL-les bevat het hoofdstuk veel en gevarieerde visuele ondersteuning. Op een losse kaart vindt de lezer een handige kijkwijzer met een overzicht van wezenlijke kenmerken van de CLIL-didactiek die hij als een checklist naast zich kan leggen bij het voorbereiden van zijn lessen.

De hoofdstukken die de effecten van CLIL belichten, kunnen helpen om het draagvlak voor CLIL te vergroten en kunnen leraren en directeurs aanmoedigen met een CLIL-project van start te gaan. De praktisch uitgewerkte hoofdstukken en de extra praktijkvoorbeelden als downloads bieden hen alvast een stevige ondersteuning. Het handboek is een verrijking voor het onderwijsveld.

Leen Pijl

TOELATINGSPROEF IN LERARENOPLEIDING

PRO

Momenteel bestaat er een zgn. verplichte, niet-bindende toelatingsproef in de geïntegreerde lerarenopleidingen van de hogescholen. Na een experimenteerfase in 2016 zullen instromers in het academiejaar 2017-2018 voor het eerst aan die proef moeten deelnemen vóór ze aan de opleiding beginnen. Er wordt op studievaardigheden, motivatie en kennis van het Nederlands getest. Studenten lager onderwijs moeten bovendien een examen Frans en wiskunde doen. Op pedagogische competenties wordt om goede redenen niet getest.

Leverf kwalitatief betere instroom op

Hoewel de huidige toelatingsproef niet bindend is, werkt ze toch als een selectiemiddel om de geschiktere kandidaten daadwerkelijk in de opleiding te krijgen en minder geschikte kandidaten af te schrikken.

Verhoogt de maatschappelijke status van de opleiding en het beroep

Zeker als de toelatingsproef echt bindend zou worden, versterkt dat terecht het beeld dat het hier om iets ernstigs gaat waar men niet onbezonnen aan begint. Het toelatingsexamen voor artsen en tandartsen heeft ook zo een positief effect op de opleiding geneeskunde gehad.

Geeft de aspirant-studenten meer informatie over eigen kunnen

Het resultaat op de toelatingsproef, vergezeld van omstandige, individuele feedback, geeft de aspirant-student een goed beeld van waar hij zich positioneert inzake een aantal elementen die relevant zijn voor later studiesucces.

Geeft de mogelijkheid om vooraf bepaalde lacunes te remediëren

Als er remedieerbare lacunes vastgesteld worden, is er in principe voldoende tijd om daarop te werken, zonder dat de opleiding nadien daaraan te veel tijd en energie moet besteden.

Geeft de mogelijkheid om de lat hoger te leggen voor wie geen lacunes heeft

Voor wie erg goed scoort op de toelatingsproef, kan de opleiding meteen perspectieven openen. Op die manier krijgt men een situatie met maximale ontwikkelingsmogelijkheden voor eenieder.

Kan een aantrekkingspool zijn

Zelfs voor wie verwachtte te licht uit te vallen voor een lerarenopleiding, kan, bij een goed resultaat, de toelatingsproef nét een constructief argument zijn om alsnog aan de opleiding te beginnen.

Maakt de opleiding economisch goedkoper

Meer studenten die slagen en minder studenten die niet slagen: dat betekent dat het rendement van de investering stijgt.



CONTRA

Betekent 'conservatief' rekruteren

De toelatingsproef zoals die vandaag bestaat, bevestigt een bepaald klassiek model van wat een toekomstige leraar bij de start van zijn lerarenopleiding zeker moet kennen en kunnen. Het verhindert gelijk dat andere profielen, die niet zo goed scoren op die criteria, maar die wél andere, ook voor een leraar relevante talenten etaleren, soms zelfs nog maar aan de opleiding beginnen. Iemand kan wat minder in verbale en wiskundige competenties scoren, maar bv. met meer dan gewone muzikale of technische talenten toch een goede leraar zijn.

Schrikt kandidaten nog meer af en is stresserend

Een toelatingsproef is nog een extra drempel, en dat terwijl er in de toekomst sowieso een groot lerarentekort dreigt, wat het probleem dus nog groter zal maken. Een toelatingsproef, zeker als die naderhand bindend zou worden, brengt extra stress met zich mee.

Is inhoudelijk een erg heikele zaak

Een goede toets opstellen bij een reguliere lessenreeks in een of andere discipline, die een groep leerlingen met een leraar samen heeft doorgemaakt (met duidelijke doelen en afspraken), is niet zo moeilijk.

Maar wat gaat men wel en niet in een toelatingsproef voor een lerarenopleiding stoppen, waarvan dan het resultaat een goede voorspeller zou zijn van studiesucces in die opleiding *nadien*? Dat is een veel riskantere onderneming.

Benadeelt vaak studenten door de impact van hun sociaal-economisch milieu

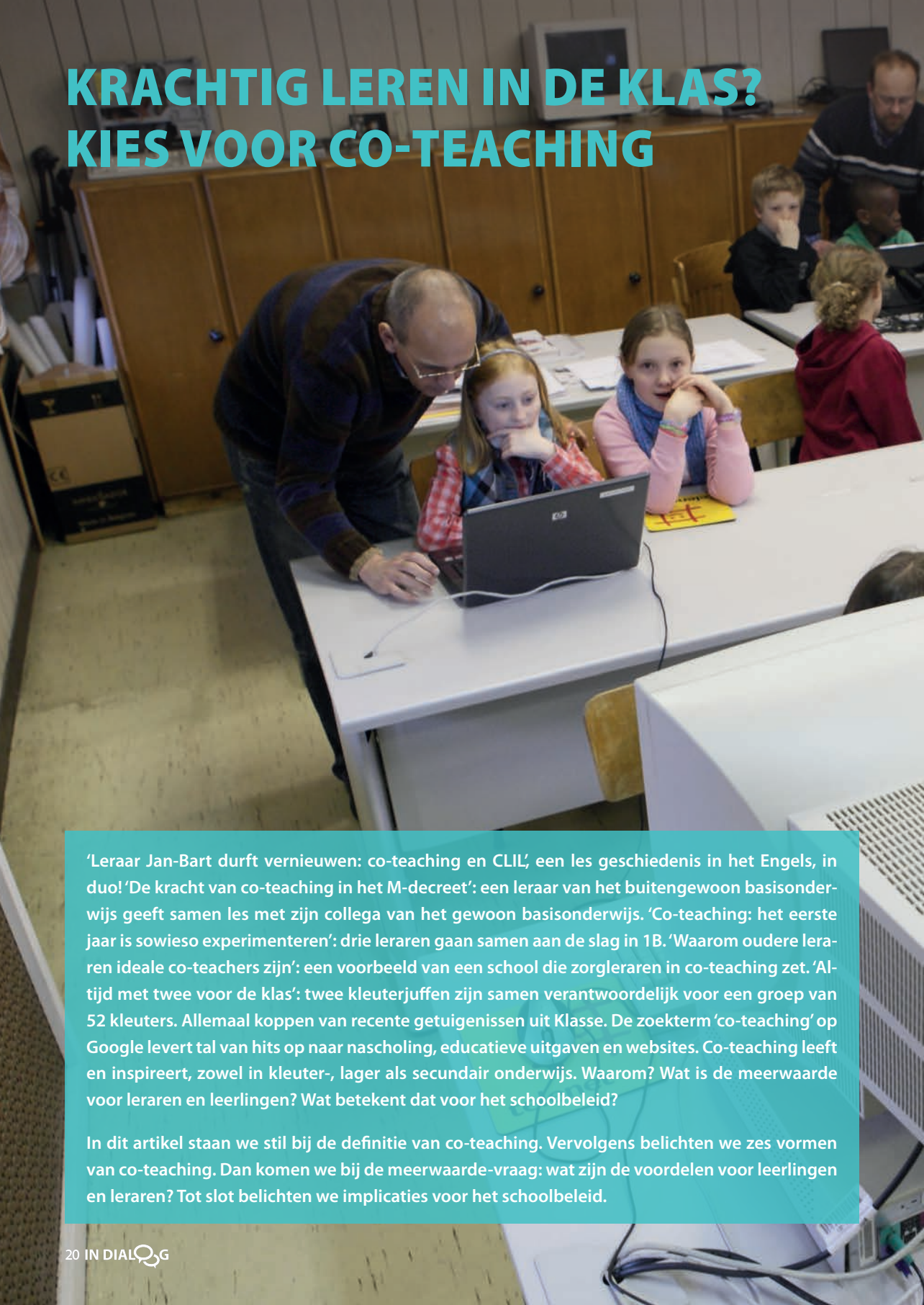
De lerarenkamer in Vlaanderen oogt blank en de leraren behoren tot de middenklasse. De roep om meer diversiteit in het lerarenkorps is groot, zeker o.a. om meer leraren met een migratievoorgeschiedenis die nu (nog) vaak tot minder gegoede sociaal-economische milieus behoren. Om diverse redenen zijn het net zij die minder of onvoldoende scoren op een toelatingsproef.

Is overbodig, omdat het advies van de klassenraad de beste voorspeller is van de latere prestaties in het hoger onderwijs

Is het sop de kool wel waard, als uit onderzoek blijkt dat het advies van de klassenraad de beste voorspeller is voor later studiesucces? Bovendien bereiken toelatingsproeven slechts hun doel – d.w.z. het slaagpercentage in het hoger onderwijs beïnvloedend opkrikken – indien de latere onaanvaardbaar hoog wordt gelegd.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

KRACHTIG LEREN IN DE KLAS? KIES VOOR CO-TEACHING

A photograph of a classroom scene. A male teacher with glasses, wearing a dark blue sweater, is leaning over a white desk. He is looking at a laptop screen. A young girl with red hair, wearing a red and white plaid shirt, is sitting at the desk and looking at the laptop. Another girl with brown hair, wearing a pink sweater and a blue scarf, is sitting next to her, looking towards the camera with a curious expression. In the background, other students are seated at desks, and a teacher is standing near them. The room has wooden cabinets and a computer monitor on a desk in the foreground.

'Leraar Jan-Bart durft vernieuwen: co-teaching en CLIL', een les geschiedenis in het Engels, in duo! 'De kracht van co-teaching in het M-decreet': een leraar van het buitengewoon basisonderwijs geeft samen les met zijn collega van het gewoon basisonderwijs. 'Co-teaching: het eerste jaar is sowieso experimenteren': drie leraren gaan samen aan de slag in 1B. 'Waarom oudere leraren ideale co-teachers zijn': een voorbeeld van een school die zorgleraren in co-teaching zet. 'Altijd met twee voor de klas': twee kleuterjuffen zijn samen verantwoordelijk voor een groep van 52 kleuters. Allemaal koppen van recente getuigenissen uit Klasse. De zoekterm 'co-teaching' op Google levert tal van hits op naar nascholing, educatieve uitgaven en websites. Co-teaching leeft en inspireert, zowel in kleuter-, lager als secundair onderwijs. Waarom? Wat is de meerwaarde voor leraren en leerlingen? Wat betekent dat voor het schoolbeleid?

In dit artikel staan we stil bij de definitie van co-teaching. Vervolgens belichten we zes vormen van co-teaching. Dan komen we bij de meerwaarde-vraag: wat zijn de voordelen voor leerlingen en leraren? Tot slot belichten we implicaties voor het schoolbeleid.



Co-teaching, team-teaching: wat is dat?

De termen 'co-teaching' en 'team-teaching' worden door elkaar gebruikt. Het woord 'co-teaching' wordt dikwijls in de context van inclusief onderwijs gebruikt waarbij een leraar van het gewoon onderwijs samen met een leraar of ondersteuner uit het buitengewoon onderwijs lesgeeft. 'Team-teaching' wordt meestal in de context van één onderwijsvorm gebruikt: twee of meer leraren van het gewoon onderwijs geven samen les aan een klasgroep of twee of meer personeelsleden van het buitengewoon onderwijs (leraren en/of paramedici) staan samen voor een klasgroep.

In de pre-waarbrogprojecten² hanteerde Katholiek Onderwijs Vlaanderen deze definitie van co-teaching voor de pilootprojecten 'Samen Sterker op de Klavloer': *'Co-teaching gebruiken we in dit pilootproject in de context van inclusief onderwijs waarbij een leraar gewoon basisonderwijs en een personeelslid uit het buitengewoon basisonderwijs (= co-team) samen als gelijkwaardige partners voor de klas van het gewoon basisonderwijs staan. Ze dragen samen de verantwoordelijkheid om een krachtige leeromgeving te creëren voor alle leerlingen door de lessen of activiteiten samen voor te bereiden - rekening houdend met de aanwezige specifieke onderwijsbehoeften-, ze samen uit te voeren en samen te evalueren en bij te sturen.'* In de definitie ligt de nadruk op gelijkwaardigheid en gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Bakker en Struyf (2016, p.9) leggen eveneens de nadruk op gelijkwaardigheid: *'Co-teaching betekent dat twee of meer leraren in één klaslokaal als gelijkwaardige partners samenwerken om zoveel mogelijk leerlingen de doelstellingen van een les of een lessenspakket te laten halen.'*

Wij zien veel mogelijkheden in deze definitie van Fluijt, Bakker en Struyf (2016, p.18): *'Meerdere onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en nemen daarbij gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep.'*

De kern van die definitie blijft 'gezamenlijke verantwoordelijkheid', maar de andere bouwstenen laten ruimte voor een flexibele invulling, zelfs in die mate dat je co- of team-teaching bijna als een continuüm kunt invullen: van alles samen tot (kleinere) delen samen, van altijd tot kortere periodes, van twee tot drie of vier, enz. We gaan daar even op in.

