

NOVEMBER - DECEMBER 2020

2



IN DIALOG

TJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 5



INHOUD

06 Community Service Learning en de weg naar inspirerend burgerschap

Het project 'inspirerend burgerschap' maakt al langer werk van het actief engageren van leerlingen via ervaringsgerichte werkvormen, zoals Community Service Learning (CSL). Dit artikel licht toe hoe de werkvorm CSL burgerschapsvorming bij leerlingen kan stimuleren en welke ondersteuning wij kunnen bieden voor schoolteams die een CSL-traject willen opstarten.



12 Internationalisering als motor voor innovatie

Internationalisering staat sterk in de belangstelling en biedt kansen voor iedere onderwijsverstrekker op het vlak van innovatie en professionalisering van leraren. We lichten toe welke meerwaarde internationalisering kan hebben voor de werking van onze pedagogische begeleiding en netwerkorganisatie, voor die van onze leden en hoe we ondersteuning bieden.

18 Onderwijs aan cognitief sterk functionerende leerlingen

Je kunt begaafdheid niet reduceren tot hoge intelligentie. Leerlingen kunnen begaafd zijn op cognitief, sociaal, perceptueel, creatief of motorisch vlak. In dit artikel ligt de focus op cognitieve begaafdheid, want we hebben het over de onderwijspraktijk en het leren van leerlingen op school. Daar heeft cognitieve begaafdheid de grootste impact op.



24 Naar een gelijkgerichte begeleidingsstrategie voor onze katholieke dialoogscholen

In het Begeleidingsplan 2018-2021 engageert de pedagogische begeleiding van Katholiek Onderwijs Vlaanderen zich om haar visie op begeleiding van scholen te laten landen in een gedragen begeleidingsstrategie. Na twee jaar ontwikkelwerk kreeg die strategie vorm in een 'basisscenario voor de begeleiding van katholieke dialoogscholen'.



EN VERDER

30 **Onderwijsplanning: minder of meer reguleren?**

Het onderwijsplanningsbeleid eigen voor het katholiek onderwijsnet bestaat al van bij de oprichting van de koepel, nu netwerkorganisatie Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Ook de overheid vindt onderwijsplanning nodig. Vandaag wordt de vraag gesteld of er méér dan wel minder onderwijsplanning nodig is.



04 Voorwoord: We willen écht met jou in dialoog!

17 Boekrecensies

48 Terugblik op vijf jaargangen in dialoog met de lezers

50 Geloven vandaag: Dromen die je wakker houden



36 **Cursisten en leraren bevraged over online leren in het volwassenenonderwijs**

Hoe gaan cursisten en leraren om met online leren en evalueren in het volwassenenonderwijs? Dat was de centrale vraag van een bevraging die de pedagogische begeleiding volwassenenonderwijs van Katholiek Onderwijs Vlaanderen samen met vier centra voor volwassenenonderwijs heeft afgenomen in juni 2020. Het artikel belicht de belangrijkste vaststellingen.

42 **Schoolerfgoed in een 'dode hoek'? Slimerfgoed.be verruimt je blikveld**

Scholen hebben een rijke geschiedenis en weten hun erfgoed in toeneemende mate te waarderen. Er wachten hen heel wat uitdagingen, maar ze staan er niet alleen voor. Het project *slimerfgoed.be* bundelt de krachten: het lanceert een digitaal kennisplatform en zet innoverende proeftuinen op in Vlaanderen en Brussel.



Beste lezer

We willen écht met jou in dialoog!

Volgend jaar lanceren we onze nieuwe PRO.-website: dé website voor de onderwijsprofessional!

Je vindt er ondersteuning bij alle relevante onderwijsthema's: van juridisch-administratieve tot pedagogisch-didactische informatie, aanbevelingen en nuttige tips. Op onze themapagina's bundelen we onze dienstverlening: je vindt er naast informatie telkens ook een contactpersoon en interessante professionaliseringsinitiatieven. Een filter zorgt voor informatie op maat: bedoeld voor jouw onderwijsniveau en gericht op jouw regio. Onze vernieuwde wekelijkse nieuwsbrieven brengen die informatie tot bij jou.

Met die lancering nemen we ook afscheid van het medium waarlangs we bijna vijf jaargangen lang met jou in dialoog gingen: dit tijdschrift. We zijn daarbij beslist niet over een nacht ijs gegaan. Uit onze enquête die we verderop in dit laatste nummer belichten, blijkt immers dat je het tijdschrift waardeerde.

Maar in tijden waarin informatie in de eerste plaats digitaal verspreid wordt, willen we daar nog meer op inzetten. We willen informatie en opinie daarbij zo goed mogelijk integreren en met elkaar in verband brengen.

Op termijn wordt de website het platform waarlangs we interessante en uitdagende standpunten willen belichten en waar goede praktijkvoorbeelden gedeeld kunnen worden, kortom: we willen er ook jou een stem geven!

De nummers van het tijdschrift blijven in ons digitale archief ter beschikking. De artikels rond de koopkracht van onze werkingsmiddelen (2017 en 2020) zijn met de onvoorziene coronakosten in het achterhoofd, zeker het herlezen waard.

We willen informatie en opinie zo goed mogelijk integreren en met elkaar in verband brengen.

Onze nieuwe leerplannen voor het basis- en secundair onderwijs kregen in het tijdschrift heel wat aandacht, net als het pedagogisch project van de katholieke dialoogschool. Dat laatste werd geconcretiseerd in burgerschapsvorming, *community service learning* en ethisch ondernemen, en voorts ook in de rubriek 'geloven vandaag'.

We zetten volop onze schouders onder de website, waarin we de weg die we met het tijdschrift ingeslagen zijn, verder willen gaan: correct informeren, opiniëren en dialogeren over onderwijs.

We dompelden je onder in onze publicaties, waaronder het vernieuwde *Vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs*. In onze boekbesprekingen kon je lezen of recente publicaties voor onderwijs de moeite waard zijn.

In onze rubriek *Pro & contra* daagden we je uit positie te kiezen: ben jij vóór uniformen? Laat je toe dat leraren geen Standaardnederlands gebruiken in de klas? En ben je een rabiaat tegenstander van de gsm op school? Die rubriek gaf je de kans om het ook eens van de andere kant te bekijken en wie weet, je standpunt te herzien.

Geen tijdschrift meer dus. We zetten volop onze schouders onder de website, waarin we de weg die we met het tijdschrift ingeslagen zijn, verder willen gaan: correct informeren, opiniëren en dialogeren over onderwijs.

Tot dan of op één van onze andere netwerkmomenten. Ik kijk er alvast naar uit!

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



COMMUNITY SERVICE LEARNING EN DE WEG NAAR INSPIREREND BURGERSCHAP

"Real learning gets to the heart of what it means to be human. Through learning we re-create ourselves. Through learning we become able to do something we never were able to do. Through learning we re-perceive the world and our relationship to it." (Peter Senge)

Burgerzin en solidariteit zijn vandaag moeilijk weg te denken. In deze crisisperiode drukt een algemeen verlangen naar verbondenheid zich uit in verschillende originele engagementen en solidariteitsacties. De talrijke lakens uit het venster en de prachtige muurtekeningen voor de zorgverleners vormen slechts enkele voorbeelden van hoe mensen zich zorgzaam en genereus opstellen ten opzichte van elkaar. Die houding van dienstbaarheid en liefde voor de wereld willen we vanuit Katholiek Onderwijs Vlaanderen structureel inbedden in de vorming van onze leerlingen. Binnen het project inspirerend burgerschap wordt al langer werk gemaakt van het actief engageren van leerlingen, en dat via ervaringsgerichte werkvormen, zoals Community Service Learning (CSL).

In dit artikel gaan we dieper in op deze vragen: wat is Community Service Learning precies en hoe kan die werkvorm burgerschapsvorming bij leerlingen stimuleren? En welke ondersteuning bieden wij voor schoolteams die een CSL-traject willen opstarten?

Dienen, reflecteren en leren

Community Service Learning is een pedagogische onderwijsvorm van dienen, leren en reflecteren die steeds sterker ingebed raakt in Vlaamse secundaire scholen en universiteiten. Vaak wordt de werkvorm ingezet in de hogere graden van het secundair onderwijs, omdat hij een zekere maturiteit van de leerlingen veronderstelt: leerlingen moeten op een diepgaande manier kunnen reflecteren. Ze leren niet alleen *hoe* ze zich moeten inzetten voor de samenleving, maar ook *waarom* hun engagement betekenisvol is.

Community Service Learning gaat daarom verder dan een (sociale) stage: niet evaluatie, maar *reflectie* staat centraal. CSL overstijgt het evalueren van competenties en attitudes, omdat die onderwijsvorm het aanleren en beleven van sociaal engagement vooropstelt. Vanuit de concrete dialoog met de ander in de samenleving leren de leerlingen fundamentele vragen te stellen die de alledaagse evidenties overstijgen. Die dialoog voedt zich niet alleen met kennisinhouden, maar veronderstelt ook reële confrontaties over de klasmuren heen. Dankzij een concrete ervaring van maatschappelijk engagement (*communi-*

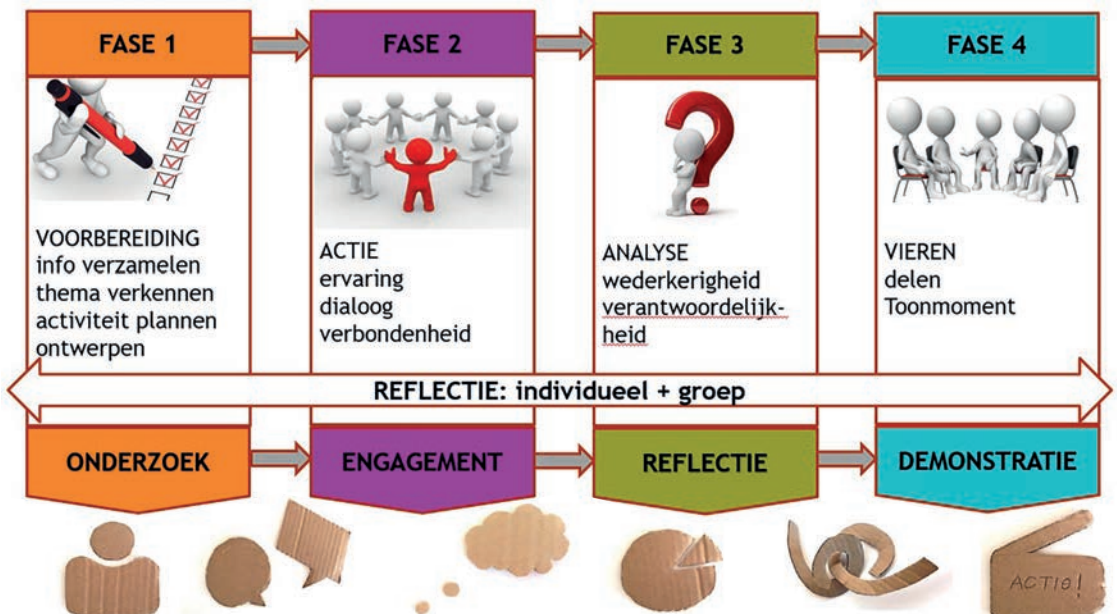
ty service) *leren* leerlingen niet alleen over een maatschappelijk probleem, maar staan ze ook op een andere manier stil bij zichzelf.