De mix is de max

- **Verschillende onderwijsprofessionals:** allerlei combinaties zijn mogelijk. Leraren gewoon onderwijs geven samen les aan een klasgroep, of een leraar met een zorgcoördinator, een leraar gewoon onderwijs met een leraar van buitengewoon onderwijs, een leraar met een logopedist, een leraar met een orthopedagoog, een leraar met een ondersteuner, enz. Vele combinaties zijn mogelijk, duo's, trio's of zelfs met vier.
- **Op gestructureerde wijze:** hier wijzen we op de vier co's van co-teaching, co-plannen, co-uitvoeren en co-evalueren. Samen voorbereiden wat je gaat doen en hoe je het gaat aanpakken, is meer dan de helft van het werk. Geen goede co-teaching zonder gezamenlijke voorbereiding. Dat vergt tijd en ruimte. Maar ook napraten over de les die je samen gegeven hebt, is belangrijk. Aan elkaar vragen: 'Hoe heb jij dit ervaren? Zie jij dat ook zo? Hoe zouden we leerling x het best begeleiden? ...' Het schoolbeleid heeft als taak dat te faciliteren en op te volgen.
- **Gedurende een langere periode:** dit is noodzakelijk in functie van het opbouwen van een goede werkrelatie tussen de co-teachers en een goede vertrouwensrelatie met de leerlingen.
- **Gedeelde visie:** je ontwikkelt samen gedeelde waarden en normen over wat 'goed onderwijs' is en 'goed samenwerken' inhoudt. Je stemt af over leerinhouden, werkvormen, klasmanagement en gedragsaanpak.
- **Gezamenlijk verantwoordelijk:** kiezen voor co-teaching is kiezen voor gedeelde verantwoordelijkheid. Gelijkwaardige partners nemen samen verantwoordelijkheid voor hun



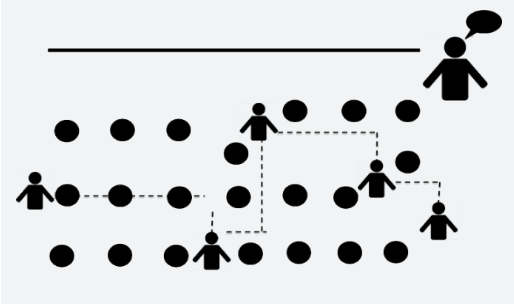
doen en handelen. Ze kunnen motiveren en oordelen over 'de juiste manier van handelen' in de klaspraktijk. Dat betekent dat zij durven reflecteren en in staat zijn om aan elkaar feedback te geven. Dat vergt overleg en een open communicatiecultuur.

- **Alle leerlingen:** co-teaching komt alle leerlingen ten goede. De zes modellen van co-teaching benutten bovendien de verschillen tussen de leerlingen, op welke grond dan ook, en zo wordt diversiteit een kracht, een meerwaarde in de klas.

Zes modellen van co-teaching: de mix is de max

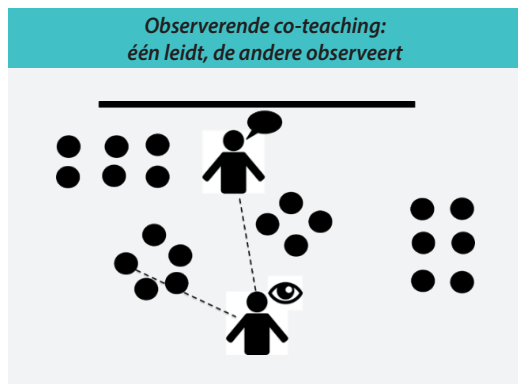
Hoe doe je dat, samen lesgeven? Deze zes modellen vormen de basis voor een effectieve klaspraktijk. Het zijn basismodellen; vele variaties zijn mogelijk. Variëren tussen de modellen is een must. Doe je dat niet, dan haal je niet het maximale uit het inzetten van meer onderwijsprofessionals voor een klasgroep. De mix is de max, ook vanuit het oogpunt van het werken met heterogene, 'gemixte' groepen waarbij je 'de mix', de diversiteit tussen leerlingen, maximaal gaat benutten.

Assisterende co-teaching: één leidt, de andere begeleidt



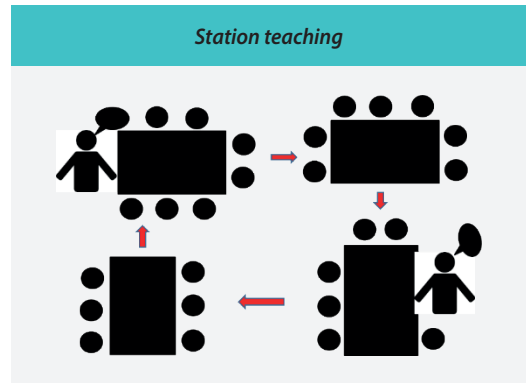
Eén co-teacher leidt, de andere ondersteunt. Die vorm van co-teaching is geschikt wanneer de les zich best leent tot instructie door één persoon. Bijvoorbeeld: een leraar legt uit hoe je een cijferoefening maakt. De andere loopt in de klas rond, kijkt of iedereen mee is en assisteert leerlingen individueel. Assisterende co-teaching heeft als voordeel dat leerlingen meteen kunnen geholpen worden zonder de les te storen of te onderbreken. Ook bij storend gedrag kunnen ze op een directe manier bijsturen. Leuk voordeel voor de co-teachers is dat ze kunnen kiezen wie leidt en wie ondersteunt. Assisterende co-teaching wordt dikwijls ingezet ►

als ze met co-teaching starten. Het is echter een valkuil om in dit model van co-teaching te blijven hangen. Uit onderzoek blijkt immers dat dit de meest gekozen, maar de minst efficiënte vorm van co-teaching is, zeker als steeds dezelfde persoon in de leidende rol staat en dezelfde persoon in de ondersteunende rol (Friend M., 2014). In zulke situatie stellen ze zich terecht vragen bij de gelijkwaardigheid van beiden en moeten ze zich vanuit beleidsniveau durven afvragen of de inzet van twee professionelen wel echt nodig is voor die klasgroep. Na een 'start-to-co-teach'-periode wordt die vorm dus best maar af en toe ingezet.



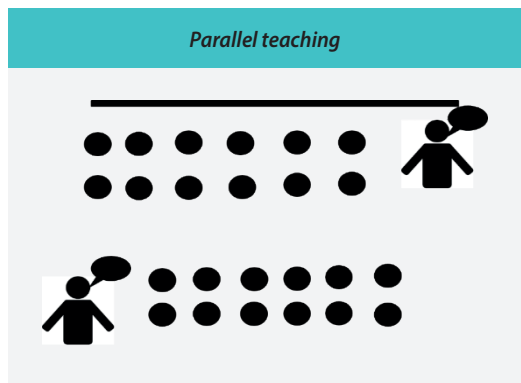
Deze vorm van co-teaching wordt ingezet om doelgericht informatie te verkrijgen. Data kunnen voor verschillende doeleinden verzameld worden: om gedrag of leerprogressie van bepaalde leerlingen beter te begrijpen, om instructies aan te passen bij bepaalde lessen of klasactiviteiten, om de lerarenstijl te observeren, om na te gaan hoe ze beter met storend gedrag kunnen omgaan, enz. De co-teachers spreken op voorhand af wat het observatiedoel is, wie observeert en wat ze er achteraf mee gaan doen. Die informatie kan dienen als basis voor het uitbouwen van drie veel gebruikte vormen van co-teaching: station teaching, parallel teaching en alternatieve teaching (zie verder). De meeste scholen hebben ervaring met observatie van leerlingen. Dikwijls neemt de zorgcoördinator of leerlingenbegeleider de rol van observator op. Het wordt een volwaardige vorm van co-teaching wanneer beide co-teachers in een gelijkwaardige relatie de leidende en observerende rol afwisselend opnemen. De observerende vorm van co-teaching wordt alleen doelgericht ingezet en kan, af-

hankelijk van de doeleinden, frequenter voor korte periodes (bijv. 20 minuten) toegepast worden.

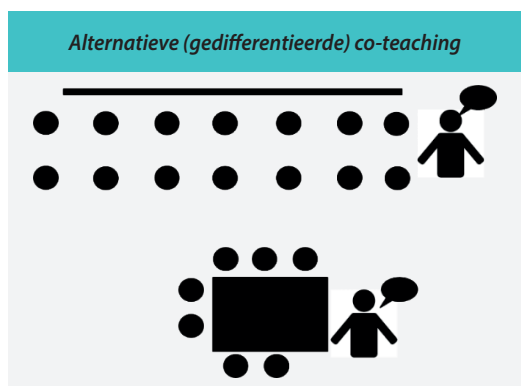


De klasgroep wordt in een viertal leer- of werkstations verdeeld. Twee groepjes worden door een leraar begeleid, de andere groepjes werken zelfstandig. In deze stations werken leerlingen aan verschillende, aan elkaar gerelateerde opdrachten. De leerlingen roteren op een gegeven tijdstip tussen de leerstations zodat elke leraar uiteindelijk met elke leerling in een kleine groep heeft gewerkt. De groepjes zijn heterogeen en worden vooraf door de leraren samengesteld. Ze moeten immers ook zelfstandig kunnen werken en elkaar kunnen helpen. Soms kunnen ze ook kiezen voor homogeneren groepen volgens niveau. Een voordeel van station teaching is een kleinere leraar-leerling-verhouding. Co-teachers getuigen dat ze de leerlingen veel sneller leren kennen dan wanneer ze in grote groep lesgeven. Er is veel kans tot interactie tussen en met de leerlingen. Door in kleine groepen te werken, wordt de spreekdrempel verlaagd. Die werkvorm levert doorgaans veel enthousiasme op, zowel bij leerlingen als bij leraren. Er wordt veel gedaan op zo'n les. Valkuilen zijn lawaai en chaos. Ze moeten immers leren om zo te werken en door te schuiven. Voor de leerstations die niet begeleid worden door een co-teacher kunnen extra taken voorzien worden zodat ze verder aan de slag kunnen blijven wanneer het werktempo verschilt. De werktijd visualiseren via een time-timer kan een handig hulpmiddel zijn, ook om aan te geven wanneer de leerlingen naar het volgende werkstation moeten doorschuiven. Die vorm van co-teaching wordt het best dikwijls ingezet

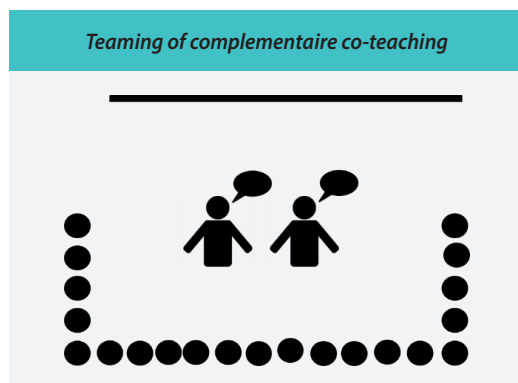
vanwege de vele interactiemogelijkheden en de kleinere leraar-leerling-verhouding.



Bij parallel teaching geven de co-teachers elk aan de helft van de klas dezelfde les of activiteit. Daarbij kunnen ze bewust inzetten op een verschillende didactiek, lerarenstijl of moeilijkheidsgraad. Voordeel is dat de leraar-leerling-ratio gehalveerd wordt. We zien gelijkaardige voordelen en valkuilen als bij station teaching: een grotere betrokkenheid bij leerlingen, een lagere spreekdrempel, meer inbreng van de leerlingen, meer leerkansen. De leraar kan sneller zien wie (niet) kan volgen. Wanneer de twee groepen in hetzelfde lokaal les krijgen, is het een kunst de geluidsmeter onder controle te houden en erop toe te zien dat de leerlingen niet te fel afgeleid worden. Een aandachtspunt bij parallel teaching is ook de groepsamenstelling. Die gebeurt door de leraren, afhankelijk van de vooropgestelde doelen en de gehanteerde didactiek. De samenstelling van de groepen wisselt dus, mag niet altijd dezelfde zijn. Ook die vorm van co-teaching wordt best frequent ingezet.



De klasgroep wordt verdeeld in een grotere en een kleinere groep die specifieke begeleiding nodig heeft met een specifiek doel. Deze vorm van co-teaching vloeit dikwijls voort uit het model van observerende co-teaching. Dikwijls wordt dit ingezet voor remediëring, maar ook hier geldt de regel niet altijd dezelfde leerlingen in een kleine groep apart te nemen om stigmatisering tegen te gaan. Ze kunnen met een kleine groep leerlingen ook aan andere doelen werken, bijvoorbeeld pre-teaching, verlengde instructie, verdieping of verrijking van de leerstof of sociale vaardigheden. Een voordeel van die alternatieve, gedifferentieerde co-teaching is dat ze veel op het niveau en volgens het tempo van de leerlingen kunnen werken. Het is aangeraden om dit model van co-teaching geregeld toe te passen met wisselende groepsamenstelling en een wisselend rolmodel van de co-teachers.