In die zin past Community Service Learning eveneens in het vormingsconcept van de katholieke dialoogschool: in de loop van een CSL-traject leren de leerlingen wat het betekent om op een open en gastvrije manier met de ander in dialoog te gaan. Vanuit die dialoog ontwikkelen ze hun eigen unieke identiteit. Daarnaast leren ze, vanuit de confrontatie met een soms harde of moeilijke realiteit, wat kwetsbaarheid kan betekenen, zowel voor zichzelf als voor de ander.

De verschillende fasen in een CSL-traject

Een CSL-traject gebeurt in vier verschillende fasen:

Onderzoek, voorbereiding en planning (1), concrete ervaring van dienstbaarheid (2), reflectie (3) en een demonstratie-/viermoment (4). Tijdens het traject ligt de klemtoon veeleer op het proces dan op het resultaat. We schetsen hieronder de vier fasen die we illustreren aan de hand van voorbeelden uit onze proeftuinscholen. ▶



In een eerste fase *onderzoekt* de leerling het eigenlijke thema van zijn engagement. Het gaat om een verkenningsfase waarin de leerlingen verschillende vragen kunnen stellen: wat kunnen we betekenen voor de ander, hoe zullen we dat organiseren en welke activiteiten zijn betekenisvol en haalbaar? Bij voorkeur vertrekt de probleemstelling vanuit een reële verontwaardiging bij een maatschappelijk fenomeen. Leerlingen worden daarbij ook aangemoedigd om tegendraads of onderbrekend te zijn: ze tonen in hun engagement aan dat ze niet akkoord gaan met een speelplaats waar afval rondslingerd of met de houding van de huidige regering ten opzichte van klimaat of migratie.

**Community Service Learning
past in het vormingsconcept
van de katholieke
dialoogschool.**

Staan we even stil bij het volgende voorbeeld. Een proeftuinschool liet haar leerlingen op een veelzijdige wijze kennismaken met het thema armoede. De eerste week liet zij twee ervaringsdeskundigen aan het woord, de tweede week nodigde zij een medewerker uit het bankwezen uit. In die sessies leerden de leerlingen vanuit verschillende invalshoeken vragen formuleren over het thema: "Heeft geluk altijd iets met geld te maken?" of "Is armoede iets waar mensen zelf schuld aan hebben?". Dankzij die vragen konden de leerlingen zich inleven in de situaties die hun te wachten stonden. Tegelijkertijd was de voorbereiding ook van praktische aard. Leerlingen namen zelf contact op met een organisatie en planden hun activiteit. Daaruit kunnen we besluiten dat deze fase door haar inhoudelijke en praktische invulling het meeste ruimte in beslag neemt.

In de tweede fase, 'maatschappelijk engagement' (community service), gaan de leerlingen een engagement aan waarbij ze ondergedompeld worden in de realiteit. Die fase vormt vaak het hoogtepunt van een CSL-traject en blijft ook na-

zinderen bij de leerlingen. De activiteit zelf kan diverse creatieve en gevarieerde vormen aannemen. Zo zagen we in onze proeftuinscholen leerlingen 'speeddaten' met senioren, voedselpakketten samenstellen en huiswerkbegeleiding geven. In andere projecten ontwikkelden leerlingen concreet materiaal om de toegang tot gebouwen te vergemakkelijken of ontwierpen ze zitblokken voor de jongerenwerking van een buurtcentrum. Bij de organisatie van de tweede fase is het belangrijk om de betrokkenheid van alle partners heel goed af te stemmen, zodat de activiteit in een veilige en vertrouwde context kan plaatsvinden. Om dat te faciliteren, biedt Katholiek Onderwijs Vlaanderen ondersteunend materiaal aan, zoals een document van betrokkenheid.

In de derde fase wordt aan de hand van reflectie teruggekeken op de ervaring van dienstbaarheid: de leerling geeft betekenis aan wat hij meegeemaakt heeft. Reflectie wordt hier dus beschouwd als een gestructureerde manier om een ervaring te interpreteren en er betekenis aan te geven. Zij krijgt vorm via allerlei werkvormen en opdrachten: zo zagen we leraren werken met een schriftelijk dagboek, babbelboxgetuigenissen van leerlingen verzamelen en proactieve cirkels organiseren. In die creatieve initiatieven bleven er telkens fundamentele vragen overeind: welke gevoelens herken ik bij mezelf en bij anderen en welke betekenis had mijn engagement? Zoals het schema hierboven zichtbaar maakt, is reflectie geen eenmalige activiteit, maar een rode draad tijdens een CSL-traject. Bij diepgaande reflectie is er bovendien sprake van wederkerigheid: de ervaring is zowel relevant en zinvol voor de leerling als voor de ander of de gemeenschap voor wie de leerling zich ingezet heeft. Idealiter veronderstelt reflectie een gedeeld proces waarbij de leerling in dialoog met de ander nadenkt over een gemeenschappelijke ervaring en de betekenis die ze er elk aan geven. CSL stimuleert met andere woorden betekenisvol leren: de leerling verwerft kennis over de wereld en werkt aan zijn onderzoeksvaardigheden; door een maatschappelijk engagement aan te gaan, verwerft hij tegelijkertijd sociale vaardigheden. Daarnaast stelt hij zijn eigen overtuigingen ter discussie en spiegelt hij zijn waarden en opvattingen aan die van anderen, waardoor hij ook groeit in zijn unieke identiteit.



Tijdens de vierde en laatste fase wordt expliciet tijd gemaakt om te demonstreren wat er geleerd werd tijdens het gekozen engagement. De leerling getuigt over zijn ervaring en vertelt over de successen, obstakels en de kwetsbaarheden. Verbondenheid vormt eveneens een essentiële component in deze demonstratiefase: bij voorkeur worden alle actoren (sociale partners en hun doelgroep, leraren, klasgenoten ...) maximaal betrokken. Dat demonstratie- en viermoment is van fundamenteel belang, omdat het de leerlingen doet inzien waarom hun engagement ertoe deed. Opnieuw zagen we heel wat creatieve ideeën: een tentoonstelling, een fotoreportage of een presentatie behoren tot de mogelijkheden, maar behalve de grote vieringen zagen we ook heel vaak kleine engagements ontstaan: senioren en jongeren wisselden kamernummers uit voor verder contact en in vakanties bleven leerlingen zich engageren voor een vrijwilligersorganisatie.

CSL en haar verankering in de leerplannen

Community Service Learning organiseer je in teamverband: indien mogelijk vakoverschrijdend en in samenwerking met externe partners. Hoe breder het draagvlak in de school, hoe rijker de leerkanen. In ons begeleidingswerk - proeftuinwerking en lerende netwerken - benadrukken we heel sterk dat CSL niet op de schouders van één enkele leraar mag vallen. Het is een werkvorm die bij uitstek vraagt om samenwerking en een sterke verankering binnen het schoolgebeuren.

Community Service Learning en het gemeenschappelijk funderend leerplan

Het gemeenschappelijk funderend leerplan is voorlopig voor de eerste graad secundair onderwijs van kracht, maar wordt verder ontwikkeld voor de tweede en de derde graad. Verschillende doelstellingen die voor de eerste graad gelden, zullen ook in het toekomstige gemeenschappelijk funderend leerplan te vinden zijn. Zo sluiten de eerste drie aspecten van het gemeenschappelijk funderend leerplan van de eerste graad, waar de leerlingen respectievelijk leren om bewust en zorgzaam om te gaan met zichzelf (1), met de ander (2) en met de maatschappij (3), mooi aan bij de verschillende reflectievormen van een CSL-traject. Via reflectie worden leerlingen immers ook uitgedaagd om de relatie tot zichzelf, de ander en de maatschappij ter discussie te stellen. We confronteerden hen bijvoorbeeld met de volgende dilemma's, waarover verder gefilosofeerd kon worden: "Stel dat een dakloze twee euro vraagt voor een busticket, zul je hem dat geld dan geven?" of "Stel dat een bewoner van het woonzorgcentrum je beschouwt als zijn of haar dochter, mag je dan liegen, zodat hij of zij zich gelukkig voelt?". Aan de hand van die vragen leert de leerling wat er precies betekenis aan zijn leven geeft en meer specifiek waarom hij het belangrijk vindt om actief samen te werken voor een goed doel.

Hoe breder het draagvlak voor Community Service Learning in de school, hoe rijker de leerkanen.

Community Service Learning en de creatieve verkenning vanuit de vakleerplannen

Behalve het gemeenschappelijk funderend leerplan lenen ook diverse vakleerplannen zich ertoe om CSL een plaats te geven. We kunnen bijvoorbeeld verwijzen naar de leerplannen mens en samenleving en maatschappelijke vorming ►



© ANP

(MAVO), waarin talrijke leerplandoelstellingen over burgerschap vervat zitten. De belangrijkste aspecten van die leerplannen, met name de kennis over zichzelf en de maatschappij alsook de attitude van verbondenheid met de wereld, passen sterk in het concept van CSL. Tegelijkertijd kan elk vak ook een plaats krijgen binnen de verschillende fasen van CSL, van mechanica tot lichamelijke opvoeding, van geschiedenis tot integrale opdrachten ... Een CSL-traject wordt in die zin erg verrijkend: elke leraar laat zijn expertise aan bod komen door de leerlingen vanuit zijn invalshoek te laten kennismaken met een specifieke problematiek.