De twee co-teachers geven samen de les of begeleiden samen de activiteit en zijn in gelijke mate betrokken bij de instructie. In een Amerikaans artikel³ wordt daarnaar gerefereerd als 'one brain in two bodies' ('één brein in twee lichamen'). Vaak zetten ze die vorm van co-teaching in om de interactie tussen de leraren op een positieve manier te tonen: ze staan model, ze doen aan de leerlingen voor hoe ze kunnen samenwerken. Dat kan via een toneeltje of rollenspel, maar het kan ook door vanuit verschillende expertises verdiepend te werken. Voorbeelden: de ene brengt theorie aan, de andere voorbeelden. Ze checken bij elkaar op een positieve manier of ze iets vergeten en vullen aan waar nodig. Ze zetten in op verschillende actieve, maar gelijkwaardige rollen. Leraren nemen

die vorm van co-teaching (spontaan) op wanneer ze zich daar goed bij voelen en vlot samen lessen of activiteiten kunnen begeleiden. Toch is het best die vorm niet al te vaak in te zetten omdat leerlingen op die manier in grote groep les krijgen en ze kansen missen om in kleine groepen te leren of instructie op maat te krijgen.

Krachtig leren door co-teaching: wat is de meerwaarde voor leerlingen?

Leren is een sociale activiteit. Leerlingen leren beter in interactie met anderen: van medeleerlingen, maar ook van de 'gemodelleerde samenwerking' tussen co-teachers. Problemen worden in de klas aangepakt. De kleinere leraar-leerling-verhouding bij station teaching, parallel teaching en alternatieve co-teaching komt alle leerlingen ten goede. Leerlingen ervaren een kortere wachttijd voor feedback of hulp. Ze kunnen meer aan bod komen bij bijvoorbeeld lezen, beantwoorden van vragen, bedenken van voorbeelden. Leerlingen die angst hebben om in een grote groep te spreken, tonen dikwijls een lagere spreekdrempel. Over het algemeen worden er meer 'doe-lessen' gepland, is er een hogere betrokkenheid en meer sociaal leren. De diversiteit van de leerlingen wordt bewust ingezet en benut: zo zijn de verschillen tussen leerlingen van meet af aan een meerwaarde.

Is dit ook wetenschappelijk aangetoond? Fluijt e.a. (2016) verwijzen naar verschillende studies. In een ervan stellen de onderzoekers een gemiddelde groei vast op zowel leergebied als sociale ontwikkeling van leerlingen. Een andere studie toont aan dat co-teaching effectief is wanneer aan deze voorwaarden voldaan is:

- meer aandacht en feedback van de leraar en meer interacties
- gedifferentieerde instructie
- gevarieerde instructievormen
- wisselende groeperingsvormen
- grotere focus op het aanleren van leerstrategieën
- leerlingen leggen aan elkaar leerstof uit
- hogere verwachtingen t.a.v. leerlingen
- leerlingen krijgen meer kansen om door te vragen over concepten en opdrachten

- flexibele organisatievormen die aan specifieke onderwijsbehoeften tegemoetkomen
- ad hoc ondersteuningsgroepen.

Krachtig lesgeven door co-teaching: wat is de meerwaarde voor leraren?

Fluijt, Bakker en Struyf (2016) stellen dat co-teaching internationaal gezien wordt als een goed en efficiënt middel om les te geven op scholen die te maken hebben met toenemende diversiteit. Hoe ervaren leraren co-teaching in de praktijk? $1 + 1 > 2$! De som van $1 + 1$ is meer dan 2 wanneer je elkaars competenties complementair inzet en wanneer je samen de verantwoordelijkheid neemt en draagt voor een klasgroep in een gelijkwaardige relatie. Dat vergt overleg en tijd. Je kunt veel per mail afspreken, maar om te reflecteren met elkaar, om elkaar op een veilige manier feedback te geven en te discussiëren over het klasgebeuren, heb je overlegtijd nodig. Daar is een taak voor het schoolbeleid weggelegd. Met twee voor de klas staan vergt dan ook niet minder werk, integendeel. Goede co-teams getuigen dat ze 'niet meer terug willen'. Ze ervaren de voordelen van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het is sterk dat je op je eigen competenties kunt inzetten, dat je kunt samenwerken met een collega die in andere dingen beter is dan jij. Het is verrijkend met een collega diepgaande gesprekken te voeren over een betere aanpak van leerling x of y in de klas, samen werkvormen te bedenken of een nieuwe methode te doorworstelen. Moeten co-teachers beste vrienden zijn? Neen, maar professioneel kunnen samenwerken is een vereiste. Het is en blijft immers 'mensenwerk'.

Krachtig beleid voeren voor co-teaching: wat zijn implicaties voor het schoolbeleid?

Buckley (1999) windt er geen doekjes rond: team teaching implementeren is niet eenvoudig. Iedereen is erbij betrokken: de administratie, het (ondersteunend) personeel en de leerlingen. Het heeft een directe invloed op uurroosters, klassamenstelling, klasgrootte en financiële middelen.

Indirect is er een invloed op instructiemethodes, moraal en personeelsbeleid, vooral bij aanwervingen. Het doet vragen rijzen bij managementstijl, interpersoonlijke relaties, onderwijsdoelen en methodes. De kettingreactie verandert uiteindelijk de hele schoolomgeving.

1 + 1 > 2 !

Maar de meeste scholen beginnen klein. Ze starten co-teaching in bepaalde klassen of leerjaren. 'Wie wil deze uitdaging aangaan?' kan een goede vertrekvraag zijn. De organisatie hangt af van een aantal factoren. Schoolgrootte, personeelssamenstelling, lestijden- en urenpakket, beschikbare ruimtes en meubilair zijn uiteraard van belang. Scholen dienen daarbij bewust keuzes te maken. Kies je voor co-teams van twee, drie of vier leraren? Hoe groot mag de klasgroep dan zijn? Die keuze heeft implicaties voor de ruimte. Er zijn voorbeelden van scholen die muren uitbreken om tot grotere ruimtes te komen. Soms kiezen ze voor een 'leerplein' waar voldoende ruimte is om in groepjes te werken en er aanpalend een instructieruimte is.

Maar ook de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de visie van de school op 'meer inclusie' zijn essentiële factoren in de keuze voor co-teaching. Hoe groot is de diversiteit op school? Op welke vlakken? Over hoeveel leerlingen gaat het en hoe groot is hun ondersteuningsvraag? Kijken we even naar Oostenrijk waar ze in Graz al meer dan 25 jaar ervaring hebben met co-teaching in klassen met leerlingen met specifieke onder-

wijsbehoeften. Voorbeeld in een lagere school: in drie van de acht klassen wordt co-teaching toegepast gedurende de hele week of een deel van de week, afhankelijk van de organisatie- en financiële mogelijkheden. Een ander voorbeeld: de lagere school is verdeeld in een onderbouw, middenbouw en bovenbouw. Per bouw werken co-teachers samen in een vast team. Een voorbeeld in het secundair onderwijs: een klas van 50 leerlingen volgt les op het leerplein met aanpalende instructielokalen, drie co-teachers zijn voor al die leerlingen samen verantwoordelijk. Ook in Vlaanderen vinden we voorbeelden van kleuterscholen die groepen maken van 50 of meer kleuters waar twee of meer kleuterjuffen samen verantwoordelijk voor zijn.

Slotbeschouwing

Co-teaching heeft ongetwijfeld voordelen. De diversiteit bij de leerlingengroep neemt alsmaar toe: meer leerlingen die in een meertalige context opgroeien, meer leerlingen met een migratie-achtergrond, meer leerlingen die met (kans) armoede te maken krijgen, meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en een grotere keuze voor inclusie van al die leerlingen. Co-teaching wordt ervaren als een effectieve strategie om met die toenemende diversiteit om te gaan en om een meer inclusieve leeromgeving te creëren. Steeds meer scholen beginnen co-teaching te verkennen. Ze gaan creatief om met de beschikbare middelen, tijd en ruimtes. Maar bovenal is hun visie op goed onderwijs doorslaggevend om co-teaching op een succesvolle manier in praktijk te brengen.

Annamie Jennes, stafmedewerker dienst lerenden

EINDNOTEN

1. Buckley F.J. (1999) *Team teaching. What, why and how?* Sage Publications, INC.
2. Dian Fluijt, Elke Struyf en Cok Bakker. (2016) *Samen lesgeven. Co-teaching in de praktijk.* Pelckmans Pro.
3. Dian Fluijt. (2014) *Prisma Co-teaching.* Acco Leuven / Den Haag
4. Friend M. (2014) *Co-teaching. Strategies to improve student outcomes.* Dude Publishing
5. School of Education – CSU Chico (California State University Chico), *Six Co-teaching strategies* : https://www.youtube.com/watch?v=vBLncxrpM1k&list=PLCDsTyftAA2D_bul_Rti5phL-Z1DdFsAMc&index=8
6. <http://inteamindeklas.weebly.com/>
7. <https://www.klasse.be/>

FLEXIBEL LESGEVEN IN HET BASISONDERWIJS.

Gericht inzetten op en ontwikkelen
van competenties van leraren

DRIELUIK

Het basisonderwijs staat voor enkele cruciale uitdagingen, zoals de toenemende diversiteit van de leerlingenpopulatie en de overgang tussen lager en secundair onderwijs. Een personeelsbeleid dat de competenties van leraren vijfde en zesde leerjaar gericht inzet en ontwikkelt, vormt daarop een belangrijk antwoord. Dat toont een onderzoek van de Universiteit Antwerpen aan. In dit drieluik licht Elke Struyf het onderzoek toe. We stellen daarnaast ook een aantal vragen aan pedagogisch begeleider Liesbeth De Ceulaer en directeur Sylvia Deschacht, directeur van de gesubsidieerde vrije basisschool Ten Parke in Torhout.



Elke Struyf is hoofddocent onderwijskunde aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen.

🔗 Scholen trachten door middel van een aangepast personeelsbeleid de competenties van leraren zo optimaal mogelijk in te zetten en te versterken. Hoe spelen ze op de toenemende diversiteit in en faciliteren ze een vlotte overgang tussen lager en secundair onderwijs?

Personeelsbeleid is een breed begrip dat verschillende deeldomeinen omvat. Het verwijst bijvoorbeeld naar het aanwervingsbeleid van scholen, het opmaken van een taakverdeling en de prestatiebeoordeling van leraren. Ook interne communicatieprocessen, het beleid rond professionalisering en nascholing en inzetten op vernieuwing kun je onder personeelsbeleid verstaan.

We onderzochten hoe scholen via een personeelsbeleid waarin competenties van leraren gericht ingezet en ontwikkeld worden, antwoorden bieden op twee uitdagingen: de toenemende diversiteit en het faciliteren van de overgang tussen lager en secundair onderwijs. We maakten een onderscheid tussen personeelsbeheer en professionaliseringsbeleid, zoals in het door de inspectie voorheen gehanteerde CIPO-model. *Personeelsbeheer* verwijst naar alle initiatieven die we nemen om leraren gericht in te zetten, te coachen en bij te sturen. Het *professionaliseringsbeleid* gaat dan meer over concrete initiatieven van de school om competenties van leraren te versterken. Dat kunnen formele of informele professionaliseringsactiviteiten zijn. Formele leeractiviteiten beogen het leren van leraren expliciet.

Informele leeractiviteiten verwijzen bijvoorbeeld naar samen een activiteit voor leerlingen voorbereiden. Het primaire doel is niet het ontwikkelen van competenties van leraren, maar ze kunnen zo wel veel opsteken.

In onze studie bestudeerden we tien praktijken in het vijfde en zesde leerjaar in tien verschillende lagere scholen. In elke school gingen we op bezoek. We observeerden in de klas en spraken met de directeur, de betrokken leraren en leerlingen en andere leraren uit het schoolteam. Na analyse hebben we de praktijken geordend volgens drie inhoudelijke klemtonen. Sommige scholen zetten in op *inhoudelijke specialisatie van leraren*. Ze kiezen ervoor in de laatste jaren van het lager onderwijs te werken met vak-ankers. De leraar van het vijfde geeft bijvoorbeeld Nederlands in het vijfde en het zesde leerjaar en de leraar van het zesde neemt de lessen wiskunde in beide klasgroepen op zich. Andere scholen stimuleren via de praktijk een *verhoogde samenwerking en kennisdeling tussen leraren*. Het gaat dan bijvoorbeeld om teamteaching tussen leraren van eenzelfde leerjaar, tussen leraren van aansluitende leerjaren of tussen een leraar en een zorgleraar. De derde groep van praktijken kenmerkt zich door een *andere taakinvulling voor leraren of een specifieke manier van werken*. Zo werkte een school een flexibel sporenbeleid uit, waarbij leerlingen voor wiskunde oefeningen maken in vier homogene, maar flexibele niveaugroepen (of 'sporen') en andere begeleiding krijgen of werken leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar voor een aantal domeinen (zoals bewerkingen of technisch lezen) in homogene groepen. De leraar gaat telkens met een van de groepen aan de slag.

🔗 Wat zijn de randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van flexibel lesgeven?