Om dat te concretiseren, verwijzen we graag opnieuw naar een mooi praktijkverhaal over het thema 'ouderenzorg'. Vorig jaar namen enkele leraren het initiatief om in het nabijgelegen woonzorgcentrum activiteiten te organiseren om zo de ontmoeting tussen twee generaties, leerlingen en ouderen, te laten plaatsvinden. De activiteiten beoogden een diepgaand contact tussen bewoners en leerlingen, en dat op een veelzijdige manier. Zo ontstonden er de meest uiteenlopende creatieve ideeën: de muziekleraar organiseerde met zijn leerlingen een kerstconcertje, de leraar lichamelijke opvoeding bedacht een gemeenschappelijke dans- en rolstoelsessie en de leraar godsdienst bedacht een 'speeddate' tussen leerlingen en bewoners.

Toch hadden die creatieve ideeën niet alleen betrekking op de eigenlijke activiteiten in het woonzorgcentrum: ook tijdens de voorbereidingsfase (1) en de demonstratiefase (4) engageerden leraren zich om CSL in hun lessen te integreren. Ze wilden vanuit hun invalshoek de thematiek belichten: de leraar geschiedenis stelde vragen over de naoorlogse periode en de leraar wiskunde integreerde statistieken rond ouderenzorg. Ten slotte zetten enkele vakleraren ook hun schouders onder het *demonstratie- en viermoment* achteraf: de leraar plastische opvoeding organiseerde een fototentoonstelling over vroeger en nu, en de leraar 'koken' verzorgde met de leerlingen een receptie.

Behalve het gemeenschappelijk funderend leerplan lenen ook verschillende vakleerplannen zich ertoe om CSL een plaats te geven.

Het voorbeeld schetst misschien een ideaal-scenario, maar het is hoopvol en inspirerend voor veel scholen. Het benadert CSL als een vorm van diepgaand en betekenisvol leren: niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de leraarteam die op die manier mee de visie van de school vormgeven.

De inhoudelijke en praktische ondersteuning vanuit het project inspirerend burgerschap

Zoals hierboven beschreven, vergt Community Service Learning een intensieve samenwerking tussen verschillende partners (directies, leraren en pedagogisch begeleiders), waarbij praktische organisatie en inhoudelijke verdieping heel belangrijke factoren zijn.

Community Service Learning vergt een intensieve samenwerking tussen verschillende partners.

Toch kijken we hoopvol uit naar een toekomst waarin Community Service Learning, als een inspirerend voorbeeld van burgerschap in de praktijk, in elke katholieke dialoogschool een plaats krijgt. Om dat praktisch en inhoudelijk te realiseren, hebben we een aantal initiatieven op touw gezet en materialen ontwikkeld. We creëerden onder meer een document van betrokkenheid waarin de school en de sociale partner de nodige afspraken kunnen vastleggen. Voor de inhoudelijke ondersteuning bestaat er een reflectieportefolio met oefeningen die op de klasvloer bruikbaar zijn. Dit schooljaar is er ook een nascholingstraject waar we ook begeleiding op maat aanbieden.

CSL als een kans tot authentieke dialoog

De actualiteit stelt onze leerlingen en dus de facto het onderwijs voor de uitdaging om de realiteit in al haar aspecten te begrijpen én te beleven, zodat ze er volwaardig deel van kunnen uitmaken. *Leren over de wereld* is onvoldoende en veronderstelt een *concrete en betekenisvolle ervaring in die wereld*. Community Service Learning draagt daar als werkvorm toe bij en zorgt ervoor dat burgerschap zich niet beperkt tot een klassieke les over een welbepaald thema. Tijdens een concrete ervaring van maatschappelijk engagement, verbonden aan specifieke reflectie-oefeningen, voelt elke leerling zich betrokken bij een maatschappelijk probleem waar hij zich actief voor inzet. Dankzij CSL vindt er een betekenisvolle ontmoeting plaats, een authentieke dialoog met de ander waarbij je als leerling niet alleen over de maatschappij leert, maar ook over jezelf. ◀◀

Hanna Vandenbussche

hanna.vandenbussche@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming

Jurgen Viaene

jurgen.viaene@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming

BRONNEN

L. Boeve, *Het Evangelie volgens Lieven Boeve*, Lannoo Campus, Brussel, 2019.

C. D'Hont, "Dienen, leren, reflecteren. Katholieke Dialoogschool in verbinding met de samenleving", brochure studiedag (<https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifler/Idc-20180919-10>)

M. Mottard, "Handvaten voor een duurzame institutionele inbedding van service-learning in de Vlaamse hogeronderwijscontext", Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2017, 18/03.

M. Mottard, "Service-learning: vorming van de student als volledig persoon door de integratie van dienen, relecteren en leren", Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2015; Vol. 5; pp. 386-395.

P.M. Senge, *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation*, Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc, New York, 2006.

C. Snoecx, *Hoop doet leren. Aanzet tot een pedagogie voor katholieke dialoogscholen*, Halewijn, Brussel, 2019.

J. Westheimer, "What kind of citizen? Educating our Children for the common good", Teachers college press, 2015.

M. Plessers, W. Van Nieuwenhuize, J. Vandenbroucke, J. Viaene, H. Vandenbussche, T. Uytterhoeven, "Burgerschap in de katholieke dialoogschool: een inspirerend verhaal", In dialoog, 5 (2020), 18-23.

Zie ook onze pro. website: <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/content/6820ff1e-352b-4829-a8fd-d4083c19d2b4>

INTERNATIONALISERING ALS MOTOR VOOR INNOVATIE



Internationalisering, een nieuw modewoord in het onderwijs? Je kunt er bijna niet omheen: internationalisering staat sterk in de belangstelling. Zo waren er afgelopen maand bijvoorbeeld de Erasmus+ Days. Tijdens die driedaagse waren er vele activiteiten, zoals onze eigen inspiratiedag internationalisering en de eTwinning Awards van Epos vzw. Vele scholen grepen de kans om hun eigen internationale werking in de kijker te zetten.

Het aantal initiatieven blijft bovendien groeien en daar is een eenvoudige reden voor. Terwijl er overal besparingen opduiken, verdubbelde Erasmus+ zijn toekomstige onderwijsbudgetten. Internationalisering is dus allesbehalve een modewoord, maar biedt kansen voor iedere onderwijsverstreker. Kansen op het vlak van innovatie en professionalisering van leraren, zowel in het leerplichtonderwijs, beroepsvoorbereidend onderwijs als in het volwassenenonderwijs. In dit artikel lichten we toe welke meerwaarde internationalisering kan hebben voor de werking van onze pedagogische begeleiding en netwerkorganisatie, voor die van onze leden en hoe we ondersteuning bieden om kennis te maken met internationalisering.

Internationale middelen helpen ons om sterker in te zetten op onze eigen prioriteiten.

Beleidskeuzes op basis van strategische doelen en Europese prioriteiten

Wanneer we onderwijsinnovatie willen stimuleren door Europese middelen, is het belangrijk dat we dat doen waar er raakvlakken zijn tussen onze eigen strategische doelen en de Europese prioriteiten. In de huidige projecten lukt dat erg goed. Internationale middelen helpen ons om sterker in te zetten op prioriteiten als 'dialogaal leiderschap en schoolorganisatie' (*Leadership for Learning*), we ontwikkelen tools die inclusie ondersteunen (*Beyond*) en het volwassenenonderwijs ontwikkelt innovatieve digitale tools (*Be ready for the digital transition in adult education*). Het zijn slechts enkele voorbeelden van projecten waar we inhoudelijke materialen, professionaliseringsinitiatieven of visies ontwikkelen in samenwerking met internationale partners, de zogenaamde Erasmus+ KA2-projecten. Naast die bredere thema's merken we ook dat internationale projecten kansen bieden die ons helpen om curriculuminnovatie verder vorm te geven.

Curriculuminnovatie vanuit Europese kernpunten

Europa promoot digitalisering in het onderwijs, wil inzetten op de groene transitie en biedt ondersteuning bij initiatieven die scholen helpen maatschappelijke veranderingen te ondervangen. Aansluitend bij die klemtonen ingebracht door Europa verkregen we vanuit onze organisatie al meerdere projectsubsidies die het mogelijk maken om te werken rond het curriculum en de implementatie ervan. Eind augustus dit jaar werd het 3DiPhE-project afgerond waarin alles draait rond innovatief fysica-onderwijs. Voor het basisonderwijs starten we dit schooljaar met een project waarin we mee professionaliseringsinitiatieven voor leraren en materialen ontwikkelen met betrekking tot het thema 'computationeel denken'. Via het Rainbow-project ontwikkelen we materialen die leraren zullen helpen online haatboodschappen in de klas bespreekbaar te maken en in te gaan tegen polarisatie. Die laatste twee projecten zijn momenteel in een opstartfase. Binnenkort vind je er meer informatie over op onze themapagina internationalisering.



Om in te zetten op verandering heb je sterk leiderschap nodig

Curriculumontwikkeling en innovatie staan dus vaak centraal in Europese projecten, maar om die innovatie in goede banen te leiden, is er ook nood aan goed leiderschap en een goede implementatie ervan in de schoolorganisatie. Een project dat daar ondersteuning bij biedt, is het project 'Leadership for Learning'. Ondanks het feit dat de coronacrisis internationale samenwerkingen zou kunnen bemoeilijken, zien we in dit project een tegenovergesteld effect. De digitale samenwerking gaat zo vlot dat de projectpartners al in het eerste projectjaar in een heuse stroomversnelling terechtgekomen zijn. Het project formuleert dan ook ambitieuze doelstellingen ►

gen waarbij centraal staat scholen te helpen een ecosysteem uit te bouwen waarin iedereen een leider kan zijn (formeel en informeel) en waarbij iedereen op school betrokken kan worden in veranderingsprocessen. Met andere woorden,

het project helpt scholen om innovaties door leiderschap krachtdadig in de eigen context te implementeren. Op basis van een uitgebreide literatuurstudie over leiderschap wordt 'Leadership for learning' ontwikkeld vanuit vijf invalshoeken:

Leadership for learning

Met het team een visie op leren ontwikkelen en onderbouwen.

Leren is de kerntaak van de school.

Het curriculum is de leidraad en cyclisch zoeken om instructie te optimaliseren.

Klemtoon op uitbouwen van professionele leergemeenschappen.

Innovatie erkennen en vieren.

Voortdurend bouwen aan een goed schoolklimaat en interne en externe sterke relaties.

Ook al gaat het project over leiderschap, de lerende staat altijd centraal.

Stuk voor stuk sluiten de invalshoeken aan bij doelstellingen die ook voor onze eigen organisatie gelden en dat maakt dit internationale project zo waardevol. De visie op leren staat helemaal bovenaan in de opsomming van invalshoeken. Ook al gaat het project over leiderschap, de lerende staat altijd centraal. Het belang van curriculuminnovatie benadrukten we al eerder in dit artikel en staat ook in dit project weer centraal. Daarom zal ieder toekomstig en huidig innovatieproject lessen kunnen trekken uit de resultaten van dit leiderschapsproject.

Het project zal helpen om gedragenheid te creëren voor innovatie en zal dat doen door in te zetten op de verdere uitbouw van de kennis over professionele leergemeenschappen. Vanuit die professionele leergemeenschappen zal een schoolgemeenschap sterker kunnen inzetten op haar eigen sterktes en verder kunnen bouwen op die sterktes, wat tegelijkertijd ook een invloed zal hebben op een sterker schoolklimaat en de relaties op school. Vanuit die doelstellingen legt ook dit project dus een mooie verbinding tussen het invullen van Europese klemtonen en het realiseren van de organisatie-eigen doelstellingen.

Het project wordt binnen onze organisatie gedragen door enkele experts in het domein. Uniek aan dit project is dat emeritus professor Eric Verbiest alles als kritische vriend en adviseur mee opvolgt. Een andere ancien met een grote ervaring is Rik Vanderhauwaert. Hij heeft als lid van het ondersteuningsteam internationalisering ervaring met het thema professionele leergemeenschappen en brengt die expertise binnen in het project samen met internationale partners die hij al kende uit een eerder project (het Linpilcare-project), namelijk de collega's van hogeschool Fontys in Nederland en collega's van het instituut voor onderwijs uit Slovenië. Naast de expertise van Rik Vanderhauwaert kan het project eveneens rekenen op de vakkennis van Peter Van Iseghem. Peter is stafmedewerker leiderschapontwikkeling en startende directeurs in het basisonderwijs kennen hem van de ProfS-opleidingen. Logischerwijs heeft Peter heel wat expertise op het vlak van leiderschap, en dankzij hem kunnen we er ook op rekenen dat het project de vertaalslag kan maken naar onze eigen organisatie en onze leden.

Internationale inspiratie als motor voor innovatie in de schoolcontext

Naast de projecten waarin innovatie-ontwikkeling centraal staat, de Erasmus+ KA2-projecten, heb je ook projecten waarbij de kern bestaat uit het

verzamen van inspiratie, de Erasmus+ KA1-projecten. In het kader van die projecten nemen we leraren en directeurs mee naar het buitenland om er te leren over onderwijsinnovatie. Net zoals bij de eerder omschreven KA2-projecten leggen we in deze projecten klemtonen die aansluiten bij zowel de Europese prioriteiten op het vlak van onderwijs als onze organisatie-eigen doelstellingen. Aangezien Europa de klemtoon legt op taalverwerving als een van de belangrijkste basisvaardigheden, zal dit schooljaar bijvoorbeeld een project starten rond taal in het basisonderwijs.

Wil je als school zelf aansluiten bij internationale professionaliseringsinitiatieven, houd dan zeker onze themapagina internationalisering in het oog. Op die pagina zullen jaarlijks oproepen verschijnen in verband met concrete thema's. Belangrijk is wel dat het projectinhoudelijke

thema aansluiting vindt bij het nascholingsplan van je school. Dit schooljaar sluiten bijvoorbeeld vijftien scholen aan bij een burgerschapsproject. Binnen dat project kunnen die scholen met vier teamleden deelnemen aan een internationale professionaliseringsactiviteit. De scholen die zich voor dat project ingeschreven hebben, beschouwen burgerschap als een belangrijk thema in de schoolcontext en willen er parallel aan de implementatie van de nieuwe eindtermen en leerplandoelen internationaal over leren.

Curriculumontwikkeling en innovatie staan vaak centraal in Europese projecten.

Hoe ziet een concrete internationale professionaliseringsactiviteit eruit?

Onze organisatie ondersteunt twee soorten activiteiten binnen de Erasmus+ KA1-projecten: cursussen en jobshadowingactiviteiten. Tijdens de cursussen dompelt een team van internationale experts de deelnemers een week lang onder in een concreet thema. Tijdens jobshadowingactiviteiten bezoeken deelnemers een week lang scholen om een concrete vraag te onderzoeken.



Als je deze QR-code even scant, zie je een filmpje van Tom Debraekeleer. Tom ging als pedagogisch begeleider mee naar Finland. Tijdens een jobshadowingweek bezocht hij scholen op zoek naar een antwoord op de vraag: "Wat kunnen we leren van het Finse onderwijssysteem?" Die activiteit kaderde binnen het project 'Teachers as designers of learning environments', een project waarin zeventien scholen allerlei innovatieve onderwijssystemen onderzoeken.



De video verbonden aan deze QR-code laat trainers en deelnemers van een cursus aan het woord. Zij vertellen over een cursus dialogaal leiderschap in Piran (Slovenië). Zij omschrijven de doelstellingen van de cursus en vertellen wat zij leerden tijdens hun week in Piran.

Naast het leren over een concreet thema vinden we het belangrijk dat het geleerde ook verankerd raakt in de schoolcontext. Om tot een gedragen visie te komen met het oog op de onderwijsleerpraktijk, is het noodzakelijk dat deelnemers aan internationale activiteiten zowel uit het beleid als uit de praktijk komen. Samen leren is dus het ver-

trekpunt. Ook na de activiteit staat delen van de ervaring centraal, zowel binnen de schoolcontext als binnen de projectwerking, want vanuit verschillende invalshoeken leren we telkens met andere nuances en door die nuances samen te brengen, komen we tot optimaal leren.



Samenwerken biedt heel wat voordelen

Wanneer Katholiek Onderwijs Vlaanderen Erasmus+ KA1-projecten ontwikkelt en ondersteunt in de vorm van consortia, biedt dat tal van voordelen. Ten eerste kunnen we scholen met een beperkte ervaring op het vlak van internationalisering een eerste kennismaking bieden binnen Erasmus+. Ten tweede bouwen we op een groot internationaal netwerk van sterke cursusaanbieders voor een uitgebreid aanbod. Ten derde koppelen we aan de internationale partners telkens een begeleider die ook inhoudelijk betrokken is bij het thema van de activiteit. Die begeleider zorgt voor ondersteuning tijdens het leerproces. We zorgen ervoor dat het geleerde optimaal gedeeld kan worden in een lerend netwerk, via presentaties in een wereldcafé of tijdens andere presentatiemomenten waaraan een ruimer publiek kan deelnemen. En, ten slotte, reduceren we de administratieve planlast van internationale pro-

jecten, waardoor we de drempel om deel te nemen voor scholen aanzienlijk kunnen verlagen.

Kennisdeling in verband met internationalisering

Internationaal leren en delen is ongemeen boeiend. Ons onderwijs speelt zich namelijk meer en meer af binnen een internationale context. Heel wat scholen koppelen internationaal werken aan planlast en het schrijven van lijvige dossiers. Niets is echter minder waar. Het ondersteuningsteam internationalisering stelt dan ook alles in het werk om je daarbij te helpen en aan te tonen waarom alle stappen toch de moeite waard zijn en hoe je efficiënt aan de slag kunt gaan. Op de themapagina internationalisering vind je uiteenlopende ondersteuningsmogelijkheden, zetten we projecten in de kijker en informeren we over aankomende internationaliseringskansen.

Een eigen projectresultaat dat we graag even extra in de kijker zetten, is de recente publicatie *Doorbreek de praatbarak. Samen professioneel leren*. Die publicatie bundelt de jarenlange ervaring van Rik Vanderhauwaert binnen het thema internationalisering. Hij omschrijft er werkvormen of 'protocollen' in die je helpen bij het opzetten van professionele leergemeenschappen en het onderzoekend leren in je eigen schoolcontext. Die aanpak wordt ook succesvol gebruikt tijdens de vele initiatieven die binnen de werking internationalisering vallen. <<

Dorien Sampermans
dorien.sampermans@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker internationalisering Dienst Identiteit & kwaliteit



Brack, Kenny

VERTEL ME WIE IK BEN

Jongeren op dreef met Franciscus van Assisi

Antwerpen: Halewijn. 2020.
80 p. (€ 19,95)

Ook jongeren staan tijdens deze coronacrisis, al dan niet gewild, meer stil bij zichzelf en hun leven. Ze worden daarbij op hun wenken bediend met de tijdloze wijsheid van Franciscus van Assisi, met flair en verve aangebracht door kapucijn Kenny Brack. Met zijn boek doet hij een mooie poging om diepe, doorwrochte idealen aan hen voor te schotelen.

Het uitnodigende voorwoord van monseigneur Lode Aerts legt wel een vraag bloot: "In hoeverre kan het overbrengen van die idealen aan jongeren vandaag wel echt en helemaal?" De auteur legt ook zelf de nadruk op het overbruggen van een kloof die hij zelf als 'onoverbrugbaar' benoemt. Dat wordt tijdens het lezen van het boek overigens nooit helemaal helder, maar dat is tegelijkertijd ook de charme van *Vertel me wie ik ben*.

Jongeren bereik je vandaag de dag via sociale media. Het is dus passend om daar deels naar te verwijzen. Ook de vele afbeeldingen met groepjes jongeren, vaak genomen tijdens jongerenreizen naar Assisi, spreken het doelpubliek zeker aan. Het lijkt soms wat goedkoop, maar het heeft vooral ook iets warmes, zoals wanneer de auteur de lezer wenst "dat je hart mag openkomen en trillen van blijdschap wanneer je dit boekje doorbladert". Zelden las ik een mooiere wens van de auteur tot zijn lezer.