Een zorgvuldige vergelijking van de tien praktijken bracht enkele gemeenschappelijke kenmerken aan het licht. Op basis daarvan formuleerden we vier krachtlijnen. Die krachtlijnen kunnen scholen hanteren wanneer ze op maat van hun school een eigen praktijk willen uitwerken en invoeren. De krachtlijnen verwijzen ►

dus naar belangrijke randvoorwaarden. Ze zijn generiek van aard en niet verbonden aan een specifieke praktijk. Ten eerste moeten schoolteams *zelf de nood voelen* om een praktijk uit te werken die aan een vooropgestelde uitdaging tegemoetkomt. Ten tweede verleent de directie via *onderwijskundig leiderschap* steun aan leraren. De directie geeft richting, maar leraren beschikken over een grote mate van autonomie om de praktijk vorm te geven. Ten derde getuigen leraren van *inzet en eigenaarschap*. Er is binnen de praktijken sprake van veel samenwerking, teamleren en cocreatie, wat de kennis- en expertise-uitwisseling bevordert. De lespraktijk is niet meer de verantwoordelijkheid van een leraar, maar er is sprake van deprivatisering van het lesgeven. Ten vierde ontstaat de praktijk in een *open schoolklimaat* waar leraren er niet alleen voor staan. Leraren en directieleden hebben inspraak in de praktijk, delen bezorgdheden met elkaar en zoeken samen naar oplossingen voor problemen.

In de vier krachtlijnen vinden we kenmerken terug van een *professionele leergemeenschap*, waarbij een groep mensen hun klaspraktijk en ervaringen delen en die voortdurend kritisch onderzoeken met een focus op reflectie, samenwerking en stimulans van groei.

Meer informatie over de bestudeerde praktijken vind je terug in het boek *Flexibel lesgeven. Leidraad voor het inzetten en ontwikkelen van lerarencompetenties in het lager onderwijs*.



Liesbeth De Ceulaer is pedagogisch begeleider en Zill-coach voor regio Antwerpen.

Hoe kan de pedagogische begeleiding ondersteuning bieden om op een vernieuwende manier om te gaan met het personeelsbeleid in het lager onderwijs?

We begeleiden de school procesmatig. Dat kan op het niveau van de leidinggevend en op het niveau van de leerkrachten, met als doel de kwaliteit van het onderwijs voor elke leerling te verbeteren. We richten ons op competenties die leerlingen nodig hebben om zelfredzaam en gelukkig te leven en zich verder te ontwikkelen in de maatschappij van morgen. Vanzelfsprekend zijn het de school, de leraren en de leidinggevend en die keuzes maken en kan de begeleider die enkel ondersteunen in een proces dat nooit af zal zijn. We ondersteunen teams in:

- **het herkennen van noden.** Als begeleider vertrek je vanuit de uitdagingen die de leraren ervaren in de eigen praktijk. Daarvoor luister je op een respectvolle manier naar de teamleden, zodat het duidelijk wordt hoe ze denken, voelen en handelen in de concrete klas- of schoolsituatie (bv. subjectieve visie op onderwijzen; onzekerheid; verlegenheid; angst; barrières).
- **het anders kijken naar teamleden.** We ondersteunen de leidinggevend en in het kijken naar de teamleden met het oog op hun talenten (bv. juist inschatten van de beginsituatie; creëren van een samenhangend onderwijsaanbod; kiezen en afwisselen van werkvormen; differentiëren in functie van interesse; scheppen van een positieve leer- en leefsfeer; omgaan met moeilijk gedrag).
- **het samen bepalen van visie en doelen.** Door samen de visie op onderwijsorganisatie en de doelen te bepalen, is iedereen op de hoogte en weet iedereen waar we naartoe willen. Duidelijkheid schep je door de visualisatie van de doelstellingen en de planning. De doelen worden tijdens het geplande traject regelmatig afgetoetst.
- **het kind centraal te plaatsen.** Als begeleider toon je op een inspirerende en motiverende manier de urgentie van een andere

manier van werken aan (bv. wat de leraar al jaren doet, werkt plots niet meer voor deze leerlingen, hoe ga ik daarmee om?). Door in interactie te gaan met nieuwe leerlingen worden leerkrachten en leidinggevend worden uitgedaagd om de routineuze manier van lesgeven aan te passen.

- **het complementair verbinden van talenten.** Het gaat over het gericht inzetten van competenties door een andere taakinvulling op basis van een specifieke organisatievorm. De schoolcontext, de schoolvisie en de leerlingenpopulatie in de school zullen mee bepalen hoe de praktijk wordt vormgegeven. Het is van belang in eerste instantie de leraren die enthousiast zijn over de nieuwe organisatievorm te laten deelnemen. Meer ruimte voor eigen keuzes werkt motiverend en stimulerend!
- **het organiseren van een lerend netwerk om te reflecteren.** Door de complementariteit kunnen leraren van elkaar leren en elkaar versterken. Samen leren door praktijkervaringen te delen, doet leraren groeien. Als begeleider kun je gerichte input uit praktijkervaringen meebrengen en stimuleren op het inzetten van inhoudelijke specialisatie. Zo wordt er ingezet op verhoogde kennisdeling. Door op geplande momenten een netwerk te organiseren, zorg je voor meer communicatie en ontstaat een verbindende samenwerking waardoor de deelnemers zich meer gesteund voelen tijdens het vernieuwingsproces. Je benoemt elke kleine succeservaring. Vanuit het netwerk kunnen hospiteerbeurten worden georganiseerd binnen de school of in een andere school. Leraren groeien ook door samen lessen voor te bereiden en terug te blikken.
- **coaching en ondersteuning.** Als begeleider zorg je voor een gerichte coaching en ondersteuning tot op de klasvloer. Je bent een kritische vriend die een spiegel voorhoudt om tot een proces van bewustwording te komen en samen te reflecteren om de theorie en de praktijk dichter bij elkaar te brengen. Het begeleiden gebeurt zowel

voor, tijdens als na het implementeren van de nieuwe organisatievorm. (bv. als begeleider in de klas meewerken- zonder een onderdeel uit te spreken - om te ervaren hoe het verloopt.) Je bent opmerkzaam voor obstakels met betrekking tot de tijd, de middelen, de mensen en de strategie. Obstakels pak je aan door de dialoog aan te gaan met alle medewerkers.

- **tussentijdse evaluaties.** Op regelmatige basis wordt met de leidinggevend en het schoolteam tussentijds geëvalueerd en bijgestuurd, indien nodig.

Wat zijn belangrijke aandachtspunten tijdens het veranderingsproces?

Tijdens het hele proces proberen we met de leidinggevend te zorgen voor:

- een duidelijke visie en doelstellingen: waar willen we samen naartoe? Wat willen we bereiken?
- het aantonen van de urgentie zodat weerstand geen kans krijgt: waarom is het nodig dat we veranderen? Welke voordelen gaat dat bieden?
- een duidelijk plan om chaos te voorkomen: welke stappen gaan we achtereenvolgens zetten? Wie doet wat, waar, wanneer en waarom?
- de nodige middelen om de vernieuwing uit te voeren en frustraties niet te laten ontstaan: Welke middelen hebben we nodig om deze organisatievorm goed te starten of uit te voeren?
- de juiste competenties in de juiste taken, zodat leraren geen of weinig angst ervaren: wie is angstig? Hoe kunnen we daarbij helpen?

De manier waarop de begeleiding een rol kan spelen om op een vernieuwende manier om te gaan met het personeelsbeleid in het lager onderwijs zorgt ervoor dat het team en de begeleider een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben voor de harmonische ontwikkeling van elk kind. De begeleider gaat mee op zoek hoe een kindrijpe school te vormen in plaats van een schoolrijp kind te verwachten. ►



Sylvia Deschacht is directeur van de gesubsidiëerde vrije basisschool Ten Parke in Torhout.

🔗 *Jouw school zette de stap naar teamteaching. Hoe is deze verandering tot stand gekomen?*

Onze schoolbevolking steeg met maar liefst twintig procent in niet minder dan vier jaar tijd. Door onze wisselende context zoeken we als team elk jaar samen hoe we onze school slim kunnen organiseren. 'Samenwerken' is onze hoofdvisie. Een doorgedreven samenwerking zorgt namelijk voor een haalbare taakverdeling, een goede ondersteuning en een gemotiveerd team. Dat komt de onderwijskwaliteit zeker ten goede.

We hebben lang gewerkt met graadklassen in het vijfde en zesde leerjaar. Door de leerlingengroei werd dat steeds moeilijker haalbaar. We investeerden veel zorguren om te werken aan de sociaal-emotionele vaardigheden in de derde graad en zetten sterk in op differentiatie in het vijfde en zesde leerjaar.

Door het stijgende aantal leerlingen werd ons schoolgebouw te klein. We hadden het geluk dat de kapel naast onze school ter beschikking stond. We brachten onze noden in kaart en legden die naast onze visie. We begonnen 'out-of-the-box' te denken: zouden we de kapel kunnen omtoveren tot twee grote ruimtes? Dit was de uitgelezen kans om een groot vijfde en een groot zesde leerjaar in te richten, waar twee leerkrachten via teamteaching lesgeven. We introduceerden bekende elementen uit de kleuterklas: er wordt gestart met een onthaalmoment, we overlopen samen de dagplanning, geven korte instructies en wer-

ken in teams om op die manier zo goed mogelijk te differentiëren en in te spelen op de behoeften van elke leerling. Door ook specifiek aandacht te hebben voor de zelfstandigheid van de leerlingen, beogen we een vlottere overgang tussen basis- en secundair onderwijs: 'De Springplank'!

We werkten samen met het hele schoolteam een plan uit. Eerst en vooral legde ik mijn idee voor aan de vier leraren uit het vijfde en zesde leerjaar. Ik had met elk van hen een afzonderlijk gesprek. Zij waren snel gewonnen voor het plan, op voorwaarde dat ze zelf konden kiezen met wie ze aan teamteaching zouden doen. We voorzagen één schooljaar voorbereiding. Leerkrachten volgden nascholing, er werden aangepaste leerruimtes gebouwd en we besteedden veel aandacht aan het communiceren met alle betrokkenen.

Naast een degelijk plan zijn ook de nodige competenties en middelen nodig. Als jonge directeur kan ik rekenen op veel ervaren personeelsleden: mensen die graag vernieuwen om te verbeteren en daarbij de nodige nascholing of lectuur niet schuwen; personeelsleden die goed vertrouwd zijn met de leerplandoelen en de essentie van het curriculum eruit kunnen pikken. Onze collega's hebben verschillende competenties, waarbij het soms eens botst en dan toch weer iets goeds ontstaat. We begrijpen dat we elkaar nodig hebben om kwaliteitsvol onderwijs te bieden.

En dan heb je ten slotte nog het middelenverhaal. Ik kon daarvoor rekenen op de steun van de scholengroep Sint-Rembert. Samen met mijn collega's maakten we een voorlopige raming van behoeftes. Die werd voorgelegd aan de algemeen directeur en aan het schoolbestuur. De wildste ideeën, wellicht ook de duurste, vlogen eruit, maar we kregen uiteindelijk groen licht en een budget voor het meubilair en de didactische uitrusting.

🔗 *Stel je al effecten van de verandering vast?*

Ondertussen hebben we een jaar achter de rug. Spreken over effecten is dus misschien nog wat voorbarig, maar we merken na een schooljaar toch al een aantal positieve veranderingen.

De leerlingen geven aan dat ze de gevarieerde werkvormen, de autonomie en het werken in groepjes fijn vinden. Doordat er twee leerkrachten in de klas staan, zorgt dat ook voor een veilig klasklimaat. De huidige resultaten van de toetsen liggen bovendien in de lijn van wat we de voorgaande jaren zagen. Bij een schooluitstap op het einde van het schooljaar merkten leerkrachten van andere klassen op dat de leerlingen bijzonder goed konden samenwerken en dat er minder conflicten waren.

De directie geeft richting, maar leraren beschikken over een grote mate van autonomie om de praktijk vorm te geven.

De leerkrachten staan versted van de hoeveelheid doelen die ze bij hun leerlingen konden bereiken. In tegenstelling tot wat je zou denken wanneer je overgaat naar team-teaching, ervaren ze ondanks de grote groep ook minder planlast.

Het schoolteam heeft gedurende het afgelopen schooljaar gehospiteerd om op die manier kennis te maken met team-teaching. Die visitatie werd warm onthaald en bracht mensen op ideeën. De goede voornemens zitten vervat in onze prioriteiten voor dit schooljaar. Ik vertrouw erop dat mijn team competent genoeg is om aan de hand van goede praktijkvoorbeelden en opge-

dane ervaringen hun praktijk bij te sturen, zodat het kind er wel bij vaart.

Welke tips heb je voor directies die ook op een vernieuwende manier willen omgaan met het personeelsbeleid in het lager onderwijs?

In de eerste plaats moet er gekeken worden of er nood is aan vernieuwing. Welke doelen wil je bereiken? Hoe verhouden die doelen zich tot de schoolvisie?

Essentieel bij elke vernieuwing is de communicatie met je schoolteam. Als zij niet achter een verandering staan, is het moeilijk om als directeur de weerstand om te buigen. Team-teaching kun je niet verplichten; leerkrachten moeten ervoor openstaan om de sprong te wagen. Zodra de bereidheid er was, vormden er zich kleine lerende werkgroepjes. Dan is het belangrijk dat je als directeur kansen tot overleg creëert, zodat ze ook tijd en ruimte krijgen om samen iets uit te werken.

Het allerbelangrijkste is volgens mij dat je je kerntaak altijd in gedachten houdt. Waarom doen we wat we doen? We willen kinderen een stap verder brengen in hun ontwikkeling. Door samen voor de klas te staan, sta je er letterlijk niet alleen voor en draag je samen de verantwoordelijkheid om een krachtige leeromgeving te creëren. ◀◀

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



HET SECTORAKKOORD VOOR MVD-PERSONEEL



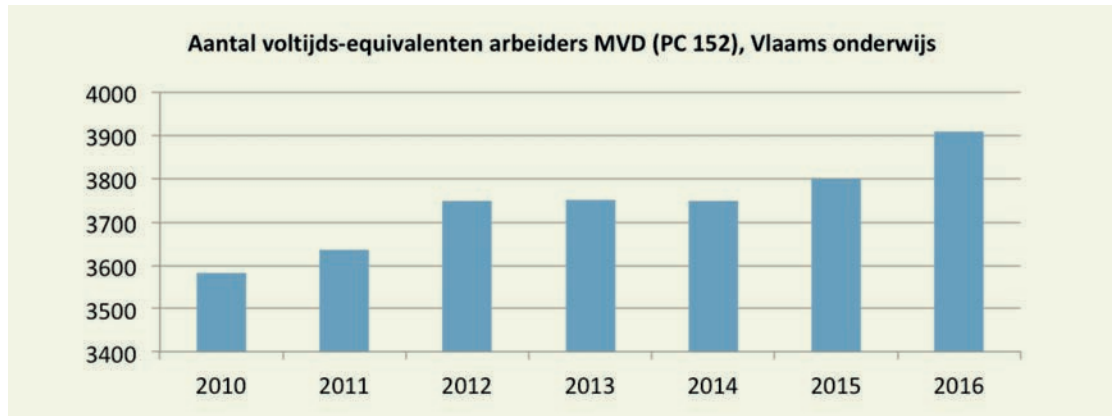
Op 30 juni 2017 ondertekenden de sociale partners een nieuw sectorakkoord voor het arbeiderspersoneel (MVD-personeel) van het vrij gesubsidieerd onderwijs. Een goed moment om naast de inhoud van dit akkoord even stil te staan bij het statuut van deze personeelsgroep.

Arbeiders binnen het vrij gesubsidieerd onderwijs

Een belangrijke groep werknemers in arbeidersstatuut

Binnen de sector bestaat er een hele waaier aan beroepen die onder het arbeidersstatuut vallen.

Dit zijn bijvoorbeeld het poetspersoneel, de toezichters, de buschauffeurs en –begeleiders, de klusjesman, de kok en zovele anderen zonder wie de school onmogelijk kan functioneren. Zij vormen niet de grootste groep binnen het onderwijs, maar momenteel zijn er toch ongeveer 4.000 voltijdsequivalenten of 10.000 individuele personeelsleden in dienst.



Een eigen paritair comité voor arbeiders en bedienden

De rechtspositie van de arbeiders is niet op Vlaams niveau geregeld, maar volgt quasi volledig de regelgeving uit de privésector. Alle elementen van het statuut worden dus door federale wetten (o.a. de wet betreffende de arbeidsovereenkomsten) bepaald. Naast de algemene federale wetgeving, laat de wetgeving toe om op het niveau van een specifieke sector eigen regelingen uit te werken. Dit gebeurt in zogenaamde paritaire comités, die zoals het woord zegt paritair zijn samengesteld uit vertegenwoordigers van werkgevers en werknemers. Naast deze sociale partners heeft een paritair comité een voorzitter en secretaris die de minister van Arbeid aanduidt. De akkoorden die gesloten worden binnen een dergelijk paritair comité (pc) worden vastgelegd in collectieve arbeidsovereenkomsten (cao).

Voor het vrij gesubsidieerd onderwijs bestaan eigenlijk twee paritaire comités, pc 152 voor arbeiders en pc 225 voor bedienden. Het archaisch onderscheid tussen arbeiders en bedien-

den bestaat dus nog steeds. Hoewel de vorige federale regering een regeling heeft uitgewerkt om beide statuten dichter bij elkaar te brengen, had dit enkel te maken met een gelijkenschakeling van opzegtermijnen en de afschaffing van de zgn. Carenzdag. Deze regeling kreeg de naam ‘eenheidsstatuut’, waardoor de perceptie bestaat dat alle verschillen weggewerkt zijn. Maar de optimistische benaming ‘eenheidsstatuut’ ten spijt blijven beide statuten bestaan en is er nog lang geen sprake van een echt eenheidsstatuut.

Een subcomité voor het Vlaams onderwijs

De communautarisering van het onderwijs heeft lange tijd weinig invloed gehad op de structuur van de paritaire comités. Deze functioneerden nog steeds tweetalig. Binnen paritair comité 152 (pc 152) worden werkgevers vertegenwoordigd door de Vereniging van Inrichtende Machten van het Katholiek Onderwijs (VIMKO) aan Vlaamse kant en SÉGEC voor de Franse en Duitstalige gemeenschap. Natuurlijk heeft de inkanteling van de verschillende vzw’s binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen ook invloed op deze vertegenwoordiging. Op termijn zal de vzw VIMKO vervangen ►

worden door Katholiek Onderwijs Vlaanderen als werkgeversorganisatie. De werknemers worden vertegenwoordigd door ACV Voeding en Diensten en ABWW Algemene Centrale. Dit zijn dus niet de onderwijscentrales, maar wel de arbeiderscentrales van de verschillende vakbonden.

Hoewel andere werkgevers binnen het vrij gesubsidieerd onderwijs geen mandaat opnemen in het paritair comité, zijn de afgesloten cao's toch bindend voor hen. VIMKO, en binnenkort dus Katholiek Onderwijs Vlaanderen, vertegenwoordigt niet enkel de katholieke scholen, maar alle vrij gesubsidieerde scholen.

De structuur van pc 152 mag dan wel federaal gebleven zijn, in de feiten werden al lang overeenkomsten gesloten die ofwel gelden voor de Vlaamse gemeenschap, ofwel voor de Franse en Duitstalige gemeenschap. De onderhandelingen werden apart gevoerd en de akkoorden werden apart gesloten. Enkel voor de formele ondertekening van cao's moesten beide gemeenschappen aanwezig zijn. Aangezien het efficiënter is ook het formele aspect per gemeenschap te regelen, werd in 2012 besloten om een paritair subcomité per gemeenschap op te richten. Voor Vlaanderen werd dit paritair subcomité 152.01 (psc 152.01). Deze subcomités bestaan naast het oude federale comité. De sociale partners hebben gebruik gemaakt van dit nieuw gegeven om alle oude cao's uit pc 152 te coördineren en opnieuw af te sluiten binnen psc 152.01, wat een sterke vereenvoudiging van de regelgeving betekent. De 120 oude cao's werden gereduceerd tot 20 gecoördineerde cao's.

Een nieuw sectorakkoord

Het Interprofessioneel akkoord als kader

Aangezien het statuut van de arbeiders quasi volledig door federale wetgeving geregeld wordt, volgen de onderhandelingen ook de federale logica. Dit betekent dat net zoals in andere sectoren van de privésector de onderhandelingen in tweejaarlijkse cycli gebeuren, binnen het kader van het Interprofessioneel Akkoord (IPA). Om de concurrentiekracht van België te bewaren, legt

de federale overheid een loonnorm vast voor de komende twee jaar. Dit is het percentage waarmee de lonen mogen stijgen in deze periode. In de voorgaande jaren was de loonnorm bijna nul, maar voor 2017-2018 bedraagt deze 1,1% van het brutoloon.

De onderhandelingen binnen onze sector waren een moeilijke evenwichtsoefening tussen enerzijds de werkingsmiddelen die onder druk staan en anderzijds de wil om het statuut van het arbeiderspersoneel zoveel mogelijk te verbeteren. Een andere maatregel van het federale niveau, de zgn. 'taxshift', creëerde wel een bijkomende marge. De basisbijdrage die de werkgever betaalt op het brutoloon, zal in de periode tussen 2016 en 2019 dalen van 32,4% tot 25%. Deze daling zal nog groter zijn voor de laagste lonen, waardoor de vermindering van de bijdrage in onze sector nog substantiëler zal zijn.

Het meest in het oog springende initiatief is de oprichting van een pensioenfonds voor de sector.

Een loonsverhoging voor de arbeiders

Hierdoor kon, ondanks de dalende koopkracht van de scholen, toch een budget vrijgemaakt worden om de arbeidsvoorwaarden te verbeteren. De eerste maatregel binnen het akkoord is dan ook een verhoging van de brutolonen. De sociale partners zijn overeengekomen om de lonen te laten stijgen met 0,55%. Dit ligt lager dan de maximale loonnorm, maar daardoor blijft er een marge over om bijkomende initiatieven op te starten.

Een pensioenfonds voor de arbeiders

Het meest in het oog springende van deze initiatieven is zeker de oprichting van een pensioenfonds voor de sector. Aangezien de arbeiders niet onder het decreet rechtspositie vallen, kunnen ze geen aanspraak maken op een overheids-



pensioen. Het privépensioen is een stuk minder voordelig. In dit pensioenfonds zullen de werkgevers 1% van het brutoloon van de werknemer storten. Anders dan bij een gewone loonsverhoging is op deze bijdrage geen bijkomende werkgeversbijdrage verschuldigd. Hierdoor kost de loonsverhoging van 0,55% en een bijdrage van 1% evenveel als een loonsverhoging van 1,1%. De sociale partners onderhandelen momenteel over de modaliteiten van dit pensioenfonds. Om de administratieve last voor de werkgevers zoveel mogelijk te beperken, zal de bijdrage automatisch door de RSZ geïnd worden.

Andere maatregelen

Aan de twee eerder genoemde maatregelen is de grootste kost verbonden. Daarnaast zijn er maatregelen in het akkoord opgenomen die een beperktere budgettaire impact hebben. Zo zal de fietsvergoeding voor de arbeiders automatisch aangepast worden aan het fiscaal vrijgesteld maximum. Momenteel bedraagt dit 0,23 EUR per kilometer.

Vorming is al geruime tijd een belangrijk onderdeel van de onderhandelingen binnen de sector. Bij het vorig akkoord werd al afgesproken dat iedere werknemer recht heeft op één dag vorming per schooljaar. Het nieuwe akkoord verhoogt dit tot twee dagen vorming per schooljaar. Deze vormingen worden gratis aangeboden door het sectorfonds en bovendien betaalt het fonds ook de gedeelde loonkost van de werknemer die een opleiding volgt terug. Dit maakt dat de opleiding volledig kosteloos is voor de werkgever. Het opleidingsaanbod wordt ook steeds uitgebreid. Naast de bestaande opleidingen voor poetspersoneel, busbegeleiding, voor- en naschoolse opvang en onderhoud, bestaan er sinds 2015 ook modules voor keukenpersoneel. Sinds 2016 is ook job- en taalcoaching voorzien. Momenteel richten de sociale partners in samenwerking met Groep Intro een opleiding multimedia op. ◀◀

Hans De Becker

hans.debecker@katholiekonderwijs.vlaanderen

MET VEEL ZIN IN LEREN EN LEVEN NAAR DE KLEUTERSCHOOL

Een praktijkverhaal

In Vlaanderen mag elke 2,5-jarige op vastgelegde dagen instappen in de kleuterschool. Nagevoeg alle kinderen doen dat ook. Die eerste stap kan best wel spannend zijn, zowel voor de ouders als voor het kind. Een goede start betekent veel voor de verdere schoolloopbaan van kinderen, niet in het minst voor kinderen uit kwetsbare gezinnen. Het loont dus de moeite samen met ouders te zorgen voor een vlotte en warme overgang.

In dit artikel illustreren we aan de hand van een praktijkverhaal hoe basisschool Het Kantoor dit transitieproces ondersteunt en welke implicaties dit voor het beleid en de aanpak op school heeft. We beschrijven de keuzes die de school maakt en verbinden deze met het ordeningskader van het nieuwe leerplan Zin in leren! Zin in leven!

Schoolrijp of kindklaar?

Het Kantoor (de naam verwijst naar de vroegere tolkantoren van de grens met Nederland die rond de school gevestigd waren) is een kleine, landelijke school in Wuustwezel. In de buurt, net over de Nederlandse grens doet een afgedankt vakantiepark dienst als woonplaats voor mensen op zoek naar een beter leven. Roemenen, Hongaren, Polen (soms hoogopgeleide mensen) die hier noodgedwongen aan de slag gaan in de (tuin)bouw of champignonkweek. Sommige gezinnen wonen letterlijk op het werkterrein. Die context is moeilijk voor de kinderen in het gezin: weinig speeltijd en –ruimte. De kinderen brengen vaak veel tijd door op school, zowel voor als na schooltijd. Ook gemengde koppels vinden de weg naar school. Deze ouders kiezen bewust voor het Belgisch onderwijssysteem. Hier kunnen 2,5-jarigen naar school, in Nederland niet. Soms zoeken ze de uitdaging voor hun kind op school, soms gewoon opvang.