De figuur van de Poverello, de heilige Franciscus van Assisi, wordt in dit boek met veel liefde voor detail en zorg gesitueerd – dat merkt de lezer al in het eerste hoofdstuk over Franciscus' roeping, maar ook in het rijke chronologische overzicht. Jongeren worden aan de hand van vragen uitgedaagd om na elk stukje uit het verhaal van Franciscus' leven naar hun eigen leven en dromen te kijken.

Kenny Brack's gedurfde combinatie van wijsheid, humor en doorlevde, Franciscaanse spiritualiteit kan en zal jongeren absoluut aanspreken. Indien de coronacrisis jongeren zal hebben doen nadenken over de vraag naar hun identiteit en hun eigen authentieke spiritualiteit en geloof, dan kan en zal dit werk daar zijn steentje toe bijgedragen hebben. 'Vragen staat vrij', wordt gezegd. Franciscus van Assisi nam via Kenny Brack die handschoen graag op.

Bart Willemsen



Smits, B. & Larock, Y.

IEDEREEN SCHOOLMAKER

Investeren in samen leren

Tielt: Lannoo campus.
2020. 151 p. (€ 24,99)

In dit boek staat Bert Smits stil bij hoe je als school met permanente vorming omgaat. Hij geeft antwoord op deze vragen: "Wat is een lerende school?", "Hoe realiseer je een open leerklimaat?" en "Welke kleine aanpassingen zorgen voor grote veranderingen binnen de schoolmuren?"

Fitte scholen hebben de competenties om zich aan nieuwe ontwikkelingen aan te passen. Lerende scholen zijn veranderingsbekwaam en in staat om zo tot innovatie te komen. In het eerste hoofdstuk kun je lezen hoe je het leervermogen van jouw school kunt inschatten.

Vervolgens gaat de auteur dieper in op het belang van persoonlijk meesterschap. Scholen die persoonlijk meesterschap aanmoedigen en faciliteren, openen de poort om zelf te groeien tot wendbare en fitte organisaties. Smits bespreekt in het tweede hoofdstuk overzichtelijk de stappen om tot persoonlijk meesterschap te komen en dat te versterken.

De 'zeven hefboomen' die het samen leren in beweging brengen, komen uitgebreid aan bod. Het zal niet verbazen dat in de publicatie gedragen visie, kwaliteitsvol organiseren, leiderschap, professionalisering, praktijkgericht onderzoek, samenwerking en verbinding centrale begrippen zijn. Bij elke hefboom geeft Smits tips om met kleine ingrepen het leervermogen van de hele school te versterken. Na het lezen van dit boek kun je dus heel snel aan de slag om een aantal zaken uit te testen. De auteur vertrekt altijd van concrete voorbeelden en het boek geeft je heel veel praktische ideeën mee op weg.

Omdat de onderwijsorganisatie zich niet alleen afspeelt in de scholen, maar ook mede bepaald wordt door het beleid, wordt het boek afgerond met aanbevelingen voor de overheid. Om over na te denken en te discussiëren met het werkveld.

Iedereen schoolmaker biedt heel veel input, interessante voorbeelden en geeft je 'goesting' om aan de slag te gaan, met elkaar van ideeën te wisselen en te 'investeren in samen leren'.

Liesbet Vroman

ONDERWIJS AAN COGNITIEF STERK FUNCTIONERENDE LEERLINGEN



Er bestaan veel opvattingen over wat begaafdheid is. Over één aspect is men het eens: je kunt begaafdheid niet herleiden tot hoge intelligentie. Zo kunnen leerlingen begaafd zijn op cognitief, sociaal, perceptueel, creatief of motorisch vlak.

In dit artikel ligt de focus op cognitieve begaafdheid, want we hebben het over de onderwijspraktijk en het leren van leerlingen op school. Daar heeft cognitieve begaafdheid de grootste impact op.

Begripsafbakening

Met het begrip 'cognitief sterk functioneren' kijken we ruimer dan het label 'hoogbegaafdheid'. Daarbij is het niet de bedoeling om dat begrip als een nieuw label te gaan gebruiken, want een label geeft onvoldoende specifieke informatie over de onderwijsbehoeften van een leerling. Elke leerling heeft sterktes en zwaktes. Zelfs bij leerlingen met eenzelfde profiel kunnen de onderwijs- en opvoedingsbehoeften nog sterk verschillen, net als de ondersteuningsbehoeften van hun omgeving.

Met het begrip 'cognitief sterk functioneren' kijken we ruimer dan het label 'hoogbegaafdheid'.

Prodia (www.prodiagnostiek.be) definieert een cognitief sterk functionerende leerling als een leerling die voor *brede cognitieve vaardigheden* (zoals blijkt uit een intelligentieonderzoek) *en/of* prestaties op *schoolvorderingentoetsen* tot de *beste 10 %* van een *relevante vergelijkingsgroep* behoort. We lichten enkele begrippen uit de definitie toe.

Brede cognitieve vaardigheden

Je kunt cognitieve vaardigheden meten met een intelligentieonderzoek. De totaalscore op een intelligentiemeting is opgebouwd uit een hele reeks - of 'brede' - cognitieve vaardigheden. Hoe relatief sterk of zwak leerlingen daarop presteren, beïnvloedt welke onderwijsbehoeften ze hebben. Het cognitieve profiel van leerlingen die een score behalen die behoort tot de beste 10 % op het vlak van algemene intelligentie, kan immers sterk van elkaar verschillen.

Bovendien is een sterke score op brede cognitieve vaardigheden nog geen garantie voor sterke schoolprestaties, want ook oefening, context (zoals school en gezin) en persoonlijke factoren (zoals motivatie, zelfstandig werken en interesses) spelen een rol. Binnen de groep van cognitief sterk functionerende leerlingen kunnen de onderlinge verschillen in verband met die factoren erg groot zijn.

En/of

Cognitief sterk functioneren verwijst zowel naar begaafdheid (cognitieve vaardigheden) als naar schoolprestaties (prestaties op schoolvorderingentoetsen). Ze kunnen samen aanwezig zijn, maar een van beide volstaat om te spreken van cognitief sterk functioneren.

Schoolvorderingentoetsen

Schoolvorderingentoetsen geven een beeld van bepaalde schoolprestaties die een leerling levert. Het kan gaan om genormeerde, methodeonafhankelijke toetsen, maar ook om methodegebonden toetsen of de toetsen die de leraar zelf opstelt. Sommige leerlingen situeren zich voor het geheel van de leerinhouden in de top 10 %. Andere leerlingen behoren voor een specifiek deel tot die groep. Zij hebben voor dat onderdeel evenveel nood aan aanpassingen als leerlingen die voor alles in de top 10% scoren.

De beste 10 %

De 10 %-grens bakent de groep cognitief sterk functionerende leerlingen af. Die grens valt niet noodzakelijk samen met bepaalde onderwijs- en opvoedingsbehoeften, maar "als leerlingen opvallend hoger scoren dan hun klas- of jaargenoten die een vergelijkbare hoeveelheid schoolse instructie kregen, hebben ze doorgaans nood aan een aangepast aanbod." (Vervoort, 2019)

Omdat het klassikale aanbod in het Vlaamse onderwijs zich doorgaans richt op de gemiddelde leerling, kunnen zowel lager als hoger scorende leerlingen nood hebben aan een aangepast aanbod. Vaak is er veel aandacht voor de 10 % laagst scorende leerlingen. Vervoort (2019): "Naar analogie (...) vragen we nu ook aandacht voor de 10 % hoogst scorende leerlingen. Ook zij hebben immers nood aan aanpassingen van het klassikale aanbod."

Relevante vergelijkingsgroep

Als het gaat om brede cognitieve vaardigheden, bestaat de vergelijkingsgroep uit leeftijdsgenoten. In het geval van schoolse prestaties zijn dat jaar- of klasgenoten die een vergelijkbare hoeveelheid schoolse instructie gekregen hebben (Prodia, Protocol CSF, theoretisch deel, blz. 19). ▶

**Alle leerlingen,
ook cognitief sterk
functionerende leerlingen,
hebben recht op een
aanbod dat tegemoetkomt
aan hun onderwijs- en
opvoedingsbehoeften.**

Aanpak in de klas

Cognitief sterk functionerende leerlingen hebben vaak specifieke onderwijsbehoeften. Net als alle andere leerlingen varen ze wel bij leraren die het onderwijsaanbod daar zo goed mogelijk op afstemmen. Zo niet, kunnen ze met betrekking tot leren niet aan hun trekken komen of hun talenten onvoldoende benutten, waardoor ze mogelijk gefrustreerd en gedemotiveerd raken. Hoe kunnen scholen en schoolteams dat in de praktijk realiseren?

*Zet in op een krachtige leeromgeving/
goed onderwijs¹ in fase 0 van het zorg-
continuüm*

Het leren van alle leerlingen optimaliseren

Alle leerlingen, ook cognitief sterk functionerende leerlingen, hebben recht op een aanbod dat tegemoetkomt aan hun onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Daarom doen leraren, los van diagnoses en labels, wat nodig is om de ontwikkeling en het leren van alle leerlingen te optimaliseren. De leerplannen bieden de ruimte om hoogwaardige vorming te geven aan elke leerling en om een leeromgeving te creëren die tegemoetkomt aan de onderwijsbehoeften van een diverse leerlingengroep.

Veel van wat voor cognitief sterk functionerende leerlingen nodig is, is voor alle leerlingen belangrijk. Denk bijvoorbeeld aan differentiëren, remediëren (een leerling die sterk is in wiskunde, kan bijvoorbeeld extra instructie en oefening voor spelling nodig hebben), leren doorzetten en uitdagingen aangaan, het stimuleren van een

growth mindset, het geven van effectieve feedback of het versterken van executieve functies.

Hoe beter de brede basiszorg uitgebouwd is, hoe groter de kans dat de zorg voor een leerling niet moet worden verhoogd of uitgebreid. Leraren hoeven daarvoor geen specialist te zijn in cognitief sterk functioneren. Samen zoeken ze een antwoord op vragen als:

- Welke onderwijsbehoeften hebben de leerlingen over leerinhouden heen?
- Hoe kun je aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van elke leerling?
- Hoe kun je alle leerlingen motiveren voor het schoolwerk?
- Welke aanpassingen werken goed? Welke werken minder? Hoe komt dat? Wat vindt de leerling van de aanpassingen?