Veel peuters maken de overgang naar school relatief vlot, beleven het als een stap naar 'groter worden'. Anderen hebben meer moeite om aan nieuwe gezichten te wennen; een andere omgeving, omgangsvormen, taal en cultuur. Allerlei contextfactoren bepalen hoe peuters de school binnenkomen. Kijken we naar de ontwikkeling van kinderen – en in het bijzonder die van peuters en jonge kleuters – dan zien we eveneens veel variatie. Kinderen ontwikkelen zich namelijk op vele sporen tegelijk en op hun eigen tempo. Soms geleidelijk, soms in een stroomversnelling, maar veelal grillig.

Scholen doen er goed aan in beeld te brengen wat nodig is voor een zachte, warme overgang. Enerzijds gaat het om wat peuters kunnen leren en ontwikkelen zodat ze zo min mogelijk drempels en stress ervaren en ten volle van het klas- en schoolleven kunnen genieten. Anderzijds gaan transitie momenten ook over het 'kindrijp' maken van de omgeving waarin het kind verthoert. In hoeverre is de school klaar om het kind en zijn ouders te ontvangen?

In dialoog met ouders

Een zachte overgang kan niet op één dag worden gerealiseerd. Het gaat om een proces waarbij ook de ouders en eventueel derden (o.a. brugfiguren, buitenschoolse opvang) betrokken zijn. Openheid en wederkerige communicatie staan hierbij centraal. Professionals (het team) en ervaringsdeskundigen (de ouders) delen informatie, luisteren naar elkaar, verwoorden verwachtingen en zoeken naar afstemming. Ze hebben elkaar nodig, want ze zijn samen verantwoordelijk voor de opvoeding en het leren van de kinderen.

Het onderzoek van Katrien van Laere (*Conceptualisations of Care and Education in Early Childhood Education and Care, 2017*) leert ons echter dat scholen zich misschien niet altijd bewust zijn van de bezorgdheden van ouders en dat er wel wat nodig is vooraleer kinderen en ouders zich optimaal thuis voelen. "Zullen ze mijn kind graag zien? Wat gebeurt er als het slecht eet of moe is? Wat gebeurt er als er conflicten zijn met anderen? Wat gebeurt er als ik iets wil vragen maar ik spreek de taal niet?" Nochtans is het voor scholen de moeite waard in te zetten op die communicatie met ouders. Uit het rapport kleuterparticipatie (departement onderwijs en vorming, maart 2016) onthouden we dat zo vroeg mogelijk participatie in een kleuterschool zeker voor kinderen uit kwetsbare gezinnen positieve effecten op hun schoolloopbaan heeft. Ook hier geldt dat ouderbetrokkenheid een hefboom is om deze kinderen naar school te krijgen en ze er te houden. Laagdrempelige en frequente contacten met ouders blijken het effectiefste middel om zoetjes aan die ouderbetrokkenheid op school maar vooral thuis te realiseren.

Het team investeert veel tijd in de relatie met ouders, omdat het sterk gelooft in de opbrengst: kinderen, school en ouders worden er beter van. Om die relatie op te bouwen zorgen directie en team dat ze bereikbaar zijn en het contact toegankelijk wordt.

- Ouders brengen hun kind tot in de klas en halen het daar ook op. Zo kunnen leerkracht en ouders steeds kort informatie uitwisselen. ►

Omdat niet elke ouder vlot Nederlands spreekt, maakt de school gebruik van pictogrammen om de communicatie te ondersteunen.

- Zorgleerkrachten plannen geen interventies of gesprekken wanneer de schooldag eindigt. Op dat moment staan ze tussen de wachtende ouders.
- Een tijdje bepaalde ouders niet gezien? Er wordt gebeld, eventueel een huisbezoek gepland.
- De directeur zorgt dat ze zichtbaar is voor ouders. Ze doet inschrijvingen vaak zelf, gaat mee op huisbezoek en wanneer ouders hun kind ophalen zorgt de weg die ouders moeten volgen ervoor dat ze sowieso langs haar bureau komen.
- Leerkrachten organiseren regelmatig toonmomenten. Voor elke vakantie is er het 'Kantuurkje' wanneer ouders samen met hun kind in de klas een activiteit doen. Nieuwe ouders worden uitgenodigd voor de leefgroepavond waarbij ze in de huid van kleuters kruipen en dezelfde activiteiten doen als hun kind. Zo kunnen ze de werking van de school aan den lijve ondervinden.

Die relatie vormt het fundament om peuters beter te leren kennen en te ondersteunen in hun ontwikkeling. Wanneer peuters (en andere instromers) naar school komen, neemt het team drie weken tijd om het kind te observeren. Ouders krijgen ondertussen een vragenlijst mee. Daarna volgt er een gesprek waarbij ze elkaars ervaringen delen en aftoetsen. Samen met de ouders bepalen ze de focus voor de komende periode en stellen ze een plan van aanpak op voor thuis en op school. Dit kan gaan rond de emotionele en fysieke zorg van de kleuter (vb. zindelijkheids-training, inlassen van rustmomenten) alsook het exploreren van mogelijkheden om de nieuwsgierigheid en interesses van peuters te prikkelen. Leerkrachten stellen zich hierbij kwetsbaar op, "ik kan dit niet alleen".

Zin in leren! Zin in leven! als hefboom voor een krachtige leeromgeving

Zin in leren! Zin in leven!, het nieuwe leerplan voor de katholieke basisscholen, wil scholen aanzetten

tot een ontwikkelingsgerichte aanpak waarbij de harmonische ontwikkeling van elke leerling op school uitgangspunt is. We benaderen de groei en bloei van elk kind vanuit een holistisch mensbeeld waarbij hoofd, hart, handen en ziel gevoed worden. In het ordeningskader van het leerplan wordt er taal en inhoud gegeven aan die brede en veelzijdige ontwikkeling. Persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkelvelden en -thema's nodigen teams uit om – rekening houdend met de context van de school – met een brede bril naar de ontwikkeling van hun leerlingen te kijken en er gericht op in te spelen.

Door veelvuldig met ouders in gesprek te gaan (thuis en op school) en voldoende tijd te nemen om peuters te observeren, krijgt het team een globaal beeld van wat de peuters bij hen op school nodig hebben. Gedragen door hun visie heeft dit geleid tot een aantal ingrepen die een warme overgang faciliteren. Hieronder vind je enkele voorbeelden met daaraan gekoppeld een focus die de keuzes gevoed heeft.

Een geborgen en veilige omgeving

Het team wil voor de peuters in eerste instantie een veilig en geborgen klimaat creëren zodat ze in verbondenheid met anderen kunnen uitgroeien tot unieke personen. Dit betekent onder meer dat ze op zoek gaan naar manieren om thuis en school met elkaar te verbinden. Zoals hierboven beschreven komen ouders vaak in de klas. Zo vermijden we dat het kind school en thuis als twee gescheiden werelden ervaart en het biedt kansen om elke dag contact te leggen. Daarnaast krijgen ook persoonlijke spullen een plaatsje in de klas en heeft de leraar aandacht voor routines die voor het kind vertrouwd zijn. Vb. om tot rust te komen, kan een peuter net zoals thuis een tijdje wriemelen met een T-shirt die naar mama ruikt.

Door samen met de ouders de waartoe-vraag voor elk kind te verfijnen en af te bakenen, creëert men rust en ruimte om, met respect voor het tempo van het kind, hieraan te werken.

Innerlijk kompas

Identiteit

Ik ontdek wie ik ben, waartoe ik word uitgenodigd en wie ik wil worden in een groter geheel.

Ik durf en mag mezelf zijn.

IKid1 **Basisvertrouwen ontwikkelen**

- 2.5 - 12 Vertrouwen hebben in zichzelf - zichzelf aanvaarden met zijn mogelijkheden en beperkingen - zichzelf durven zijn, alleen en tussen anderen - voor zichzelf opkomen
- 2.5 - 12 Vertrouwen hebben in de andere(n) en de Andere - vertrouwensrelaties met mensen opbouwen - zich geborgen voelen bij vertrouwenspersonen - samenhang ervaaren
- 2.5 - 12 Vertrouwen hebben in de hen omringende wereld - ontdekken dat de wereld een plaats kan zijn waar het mooi en goed is om te leven

IKid2 **Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen**

- 2.5 - 12 Zich bewust worden van de eigen mogelijkheden en talenten en die verder verkennen en ontwikkelen - genieten van de eigen groei en ontwikkeling - ervaren hoe men door anderen (en mogelijk de Ander) gedragen wordt

IKid3 **Zichzelf worden in verbondenheid met anderen**

- 2.5 - 12 Ervaren hoe mensen die hen omringen bezorgd om hen zijn en hoe men zelf bezorgd is om anderen - zich verbonden voelen met de mensen om hen heen - ervaren wat mensen uit de eigen omgeving voor hen betekenen en dit uitdrukken - stapsgewijs het net van relaties uitbreiden

Veerkracht

Ik geloof in mijn ontwikkelkracht en durf genieten. Ik ben op een passende manier weerbaar. Ik geloof dat ik ondanks tegenslag en ontmoediging steeds weer kan opstaan.

IKvk2 **Hoopvol geloven in en vertrouwen op de eigen leef-, leer- en ontwikkelkracht**

- 2.5 - 12 Ervaren hoe mensen elkaar kunnen steunen en motiveren om zich te ontwikkelen - steun en aanmoediging van anderen toelaten - ervaren hoe men zelf steun kan bieden aan anderen en anderen kan motiveren - ontdekken hoe belangrijk het is voor alle mensen om innerlijk vrij te kunnen zijn

IKvk3 **Flexibel omgaan met veranderende omstandigheden**

Leren en leven in verbondenheid

De peuters vertoeven in leefgroepen: net zoals thuis leven en leren klein en groot samen. Zo stellen leraren bijvoorbeeld vast dat het typische peutergedrag van de allerjongsten afneemt. Oudere kleuters ontfermen zich over de jongsten maar peuters kijken ook op naar de flinke kerels en meisjes in de groep waardoor

ze ook hun houding overnemen. Deze keuze belichaamt ook de visie die aan de grondslag ligt: alle leraren in het team dragen zorg voor de ontwikkeling van de kleuters op school, van 2,5 tot 5. Niet enkel leerlingen leren veel van elkaar, maar ook leraren worden uitgenodigd om samen op weg te gaan.

Relationele vaardigheden

Ik wil en kan met anderen samenleven, samenwerken en communiceren.

SErv1 **Zich engageren in relaties, daar deugd aan beleven en zich daarover uitdrukken**

- 2.5 - 4 Ervaren dat er ook anderen aanwezig zijn in de klas en op school - interesse tonen voor leeftijdsgenoten en speelkameraden - samen met anderen spelen en werken - voorkeur ervaren voor sommige leeftijdsgenoten
- 2.5 - 4 Actie ondernemen om tot interactie te komen binnen een vertrouwde relatie - zich uitgedaagd voelen om buiten het eigen gezin relaties aan te gaan

SErv2 **De verscheidenheid van mensen als een rijkdom ervaren en deze benutten**

- 2.5 - 4 Interesse tonen voor anderen - bereidheid tonen om rekening te houden met de anderen - gelijkenissen en verschillen tussen mensen zien en (indien mogelijk) benoemen

SErv4 **Bewust sociale rollen opnemen die zowel het individueel als het groepsbelang ten goede komen in diverse situaties en contexten**

Een plek om stil te vallen

Het team wil peuters voldoende kansen geven om even stil te vallen in de overtuiging dat je dan pas kunt openstaan voor nieuwe ervaringen en bewuster prikkels en impulsen kunt opnemen. Ze stellen vast dat de leerlingen op school door de gejaagdheid en de vluchtigheid in het leven van volwassenen meegezogen worden. Ze willen kinderen al op zeer jonge leeftijd leren af en toe een pauzeknop in te drukken. Er werd

een snoezelklas ingericht om hieraan tegemoet te komen. In deze ruimte is er bovendien veel aandacht voor de zintuiglijke ontwikkeling van de allerjongsten. Zo ging een leraar er met een klein groepje peuters uit een piepklein theesetje gemberthee drinken. Enerzijds om tot rust te komen en bewust te worden van smaak, geur en warmte. Anderzijds om tegemoet te komen aan de behoefte van die allerjongsten die nog graag dingen in de mond nemen.

Gezonde en veilige levensstijl

Ik leef gezond. Ik heb oog voor mijn eigen veiligheid en die van anderen.



Zorg dragen voor de eigen mentale, sociale en fysieke gezondheid en veiligheid en die van anderen en daarbij aandacht hebben voor:

- **Beweging, houding, sedentair gedrag, rust en slaap > undefined > 2.5 - 12** Ervaren en inzien hoe momenten van ontspanning doorheen de dag helpen om tot rust te komen - bereid zijn om doorheen de dag voor zichzelf momenten van rust te creëren
- **Beweging, houding, sedentair gedrag, rust en slaap > undefined > 2.5 - 12** Ervaren en inzien dat voldoende slaap noodzakelijk is voor de ontwikkeling

Zintuiglijke ontwikkeling

Ik kan mijn zintuigen optimaal gebruiken.



Gericht en intens waarnemen met de zintuigen

- Zien
- Horen
- Voelen
- Ruiken
- Proeven
- **2.5 - 12** Ervaringen opdoen met intens waarnemen met alle zintuigen - waarnemen met een toenemende aandacht voor zowel details als het geheel - een waarnemingsgeheugen ontwikkelen
- **2.5 - 4** De omgeving intens en geduldig waarnemen en beleven - op uitnodiging gericht observeren met oog voor het geheel, de delen en grote contrasten - intens en actief waarnemen met de zintuigen door de tijd te nemen om te kijken, te luisteren, te betasten, te ruiken, te proeven, te beleven

Tussen droom en daad

Er is meer nodig dan de motivatie van het schoolteam voor een warm onthaal. Een klimaat scheppen waardoor het voor teams mogelijk wordt om een sterke visie uit te bouwen en deze om te zetten in de praktijk is cruciaal. Zo zou o.a. een verhoging van de werkingsmiddelen voor de kleuterschool en het aantal uren kinderverzorging wenselijk zijn. Maar met een beetje creativiteit en enkele kleine ingrepen, kunnen scholen al een zekere verandering teweeg brengen.

- Het team is ooit gestart met leefgroepen (2,5 tot 5) vanuit een praktische nood om het aantal leerlingen over verschillende groepen gelijkmatig te spreiden. Als snel geraakten leraren in overlevingsmodus omdat ze vooral erg hard hun best deden om steeds een afzonderlijk aanbod te voorzien voor elke doelgroep. De weerstand in het team groeide alsook de urgentie om na te denken over de waartoe-vraag. Hoe kijken wij naar de ontwikkeling van kinderen en op welke manier willen we deze visie vertalen naar

de praktijk? Nu is het werken in leefgroepen een evidentie omdat het team een duidelijke koers heeft bepaald en de kracht hiervan ervaart. Het welbevinden en de ontwikkeling van elk kind, zijn talenten en interesses en de verbondenheid tussen de leerlingen dienen als leidraad.

- Op school werd een personeelslid halftijds vrijgemaakt en samen met de kinderverzorgster bieden ze flexibele ondersteuning aan (voornamelijk) de allerjongsten in alle groepen. De groepsleraren, de flexjuf en de kinderverzorgster zijn samen verantwoordelijk voor de zorg van elk kind. Dit verhoogt het welbevinden van elk teamlid. Daarnaast werkt het team ook nauw samen met brugfiguren van het Rode Kruis, vrijwilligers uit de buurt en begeleiders van de kinderopvang op school. Zij worden als volwaardige partner beschouwd en dragen elk met hun specifieke rol bij aan de ontwikkeling van de leerlingen op school. Zo vormt de school één grote pedagogische gemeenschap.
- Omdat opvoeden en leren een gedeelde verantwoordelijkheid is van het hele team en de ouders is er op school geen discussie over de verhouding tussen verzorgende taken en onderwijsopdrachten. Typische zorgactiviteiten zoals naar toilet gaan, eten en drinken en rustmomenten creëren, worden ook beschouwd als leermomenten voor peuters. De zorgende houding geldt als basishouding voor elk teamlid en maakt onderdeel uit van hun professionele identiteit.
- Elke dinsdagmiddag overleggen de teamleden. Die tijd gebruiken ze om informatie te delen, afspraken te maken en hun aanbod vorm te geven. De directeur wil het team

kansen geven om zich te focussen op hun pedagogische opdracht en het eigenaarschap van het team verhogen. Haar taak is die ruimte creëren door op zoek te gaan naar vrijwilligers om bewakingen en andere bijkomende taken over te nemen.

Scholen gaan op zoek naar het recept om soep te maken maar ze hebben ouders nodig om dit lekkers bij te kruiden en op temperatuur te brengen zodat elk kind het lekker vindt.

- Poefjes in de gang, informatieborden aan de klas, een stoefbord op de speelplaats, ouders uitnodigen in de klas... Het zijn enkele ingrediënten die ze doen om de verbinding met ouders te versterken.

Zorgeloos naar de kleuterschool

Met dit artikel willen we directies en schoolteams aanmoedigen samen werk te maken van een warme overgang. Peuters een goede start geven, dat is een verhaal van dialoog, gedeelde verantwoordelijkheid en voortdurend zoeken naar afstemming en verbinding tussen het gezin en de school (en kinderopvang). Het nieuwe leerplan Zin in leren! Zin in leven! kan hierbij een inspiratiebron zijn om een visie vorm te geven en eigen pedagogische en beleidsmatige keuzes te maken. ◀◀

Soraya Fret en Gerda Bruneel

soraya.fret@katholiekonderwijs.vlaanderen.be en
gerda.bruneel@katholiekonderwijs.vlaanderen.be

EINDNOTEN

1. Van Laere, K. *Conceptualisations of Care and Education in Early Childhood Education and Care: a dissertation submitted to Ghent University for the degree of Doctor of Social Work*. 2017
2. *Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind* www.kinderrechtencommissariaat.be
3. *Onderzoek naar Kleuterparticipatie: eindrapport*. Departement onderwijs www.onderwijsvlaanderen.be
4. *Praktijkvoorbeelden van hoe kinderopvang en kleuterschool samenwerken*: https://vbjk.be/files/attachments/145/KID-DO_2016_n_6_Zorgeloos_naar_de_kleuterschool.pdf

TAAL OP DE SPEELPLAATS

Authentieke taalvaardigheidsverwerving
in de basisschool



Leerlingen leren niet alleen taal in de klas. Ze ontwikkelen ook op een spontane manier hun taalvaardigheid op de speelplaats. De school kan met een schooleigen talig speelplaatsbeleid de taalontwikkeling bij haar leerlingen stimuleren. In dit artikel vind je achtergrondinformatie en praktijkvoorbeelden bij een dergelijk beleid terug. Natuurlijk verduidelijken we ook het verband met Zin in leren! Zin in leven!

Talenbeleid: in en buiten de klas

Kris Van den Branden (2010) omschrijft talenbeleid als “een structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.” De hamvraag voor talenbeleid is dus: hoe gaan wij om met taal op school? Welke gevolgen heeft dat voor de ontwikkeling van de leerlingen?

Kansen om aan de talige ontwikkeling van leerlingen te werken, beperken zich niet tot de taallessen. Leerlingen ontwikkelen en leren taal door ze te gebruiken: door te luisteren, te spreken, te schrijven en te lezen. Leerlingen gebruiken en leren een taal de hele dag door, tijdens alle klasactiviteiten. De leerlingen leren immers in de eerste plaats *in* een taal en niet *over* een taal. Als we die taal niet in alle activiteiten integreren, is er onvoldoende tijd om de doelen van taal te realiseren.

Toch is niet alleen de klasomgeving een stimulerende taalleeromgeving. Ook de wereld buiten de klas, zoals de speelplaats, kan haar steentje daaraan bijdragen. Van dergelijke informele leeromgevingen maken we het best zoveel mogelijk gebruik om leerlingen authentieke communicatie te laten ontdekken en in te oefenen (Ortega, 2011). De context van de speelplaats is bij uitstek functioneel: leerlingen ervaren daar wat ze met taal kunnen doen. Ze ontdekken dat taal verschillende functies heeft: grip krijgen op de wereld, communiceren met anderen, uitdrukking geven aan persoonlijke emoties en je identificeren met een groep.

De speelplaats biedt leerlingen diverse mogelijkheden om nieuwe ervaringen op te doen of om ervaringen uit de klascontext verder te exploreren en te verfijnen. Soms is één betekenisvolle situatie immers voldoende voor de leerling om een vooropgesteld doel te bereiken, maar meestal zal een opeenvolgend geheel van oefensituaties nodig zijn om te komen tot de gewenste beheersing. Verschillende studies geven aan dat een combinatie van taal leren in de klas gecombineerd met taal leren buiten de klas de beste resultaten oplevert (Ellis, 2005 & Benson, 2011).

Spontaan leren of focussen?

Het leren en de ontwikkeling van leerlingen in de basisschool heeft vele gezichten. Op de speelplaats verloopt het heel spontaan, uitgelokt door de dynamieken die voortkomen uit specifieke voorvallen of uit de dagelijkse interactie die eigen is aan het samen leven, spelen en leren van leerlingen. Kenmerkend voor dat spontane leren is dat leerlingen er zich vaak niet bewust van zijn. Aangestuurd door de exploratiedrang die eigen is aan het ‘kind zijn’, leren ze al doende, met elkaar.

Het onderwijsaanbod in de school kan zich echter niet beperken tot het bieden van kansen tot spontaan spelen en leren, zeker niet wanneer je merkt dat daardoor de gelijke onderwijskansen van leerlingen in het gedrang komen. Om onderwijs effectief te maken, is een gerichtere aanpak van de taalontwikkeling van leerlingen in en buiten de klas onontbeerlijk. Dat vraagt dat schoolteams op zoek gaan naar een focus van waaruit ze onderwijsarrangementen op maat van hun leerlingen uitwerken. Die focus kan op klas- of leerlingniveau bepaald worden, maar ook op schoolniveau. Afhankelijk van de leerling(en), de context of de aard van de ontwikkeling die erin nagestreefd wordt, kan de focus gelden voor een langere periode, een middel-lange periode of een korte periode. Daarop kan met een verscheidenheid aan onderwijsarrangementen ingespeeld worden. Een van die onderwijsarrangementen is het speelplaatsbeleid van de school.

Welke focus het schoolteam kiest voor haar talig speelplaatsbeleid, hangt af van de antwoorden op drie kernvragen.

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



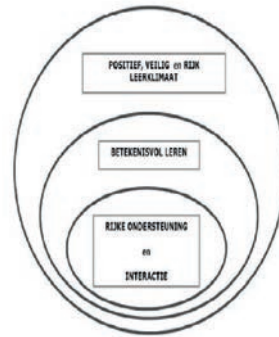
Het behoort tot de opdracht van het schoolteam om systematisch en samenhangend onderwijs te organiseren. Dat houdt in dat het onderwijs doelgericht is en op maat van elke leerling. Het betekent dus ook dat een talig speelplaatsbeleid schoolspecifiek is.

Talig speelplaatsbeleid als onderwijsarrangement

Een prikkelende inrichting van de school en haar omgeving en de inspirerende (voorleef)houding van een attent lerarenteam komen het spontane leren van leerlingen ten goede. De motor tot ontwikkeling van de leerlingen zijn de prikkels die voortkomen uit hun omgeving en de sociale interactie waaraan ze deelnemen. De ingrepen die we vanuit de focus doen, hebben dan ook vooral te maken met het rijker maken van de speelplaatsomgeving. Zo vergroten we de kans tot leren voor alle leerlingen: we beïnvloeden dus vooral de buitenste cirkel van de krachtige taalleeromgeving.

Om ervoor te zorgen dat onderwijsarrangementen vanuit een focus het spontane leren van de speelplaats niet helemaal vervangen, zijn deze aandachtspunten van belang:

- het aantal ingrepen beperken: de speelplaats moet geen klas worden;
- vrije keuze aan de leerling laten om met materialen aan de slag te gaan;



- de instructie door de leraar tot een minimum beperken of vermijden;
- de evaluatie beperken tot brede en open observatie door de leraar.

De thematisering van de ontwikkeling van leerlingen in tien ontwikkelvelden met onderliggende ontwikkelthema's en generieke doelen helpt om de harmonische ontwikkeling van elke leerling te bewaken en te garanderen. *Zin in leren! Zin in leven!* schept veel kansen om de talige doelen van het ontwikkelveld taalontwikkeling te combineren met doelen uit andere velden. De school kan voor haar talig speelplaatsbeleid 'mandjes' of 'schaaltjes' samenstellen waarin bijvoorbeeld een generiek doel uit het ontwikkelveld taalontwikkeling gecombineerd wordt met een generiek doel uit het ontwikkelveld motorische en zintuiglijke ontwikkeling. Aan een dergelijke focus kan via het onderwijsarrangement 'talig speelplaatsbeleid' gewerkt worden.

Mijn selectie

MZgm2	Een voorwerp in beweging brengen en/of houden	+	Vangen of stoppen en doorspelen
TOmm1	Een mondelinge boodschap verwerken.	+	Informatie ordenen, verbinden of samenvatten (uit instructies, uiteenz...



1
persoonsgebonden

1
cultuurgebonden

Zin!

Omgaan met meertaligheid

Katholiek Onderwijs Vlaanderen wil waardering en respect voor ieders identiteit uitdragen. Net omdat taal en identiteit onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Cummins, 2001), staat ons

onderwijs ook open voor meertaligheid, wil het positieve aandacht geven aan meertaligheid in de klas en op school en wil het schoolteams stimuleren om na te denken over de bewuste inzet en het bewuste gebruik van meertaligheid in de klas en op school.

De speelplaats met zijn karakter van spontaan leren is bij uitstek een plaats waar de meertalige identiteit van leerlingen tot uiting komt: leerlingen spreken met vriendjes spontaan in hun thuistaal, ze schakelen over op hun thuistaal wanneer ze emotioneel worden bij een ruzie ... Bestrafen van het gebruik van andere talen dan het Nederlands blijkt vooral een negatief effect te hebben, zowel voor het welbevinden van leerlingen als voor de motivatie om Nederlands te leren.