Het schoolteam beluistert ook de leerling zelf en de ouders. Ouders en school kunnen elkaar ondersteunen in het herkennen en in de aanpak van sterk functionerende leerlingen.

Cognitief sterk functionerende leerlingen herkennen

Leerlingen die bijna altijd hoge cijfers behalen, hebben wellicht heel wat in hun mars. Toch vertaalt een hoge intelligentie zich niet altijd in buitengewone prestaties. Hoe herken je cognitief sterk functionerende leerlingen? Leraren kunnen zich baseren op indirecte aanwijzingen die wijzen op een groot cognitief vermogen. Ze stellen bijvoorbeeld vast dat leerlingen:

- diepgaande vragen stellen;
- blijk geven van een scherp inzicht;
- een verrassende redenering opbouwen;
- razendsnel verbanden leggen;
- nieuwe leerstof erg snel verwerken.



Niettemin blijft het een moeilijke klus voor leraren. Hun oordeel wordt sterker bepaald door rapportcijfers dan door de intelligentie (Lavrijsen & Verschueren, 2020). Dat is begrijpelijk, want schoolprestaties zijn voor een leraar veel zichtbaarder dan een IQ-score. Cognitief sterke leerlingen, die hun potentieel op school onvoldoende benutten, worden niet steeds als dusdanig herkend en voldoende uitgedaagd door hun leraren. Dat is nog meer van toepassing bij leerlingen met lager opgeleide ouders en bij cognitief sterk presterende meisjes, terwijl leraren de begaafdheid van leerlingen die zich sterk inzetten voor school wat overschatten (Lavrijsen & Verschueren, 2020). Om leraren te ondersteunen, biedt project TALENT op zijn website een signaleringslijst aan en tips hoe je cognitief sterk functionerende leerlingen kunt herkennen in de klas.

Variabel groeperen

Ook door de samenstelling van de leerlingengroep te variëren, spelen leraren in op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen. Er bestaat niet één beste manier om leerlingen te groeperen, want de optimale samenstelling hangt af van verschillende uiteenlopende factoren. Daarom zoeken leraren naar een groepering met optimale leerkansen voor alle leerlingen. Een evenwichtige afwisseling tussen heterogene en homogene groepen neutraliseert de nadelige effecten van een al te eenzijdige groepering.

Van homogeniteit is sprake, wanneer je leerlingen groepeert naar een gemeenschappelijk kenmerk, bijvoorbeeld op basis van hun interesse of hun prestatieniveau. Homogeen groeperen kan (tijdelijk) buiten de (klas)groep en zelfs buiten de school. Je laat dan bijvoorbeeld meerdere cognitief sterke leerlingen buiten hun gebruikelijke (klas)groep bij elkaar zitten om hun verrijkingsinhouden aan te bieden. Het kan evengoed zinvol zijn om dat binnen de (klas)groep te realiseren, bijvoorbeeld door te werken in niveaugroepen.

We stellen bij de meeste leerlingen de beste leereffecten in heterogene groepen vast. Cognitief sterke leerlingen kunnen er echter baat bij hebben af en toe in homogene groepen te werken. Aan de slag gaan met extra uitdagende

doelen leert hen om door te zetten, frustraties te overwinnen en te ervaren dat het loont om zich in te zetten. Het stimuleert hen om van en met elkaar te leren en elkaar te motiveren. Les volgen met ontwikkelingsgelijken en zich kunnen identificeren met leerlingen die op een vergelijkbaar niveau denken en redeneren, kan het welbevinden van cognitief sterk functionerende leerlingen bevorderen. Niet alleen de motivatie, ook de ontwikkeling van sociale, emotionele en metacognitieve vaardigheden kan er wel bij varen.

Aanpak in fase 1 van het zorgcontinuüm

Onderwijsbehoeften detecteren en in passende maatregelen voorzien

Als de differentiatie binnen de brede basiszorg onvoldoende tegemoetkomt aan de optimale ontwikkelingskansen van cognitief sterke leerlingen, voorziet de leraar in extra zorg in de klas. Dat kan bijvoorbeeld nodig zijn, als een leerling minder deelneemt aan het klasgebeuren, ongewenst gedrag stelt, onverwacht minder goede resultaten behaalt of voor leerlingen bij wie het leerniveau te ver afwijkt van dat van de klasgenoten.

Veralgemeende standaardoplossingen schieten vaak te kort, want passende maatregelen zijn altijd maatwerk. De *M-cirkel*, die je terugvindt in het *vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs* onder de bouwsteen continuüm van zorg (fase 1), biedt concrete handvatten om meer zicht te krijgen op de onderwijsbehoeften van een leerling en op de ondersteuningsbehoeften van de leraar.

Veralgemeende standaardoplossingen schieten vaak te kort, want passende maatregelen zijn altijd maatwerk.

Maatregelen bij cognitief sterk functioneren

Hieronder bespreken we kort enkele maatregelen die een positief effect kunnen hebben op de schoolprestaties en de sociaal-emotionele ont- ▶

wikkeling van cognitief sterk functionerende leerlingen. We claimen daarbij geen volledigheid en de maatregelen zijn vaak niet exclusief geschikt voor cognitief sterk functionerende leerlingen.

Compacten

Compacten is het overslaan of tot een minimum beperken van instructie, herhaling en oefenstof. Daardoor ontstaat ruimte voor meer uitdagende, betekenisvolle opdrachten.

De leerling kan de vrijgekomen lestijd gebruiken voor een individuele opdracht, om lessen te volgen in een andere klasgroep of een aangepast programma met enkele klasgenoten of leerlingen van andere klassen te volgen.

Goed verrijkingsmateriaal doet een beroep op creativiteit, bestaat vaak uit open opdrachten, heeft een hoog abstractieniveau en een hoge mate van complexiteit.

Pre-testen

Alvorens nieuwe inhouden aan te bieden, stelt de leraar het beginniveau van de leerling(en) vast. Daarna beslist hij voor welke inhouden de leerling(en) nog instructie nodig heeft/hebben en waar hij kan compacten. Die aanpak voorkomt dat leerlingen zich zouden gaan vervelen tijdens voor hen soms overbodige instructie. Tegelijkertijd vermindert pre-testen het risico dat leerlingen essentiële nieuwe inhouden missen. Sommige scholen hebben intussen jarenlange ervaring opgebouwd met pre-testen, waardoor dat tot hun brede basiszorg is gaan behoren.

Verrijken

Verrijken is het aanbieden van verrijkingsinhouden, waarbij je een vooraf gestructureerd aanbod en doorgaande leerlijnen loslaat. Verrijking wil de leerling aanmoedigen om meer te willen

leren, weten, ontdekken, bedenken, uitvinden. De leraar voorziet in passende instructie, zorgt waar nodig voor begeleiding, beoordeelt de verwerking en rapporteert erover. De leerling krijgt feedback op het niveau van de taak, het proces en de zelfregulatie.

Goed verrijkingsmateriaal doet een beroep op creativiteit, bestaat vaak uit open opdrachten, heeft een hoog abstractieniveau en een hoge mate van complexiteit. Het stimuleert een onderzoekende houding en doet een beroep op zelfstandig werken. Het zet de leerling aan tot reflectie en nodigt uit tot interactie.

Versnellen

Versnellen kan verschillende vormen aannemen:

- vervroegd instromen in een volgend onderwijsniveau;
- versnellen voor een bepaald vak (so) of in de leerlijn (bao) door leerinhouden aan te bieden die gewoonlijk pas later in het curriculum behandeld worden;
- overslaan van één of meer leerjaren;
- doorlopen van meerdere leerjaren in een schooljaar (tijdens het schooljaar naar een volgend leerjaar overstappen).

Als er sprake is van een grote leervoorsprong en maatregelen als compacten en verrijken onvoldoende tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van een leerling, is versnellen het overwegen waard. Onderzoek toont aan dat cognitief sterk functionerende leerlingen na een versnelling gemiddeld genomen beter functioneren op cognitief vlak, maar ook op sociaal-emotioneel gebied zeker niet minder en soms zelfs beter functioneren dan niet-versnelde leerlingen. Toch is versnellen een maatregel waarbij alle betrokkenen de voor- en nadelen bewust moeten afwegen. Je houdt niet alleen rekening met de cognitieve ontwikkeling, maar ook met de lichamelijke en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Vragenlijsten, zoals de *versnellingswenselijkheidlijst*, kunnen de afweging en de beslissing ondersteunen.

In het secundair onderwijs kan versnellen alleen via de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap.



Flexibele trajecten in het secundair onderwijs

Als het schoolbestuur principieel beslist dat dat mogelijk is, kan een secundaire school voor cognitief sterk functionerende leerlingen gebruikmaken van flexibele trajecten. De voltallige klassenraad beslist dan om die leerlingen vrij te stellen van bepaalde onderdelen van de vorming en die te vervangen door andere vormingsonderdelen, waarbij de finaliteit van het structuuronderdeel niet wordt aangetast.

Les volgen aan een hogeschool of een universiteit

In het laatste jaar van het secundair onderwijs kan de school op elk tijdstip van het schooljaar toestaan dat een leerling voor een deel les volgt aan een hogeschool of een universiteit. De leerling kan dat niet afdwingen. Het lijkt evenwel aangewezen om voor die jongeren voor wie de maatregel in het leven is geroepen, naar een aanvaardbaar compromis te zoeken.

Een zorgbeleid voor optimale ontwikkelingskansen

Een sterke brede basiszorg en maatregelen in de verhoogde zorg kunnen al in grote mate tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften van veel cognitief sterk functionerende leerlingen. Hoe goed de leerlingenbegeleiding ook uitgebouwd is, leraren opgeleid zijn en zich blijvend professionaliseren, niet elke leraar kan expert zijn in elk aspect van de ontwikkeling van leerlingen. Voor het uitwerken van een zorgbeleid met aandacht voor cognitief sterk functionerende leerlingen kunnen scholen een beroep doen op ondersteuning van de pedagogische begeleiding van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. ◀◀

Jan Coppieters

jan.coppieters@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden

EINDNOTEN

1. Zie <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/vademecum-zorg-en-kansen>.

BRONNEN

- Bronkhorst, E. & S. Drent (2001). *Anders kijken naar je methode. Compacting van taal-/leesonderwijs*. Enschede: SLO.
- Lavrijsen, J., & Verschuere, K. (2020). Student characteristics affecting the recognition of high cognitive ability by teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 78.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2020). *Onderwijs aan cognitief sterk functionerende leerlingen*. Project protocollering diagnostiek ('Prodia'). Geraadpleegd op 1 augustus 2020 via www.prodiagnostiek.be.
- Vervoort, E. (2019). *Cognitief sterk functioneren: ruimer dan je denkt!* Caleidoscoop, 31(4), 34-46.

NAAR EEN GELIJKGERICHTE BEGELEIDINGSSTRATEGIE VOOR ONZE KATHOLIEKE DIALOGSCHOLEN

In het Begeleidingsplan 2018-2021 engageert de pedagogische begeleiding van Katholiek Onderwijs Vlaanderen zich om haar visie op begeleiding van scholen te laten landen in een begeleidingsstrategie die gedragen wordt door alle pedagogisch begeleiders van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Na twee jaar ontwikkelwerk op basis van studie, consultatie binnen en buiten de eigen organisatie en na toetsing bij verschillende partners kreeg die strategie vorm in een 'basisscenario voor de begeleiding van katholieke dialogescholen'. Dat basisscenario beschrijft de dialogale grondhouding van waaruit we onze scholen begeleiden, de wijze waarop we samen met hen de focus bepalen en bewaken, het didactische proces dat we doorlopen tijdens begeleidingsinterventies en de wijze waarop we aan kwaliteitsontwikkeling doen binnen de pedagogische begeleiding.



Het verhaal over het waarom, het hoe en het wat van pedagogische begeleiding van scholen start altijd in een school, een **katholieke dialoogschool**. Vandaar de centrale figuur in het hart van het basisscenario.

Daarmee drukken we uit dat we als pedagogisch begeleider steeds 'schoolnabij' werken, **ten dienste van** scholen, leraren en leidinggevendenden, met respect voor hun **eigenaarschap**. Dat betekent: we respecteren de pedagogische vrijheid van elke school om haar pedagogisch project vanuit haar eigen inspiratie en keuzes uit te bouwen. We gaan ook uit van de professionaliteit van onze leraren die beslissen wat het beste is voor hun leerlingen.

Een tweede invulling van eigenaarschap gaat over de verantwoordelijkheid leggen waar ze moet liggen: we professionaliseren scholen, teams en leraren, en ondersteunen hun zelfsturing en hun beleidsvoerend vermogen om die **verantwoordelijkheid** te nemen.

Focus bepalen

Vier kernbegrippen geven aan waarop onze focus ligt in het begeleiden van katholieke dia-

loogscholen: **droom, ik, wij** en **context**. Die kernbegrippen vormen de eerste laag van het basisscenario. We gaan aan de slag rond de grote en kleine dromen van scholen, teams en leraren om geïnspireerd en kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling waar te maken (droom). Die dromen zijn concreet. Denk maar aan: een inclusieve schoolomgeving realiseren, gelijke onderwijskansen stimuleren, een prikkelende en veilige speelplaats creëren, krachtige lesmaterialen kiezen en ontwikkelen, uitdagende studie-uitstappen organiseren, een nieuw leerplan in de vingers krijgen ... We gaan op weg met de personen die die dromen willen waarmaken, namelijk leraren, directeurs, medewerkers (ik). Tegelijkertijd hebben we oog voor de dynamiek binnen een schoolteam en ondersteunen we die (wij). Tot slot betekent schoolnabij begeleiden ook dat we rekening houden met de context van elke school (context). Die context heeft twee gezichten: **binnen** (bijvoorbeeld: de meertaligheid van de leerlingen, de overlegcultuur in het team, ouderparticipatie ...) en **buiten** (bijvoorbeeld: de inbedding van de school in de lokale socio-culturele context, de actuele problemen in de samenleving, het onderwijsbeleid ...) de school.



Focus bepalen betekent het gedoseerde samspel van die vier factoren in elk begeleidingsproces. De verbinding tussen droom, ik, wij en context staat centraal in ons begeleidingswerk. Het wordt gesymboliseerd door een driehoek tussen de woorden droom, ik en wij.



Ons DNA

Als pedagogisch begeleider van Katholiek Onderwijs Vlaanderen geven we die begeleiding kleur vanuit onze inspiratie van **de katholieke dialoogschool** en **het evangelie**. Die kleur verschijnt in de tweede laag van het basisscenario. Ze is altijd op de achtergrond aanwezig en tegelijkertijd ook duidelijk herkenbaar als grondhouding in ons dagelijks handelen.

Die inspiratie is zichtbaar in het grote (bijvoorbeeld: onze leerplannen, het vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs ...) en het kleine (bijvoorbeeld: de wijze waarop we in gesprek gaan met mensen, onze bereikbaarheid ...). Het is ons **DNA**. Ze verbindt alle scholen in ons netwerk. Ze is ons kompas en bepaalt hoe we op weg willen gaan met mensen: in **verbondenheid**, in **Hebreeuwse dialoog**, **gelijkwaardig** in relatie, **complementair** in expertise. Die Hebreeuwse dialoog houdt in dat we het verschil in persoonlijke opvattingen van onze betrokkenen inzetten als kracht om de eigen ideeën nog hel-

derder en gefundeerder vorm te geven. Daarbij laten we het eigen gelijk los en zoeken we naar manieren om in gesprek te gaan met elkaar zonder te willen overtuigen, met respect voor elkaars aannames. Ons relationele mensbeeld is het pigment waarmee we ons begeleidingswerk inkleuren. Het is kenmerkend voor onze keuzes qua inhoud en aanpak.

Vier kernbegrippen geven aan waarop onze focus ligt in het begeleiden van katholieke dialoogscholen: droom, ik, wij en context.

Waarom we als begeleider op de vraag van een school ingaan, heeft ook te maken met **generous** openstaan voor leervragen van mensen, met een **gastvrije houding** om constructieve conflicten als leerkanalen te faciliteren, met geloof in de **unieke leerkracht** van elke mens, met onze eigen waarden in verbinding met de **waarden** van onze organisatie. Het geloof in zo'n mensbeeld vindt zijn fundament in de katholieke traditie met Jezus als inspirerend voorbeeld. Daardoor zijn de inhoud en de aanpak geen neutrale aspecten van ons begeleidingswerk. Ze worden gekleurd door een **dialogale grondhouding** die we hier illustreren aan de hand van het verhaal van de Emmaüsgangers.



Twee leerlingen zijn na de verschrikkingen van het lijden en sterven van Jezus op stap naar Emmaüs. Ze delen elkaars ervaringen, verhaal, verdriet, ontgoocheling, onmacht. Maar hebben het ook over de hoop op een betere toekomst, de droom die Jezus tijdens Zijn leven verkondigd heeft.

Als begeleider ervaren we die **emoties** ook bij interventies. Leraar, directeur, leerlingbegeleider ... worden is kiezen voor een beroep dat niet neutraal is. Het is meer dan een 'technische' aangelegenheid. Het is een beroep dat vragen, vreugde, opvattingen, onzekerheden, hoop, verwijfeling, verbinding, kracht ... oproept. In de leraarskamer worden frustraties geventileerd, wordt er wel of niet geluisterd naar elkaar, is er wel of geen (h)erkenning, is er ook verbondenheid, steun, hulp voor het samen zoeken naar mogelijkheden die perspectief bieden. Het is in die specifieke schoolcontext, waarin allerlei gevoelens, behoeften en opvattingen onzichtbaar toch aanwezig zijn, dat wij als begeleider **samen** met mensen aan de slag gaan.

Ook de twee mannen op weg naar Emmaüs komen op adem bij elkaar. De zorgen worden gedeeld. Ze ontmoeten nog iemand die op stap is en ze stappen samen verder.

In die leraarskamer komen wij als begeleider binnen. Ook al hebben wij ons eigen verhaal, we zoeken eerst verbinding met de **verhalen van die mensen**. We weten dat ze misschien te veel overdonderd zijn door wat op hen afkomt. Soms zijn ze zelfs geen vragende partij voor wat wij ter sprake willen brengen. Daarom willen we eerst **luisteren** en stellen we ons ondersteunend en schoolnabij op.

De leerlingen van Jezus zijn zo benomen door hun eigen problemen dat ze niet echt zien wie die Ander is. De Ander heeft daar geen probleem mee en luistert, stelt vragen, vertelt zijn verhaal, reikt iets aan ...

We nodigen uit tot en stimuleren de dialoog tussen de betrokkenen, **met respect** voor ieders beleving, vanuit de persoonlijke overtuigingen, de eigen identiteit en de droom van de katholieke dialoogschool.

Wanneer de inhoud, het verloop van de dialoog en de manier waarop er met elkaar gesproken wordt rijk zijn, kunnen emoties een plek krijgen. Er kan dan ook **gevierd** worden. Nieuwe ideeën krijgen er een kans. Er is oog voor wat er al gebeurt, voor wat verruimd en verdiept kan worden. Er is **verbinding met de eigen onderwijsdroom**.

Pas later hebben de twee mannen door wie met hen mee gestapt is, wie met hen samen heeft gegeten. Op het moment van dit besef, dit inzicht is de Ander weer weg, uit het zicht verdwenen.

Als begeleider zorgen we ervoor dat, na verloop van tijd, onze ondersteuning overbodig wordt. Dat gebeurt op het moment dat de begeleide **zelfstandig aan de slag** kan met wat hij heeft geleerd in de loop van de begeleidingsinterventie. Wij hebben de mensen geactiveerd en gesterkt, waardoor ze de vooropgestelde verandering op eigen kracht waar kunnen maken. Om de school, de maatschappij te realiseren waar we van dromen, is er blijvende **voeding** nodig. Wij kunnen samen in dialoog die voeding aanbrengen, versterken en verdiepen. Zich durven open te stellen voor het nieuwe veronderstelt een proces van verbeelding dat uitnodigt om **met nieuwe ogen** te kijken naar de eigen en gemeenschappelijke onderwijsdroom. Dat proces ondersteunen we.

Elk van de deelprocessen doet ertoe en komt de doelgerichtheid en de doeltreffendheid van het begeleidingswerk ten goede.

Het didactische proces dat verbonden is aan elk begeleidingsproces

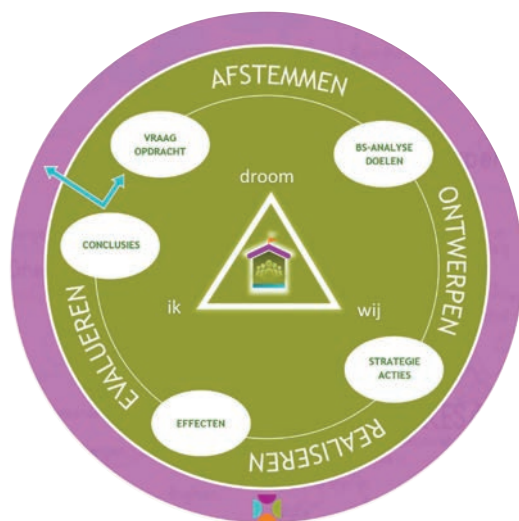
Wat ons specifieke takenpakket ook is binnen de pedagogische begeleiding, we doorlopen bij de uitvoering ervan altijd tal van **begeleidingsprocessen**. Binnen zo een begeleidingsproces doorlopen we een didactisch proces met vier **deelprocessen: afstemmen, ontwerpen, realiseren en evalueren**. We kunnen die deelprocessen weliswaar onderscheiden, maar van elkaar te scheiden zijn ze niet. Ze lopen door elkaar en beïnvloeden elkaar. Vorderen in het ene proces noopt vaak tot schakelen in het andere. Dat vormt de derde laag in ons basisscenario.

De inhoudelijke focus van die processen vertrekt vanuit **een vraag of opdracht** van een school, een groep of een dienst. Die vraag of opdracht heeft betrekking op de eerste laag: de school met haar droom, ik, wij en context. Onze grondhouding - de tweede laag - kleurt in hoe we met die vraag of opdracht omgaan, namelijk **in dialoog**. Concreet houdt dat in dat we in dialoog met het team, de leidinggevende of met een specifieke doelgroep afstemmen, in dialoog ontwerpen, in dialoog realiseren en evalueren. Die dialoog is de garantie dat de **inhoudelijke en agogische krachten** gebundeld kunnen worden.



Elk van de deelprocessen doet ertoe en komt de **doelgerichtheid** en de **doeltreffendheid** van het begeleidingswerk ten goede. Daarbij steunen we als pedagogisch begeleider - en rekenen de mensen die we ondersteunen - op onze eigen **inhoudelijke en agogische expertise** en die van onze collega's.

Het begin- en eindpunt van alle processen wordt zichtbaar en concreet in wat we **kristallisatiepunten** noemen. Elk begeleidingsproces start vanuit **een vraag of opdracht**. Tijdens het afstemmen zullen we die verhelderen en in dialoog met de doelgroep **de beginsituatie analyseren**. Van daaruit formuleren we heldere **doelen**. Op basis van die doelen en rekening houdend met de beginsituatie denken we na over de weg die nodig is om de doelstellingen te realiseren. Dat houdt in dat we **een strategie** bepalen en **acties** ontwikkelen. Door die strategie te doorlopen en de acties uit te voeren, verkrijgen we **effecten**: verwachte en onverwachte. Door over die effecten na te denken en ze te evalueren, kunnen we besluiten wat ons te doen staat en komen we tot **conclusies**: borgen, banen of bijsturen.



Voortdurende kwaliteitsontwikkeling

Zo lijkt het alsof de deelprocessen een vaste chronologie kennen, maar dat is niet zo. Een deelproces is geen fase die afgesloten wordt. In de loop van ons begeleidingswerk combineren we deelprocessen en worden kristallisatiepunten bijgesteld. Dat is **kwaliteitsontwikkeling**.

Tegelijkertijd voeden we met die kwaliteitsontwikkeling niet enkel het begeleidingsproces in

die ene school, maar ook onze **collectieve expertise en Vlaanderenbrede begeleidingsstrategie**. Door die met elkaar te delen, groeien we als organisatie en versterken we onze dienstverlening. Uiteindelijk is dat ook de droom van de pedagogische begeleiding van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: de dienstverlening aan al onze leden zo optimaal mogelijk verzekeren, omdat we geloven dat we daardoor samen geïnspireerd en kwaliteitsvol onderwijs voor al onze leerlingen kunnen realiseren.



Kris De Ruysscher
kris.deruysscher@katholiekonderwijs.vlaanderen

Sarah Gielen
sarah.gielen@kuleuven.be

Annemie Verstraete
annemie.verstraete@katholiekonderwijs.vlaanderen
Kernteam Interne professionalisering Katholiek
Onderwijs Vlaanderen

ONDERWIJSPLANNING: MINDER OF MEER REGULEREN?



2 287 vrije katholieke basis- en secundaire scholen, 24 centra voor deeltijds onderwijs en 101 internaten zijn aangesloten bij de netwerkorganisatie Katholiek Onderwijs Vlaanderen.¹ Die scholen, centra en internaten zijn gespreid over 3 675 vestigingsplaatsen. Dat zeer dichte netwerk van scholen, centra en internaten is de historische erfenis van de inzet en het engagement van talloze initiatiefnemers: congregaties, onderwijsorden, diocesen, parochiale vzw's en lekencomités. Al bij de opstart van de koepel in 1957 - Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (NSKO), vanaf 1993 Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO) en vandaag de netwerkorganisatie Katholiek Onderwijs Vlaanderen - werd de basis gelegd voor een onderwijsplanningsbeleid eigen voor het katholiek onderwijsnet. Ook de overheid vindt onderwijsplanning nodig. Vandaag wordt de vraag gesteld of er méér dan wel minder onderwijsplanning nodig is.

Wat is onderwijsplanning?

Onderwijsplanning betekent het aansturen van alle programmatie- en rationalisatie-initiatieven van scholen, centra en internaten.

Met *programmatie* wordt bedoeld: de uitbreiding van het bestaande onderwijsaanbod, bijvoorbeeld een lagere school richt het niveau kleuteronderwijs op. Of een meisjesinternaat wordt opengesteld voor jongens. Of nog, een buso-school organiseert een bijkomende opleidingsvorm en een bijkomend type.

Rationalisatie betekent zowel de inkrimping als een betere ordening van het bestaande onderwijsaanbod, bijvoorbeeld een basisschool sluit een van haar kleine vestigingsplaatsen. Of twee secundaire scholen herverkavelen hun studieaanbod tot een complementair geheel.

Alle programmatie- en rationalisatie-initiatieven vatten we samen onder het begrip *structuurwijzigingen*.

Is een eigen onderwijsplanningsbeleid nodig?

De realiteit dat heel veel katholieke scholen en vestigingsplaatsen dicht bij elkaar liggen, heeft tot gevolg dat sommige structuurwijzigingen in school a een impact hebben op de nabijgelegen school b. Concreter: de uitbreiding van het studieaanbod in school a raakt aan de rekrutering van school b.

De aansturing van alle programmatie- en rationalisatie-initiatieven is bedoeld om de bestaande broze evenwichten inzake studieaanbod van scholen van eenzelfde onderwijsregio te bewaken. Ze beoogt uiteindelijk een transparant, geordend en stabiel onderwijslandschap.

Uit de statuten van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: *“Als netwerkorganisatie zorgt de vereniging, met uitsluiting van enig winstoogmerk, voor de levensbeschouwelijke, pedagogische, bestuurlijk-beheersmatige en planologische visieontwikkeling en ondersteuning van het katholiek onderwijs in Vlaanderen en Brussel”.*

Hoe pakken we dat aan?

Schoolbesturen die lid zijn van Katholiek Onderwijs Vlaanderen volgen een aantal planningsregels en schikken zich naar de *interne planningsprocedure*. Het schoolbestuur dat de intentie heeft om in het volgende schooljaar een structuurwijziging te realiseren, dient tijdig een aanvraagdossier in bij de Dienst Bestuur & organisatie en bij de Diocesane Plannings- en Coördinatiecommissie (DPCC). Er is per diocees een DPCC voor het gewoon en buitengewoon basisonderwijs (DPCC-bao) en een DPCC voor het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs (DPCC-so). Met diocees bedoelen we de regio's Antwerpen, Limburg, Mechelen-Brussel, Oost-Vlaanderen en West-Vlaanderen.

Onderwijsplanning betekent het aansturen van alle programmatie- en rationalisatie-initiatieven van scholen, centra en internaten.

Eigen aan de interne planningsprocedure is de participatiestructuur. Naar het beeld van de Commissie Inspraak is de DPCC paritair samengesteld uit vertegenwoordigers van de bisschoppen, de schoolbesturen, de representatieve vereniging van het personeel en de representatieve vereniging van de ouders. Ook op het niveau van de scholen en van de scholengemeenschappen hebben de schoolraden en de lokale comités, respectievelijk de onderhandelingscomités en de medezeggenschapscolleges, een inbreng in de onderwijsplanning. De adviezen van die participatieorganen worden toegevoegd aan het aanvraagdossier. De ingediende aanvragen worden geïnventariseerd en vervolgens gecommuniceerd aan alle andere scholen/scholengemeenschappen. Schoolbesturen kunnen bezwaar maken tegen een ingediende aanvraag.

Op basis van de adviezen van de school/scholengemeenschap en op basis van het plannings-

advies van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, aangeleverd door de bevoegde adviesraad, neemt de DPCC een beslissing. De aanvrager en de bezwaarmaker kunnen bij een beroepscommissie in beroep gaan tegen een negatieve, respectievelijk tegen een positieve beslissing van de DPCC.

Uit de statuten van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: *“De toegetreden leden verbinden zich ertoe om, voor zover van toepassing, de beslissingen van de bevoegde plannings- en coördinatiecommissie op te volgen.”*

Een beschrijving van de criteria, normen en voorwaarden ter beoordeling van de aangevraagde structuurwijzigingen valt buiten het bestek van dit artikel.

Planningsbeleid van de overheid

De *interne planningsprocedure* van Katholiek Onderwijs Vlaanderen is geen geïsoleerd gegeven. Ook de overheid wil zicht houden op de bewegingen in het onderwijslandschap. Ze hanteert een eigen procedure: de Vlaamse regering beslist over een aantal structuurwijzigingen op basis van adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad, de onderwijsadministratie en de onderwijsinspectie. Om het onderscheid te maken met de eigen planningsprocedure, spreken we van de *