Veel scholen hebben de laatste jaren een speelplaatsbeleid gevoerd waarin thuistaal een plaats heeft. Dat heeft als voordeel dat leerlingen even kunnen 'rusten' van het Nederlands taalbad waarin ze ondergedompeld worden en dat de identiteit van de leerlingen erkend wordt, waardoor ze makkelijk aan het schoolleven deelnemen. Het toelaten van thuistalen betekent echter niet dat de school geen afspraken kan maken.

In Sint-Salvator, een Gentse basisschool, heeft het schoolteam samen met de leerlingen vijf taalattitudes geformuleerd die ze op hun meertalige speelplaats gebruiken.

1. We praten met elkaar, we houden het gezellig.
2. Welke taal je ook spreekt, iedereen hoort erbij!
3. Mijn thuistaal kan me helpen bij het leren van de schooltaal.
4. Ik voel me fijn, als mijn taal er mag zijn.
5. Ik wil weten wie je bent!

Taalstimulering in de praktijk

Leerlingen worden taalvaardiger door, in een krachtige taalleeromgeving, taal functioneel te gebruiken in een positief, veilig en rijk klimaat in interactie met anderen (medeleerlingen en leraar) en dankzij de ondersteuning van die anderen. Op de speelplaats zetten we vooral in op het verrijken van de omgeving. Daarnaast is het stimuleren van interactie met 'betekenisvolle anderen' (in dit geval vrienden) cruciaal om taal buiten de klas te leren (Palfreyman, 2011). Zo res-

pecteren we het spontane karakter van het leren op de speelplaats.

Mondelinge taalvaardigheid

Onze leerlingen brengen van thuis veel bagage mee om te luisteren en te spreken. De school bouwt verder op die basis. Leerlingen leren op school allerlei soorten mondelinge boodschappen verwerken en overbrengen. In gesprekken combineren ze beide. Leerlingen leren dat een goede luisteraar en spreker rekening houdt met de communicatieve situatie en daarbij de gepaste strategieën inzet. De oefensituaties worden steeds gevarieerder en complexer, zodat de leerlingen uitgedaagd worden betere taalgebruikers te worden.

De speelplaats is een ideale oefenplaats voor mondelinge taalvaardigheid. Vooral alledaagse taal komt daarbij spontaan aan bod. Bepaalde spelletjes en materialen zorgen ervoor dat leerlingen ook typische schooltaal gebruiken.

Voorbeeld 1: babbelplekje

Maak op de speelplaats leuke, gezellige plekjes die uitnodigen tot praten. Houten blokken rond een afgezaagde boomstam zorgen ervoor dat leerlingen bij een gesprek oogcontact kunnen hebben. Zitzakken op een plek waar geen ballen in het rond vliegen, geven aanleiding tot het delen van geheimpjes. Een afgeschermd hoek waarin foto's hangen van schooluitstapjes, lokken taal bij alle leerlingen uit. Handpoppen kunnen voor taalzwakke leerlingen een grote hulp zijn om spreekdurf aan te wakkeren.

Voorbeeld 2: verkleedbox

Verkleedkleden of -attributen helpen leerlingen om gekende situaties na te spelen of om nieuwe situaties fantasievol vorm te geven. In het eerste geval gebruiken ze vooral alledaagse taal, in het tweede geval worden ze uitgedaagd om taal creatief te gebruiken. Soms spelen leerlingen in hun eentje. Je hoort ze dan hardop tegen zichzelf praten of verschillende stemmen gebruiken voor diverse personages. Nog vaker spelen ze met verschillende leerlingen samen. Er ontstaat interactie tussen die leerlingen, waarbij ze veel taal van elkaar oppikken. ►

Voorbeeld 3: babbelbox

Plaats af en toe een babbelbox op de speelplaats. De leerlingen mogen er iets vertellen over hun schooldag. Het fragment wordt opgenomen en kan daarna door de leerling opnieuw bekeken worden. Die fragmenten kunnen in de klas gebruikt worden bij een kringgesprek of op een oudermoment.

Voorbeeld 4: spelkaarten met spelkapiteins

Sommige leerlingen hebben een duwtje in de rug nodig om tot spel te komen. Een doos met daarin stevige kaarten waarop spelletjes uitgelegd staan, kan hulp bieden. Spelkapiteins worden opgeleid om een bepaald spelletje aan andere leerlingen uit te leggen.

Voorbeeld 5: fotografen

Om de beurt krijgen leerlingen de kans om op de speelplaats foto's te maken. Ze maken een selectie van de mooiste foto's. De foto's worden op een beschut plekje op de speelplaats opgehangen. De fotograaf mag hier over zijn foto's uitleg geven aan de andere leerlingen.

Schriftelijke taalvaardigheid

Leerlingen leren schriftelijke vaardigheden minder spontaan dan mondelinge vaardigheden: een doordachte en structurele aanpak is daarom zeker nodig. Leerlingen leren op school allerlei soorten schriftelijke boodschappen verwerken en overbrengen. Vaak combineren ze beide in één betekenisvolle opdracht. Om boodschappen te kunnen overbrengen, moet je rekening houden met onder andere lay-out of spelling. De leerlingen leren dat een goede lezer en schrijver rekening houdt met de communicatieve situatie en de gepaste strategieën inzet. De oefensituaties worden steeds gevarieerder en complexer, zodat leerlingen uitgedaagd worden betere taalgebruikers te worden.

Aangezien schriftelijke vaardigheden zich minder spontaan ontwikkelen, is het moeilijker om die vaardigheden in te passen in het spontane leren van leerlingen. Het is dan ook verstandig de onderwijsarrangementen met een focus op schriftelijke taalvaardigheid op de speelplaats te



beperken. Een dergelijk onderwijsarrangement heeft liefst ook een speels karakter.

Voorbeeld 1: boekencaravan

Sommige leerlingen vinden het leuk zich af en toe eens terug te trekken in een rustig hoekje. Een oude caravan met een beperkte, maar wisselende collectie boeken biedt veel mogelijkheden. Leerlingen kunnen er stil in boekjes kijken of met z'n tweeën over een boek praten. De ideeën die leerlingen opdoen uit de boeken, posters, beschilderingen van de caravan kan hen verder bij hun spel inspireren.

Voorbeeld 2: krijttekeningen

Schriftelijke boodschappen bestaan zowel uit talige als niet-talige elementen. Met krijt kunnen leerlingen creatief aan de slag om zelf zulke boodschappen te produceren. Leerlingen kunnen gewoon op de grond tekenen op een daarvoor voorziene plek of ze kunnen op krijtborden werken. Krijtborden hebben als voordeel dat ze makkelijker werken, andere leerlingen niet over de schrijfproducten heen lopen en de leerling zelf beter het overzicht over het geheel behoudt. Tekenopdrachten en korte speelse schrijfopdrachten kunnen leerlingen inspireren.

Voorbeeld 3: spelen met letters

Letters op losse elementen op een speelplaats dagen leerlingen uit om hun geletterdheid verder te ontwikkelen. Ze kunnen hun naam construeren, letters in alfabetische volgorde leggen, bestaande woorden samenstellen, nieuwe woorden verzinnen, scrabbelen ...

Voorbeeld 4: de schrijfclub

Een keer per week mogen de leerlingen gebruikmaken van het computerlokaal om aan een gedicht, een verhaal, een boek ... te werken. Dat kan alleen of met z'n tweeën. De bedoeling is in de eerste plaats om plezier aan taal te beleven. Wanneer de schrijfproducten klaar zijn, kunnen ze door de andere leerlingen gebundeld en uitgeleend worden.

Voorbeeld 5: geletterde dobbelstenen

Op de speelplaats liggen grote dobbelstenen. Op elk vlak van de dobbelsteen staat een pictogram dat aangeeft welke opdracht de leerling

moet uitvoeren, bijvoorbeeld:

- Y: zoek een woord dat begint met een ypsilon
- 4 x A: zoek vier woorden die beginnen met een a
- NAAM: schrijf je naam

De rol van de leraar

Gezien het spontane karakter van het leren op de speelplaats, is de rol van de leraar beperkt. Hij kan deze functies vervullen:

- facilitator: door het rijke aanbod stimuleert hij leerlingen tot leren;
- motivator: door leerlingen aan te moedigen om uit te proberen, te experimenteren of door te zetten, vergroot hij het effect van het leren;
- observator: door te observeren leert de leraar veel over de talige ontwikkeling van leerlingen;
- ondersteuner: door te bevestigen, te verhelderen, te verbeteren of toevoegingen te doen, te ordenen of samen te vatten, geeft de leraar (vooral impliciete) feedback. Hij vermijdt zo dat leerlingen vastlopen en gedemotiveerd raken. Hij doet dat in de eerste plaats op vraag van de leerling zelf.

Authentieke oefenkansen voor de taalontwikkeling

Een rijke speelplaatsomgeving kan de taalontwikkeling van leerlingen stimuleren en biedt hun extra oefenkansen bij wat ze eerder in de klas geleerd hebben. De interactie op de speelplaats hoeft daarbij niet uitsluitend in het Nederlands te gebeuren. Het verrijken van de speelplaatsomgeving betekent niet dat we het spontane leren van leerlingen helemaal doorbreken. Vrije keuze, speels karakter en leerling-leerlinginteractie staan daarbij altijd voorop. De leraar heeft bij de ondersteuning op de speelplaats uiteraard een beperktere rol dan in een klascontext. ◀◀

Jozefien Loman,

Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming

Coördinator project taalbegeleiding basis- en secundair onderwijs

fien.loman@katholiekonderwijs.vlaanderen

GELOVEN VANDAAG

Eerst de schat!

Enkele weken geleden trok ik met mijn zoon Mauro naar het begeleidingscentrum. Op vraag van het centrum moest de papa maar eens meekomen. We zouden samen allerlei oefeningen doen en spelletjes spelen. En zo lagen we vijf minuten na aankomst op de blauwe mat: mijn zoon met een grote boot, ik met een kleine piratenboot en de begeleidster, die een eilandje had opgesteld en de instructie gaf om op het eiland de schat te vinden. Mauro voer vastberaden richting eiland, ik naar zijn boot. Enteren die boel. Maar de mannetjes op de grote boot schooten met een kanon mijn mannetjes in zee. Daar wachtte hun de verdrinkingsdood. De begeleidster vroeg Mauro of hij nu niet eerst mijn mannetjes zou redden, vooraleer verder te varen. Het antwoord was kort en krachtig: 'Neen, dat doe ik straks, eerst de schat!'

Ik moest aan deze scène denken, toen ik het jaarthema van *Leeftocht* voor dit schooljaar zag: "Dwars door alles heen. Allemaal schatten". Mauro ging dwars door alles heen, maar was niet op zoek. Hij zag de schat voor zich liggen op de mat. Ze lag daar voor het grijpen, niet voor het zoeken. En ik dacht aan zoveel schatten op school, die zowel voor het grijpen als voor het zoeken liggen. Niets zo zichtbaar als de schatten van mensen in onze onderwijsinstellingen. Niets zo onzichtbaar als de schatten in ieder van hen, in ieder van de personeelsleden, in de ziel van de school zelf, ook dat.

Het DNA van een school is veelal onzichtbaar. En toch kan niemand zonder zijn of haar DNA, ook een school niet. Tot de schat van dat DNA behoren de stichting, de geschiedenis en de bestaansreden van de school. Ook de christelijke inspiratie: niet als iets dat apart van al de rest geplaatst en beschouwd kan worden, maar als iets dat nauw verweven is met de stichting, de geschiedenis en de bestaansreden van de school. Een christelijke inspiratie die in een hokje apart wordt gezet, heeft geen betekenis en relevantie. Dat hokje is geen soort van schatkist die je er-

gens op een eiland legt, enkel te grijpen door degenen die al van de waarde ervan overtuigd zijn. Het verhaal en de boodschap van Jezus hebben iets te vertellen aan elkeen op school, of men zelf christen is of niet, ja dwars door alles heen. Niemand mag er van worden weggehouden, met of zonder kanon.

**In alles van het
schoolgebeuren kan God
oplichten, kan de christelijke
inspiratie werkzaam zijn.**

De schat van de christelijke inspiratie is geen schat die op zichzelf staat. Zoals het jaarthema aangeeft: de schat kan niet zonder 'alles'. In alles van het schoolgebeuren kan God immers oplichten, kan de christelijke inspiratie werkzaam zijn. Gods wegen zijn ondoorgrondelijk, want Hij kan dwars door alles heen zich als schat tonen. Niemand kan God aansturen, maar we kunnen wel ruimte creëren voor Hem. Hier gaat het niet meer over een schat die wij moeten zoeken, maar er is ook een Schat die ons zoekt, dwars door alles heen. Draait het dan op school rond God? Neen, het gaat over onze leerlingen en hun vorming, over niets anders, maar tot het DNA van de katholieke dialogeschool behoort de overtuiging dat de vorming van onze leerlingen kwaliteitsvoller is, als er aandacht is voor zowel een eerlijke zoektocht naar God als voor de mogelijkheid om ruimte te creëren voor de zoektocht van God. Datzelfde DNA zegt dat Jezus ons daarbij helpt, dwars door alles heen: Jezus van Nazareth als voorbeeldfiguur tijdens onze schattenjacht. Op zijn manier deed hij hetzelfde met zijn leerlingen ...

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

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



www.twitter.com/KathOndVla



www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen

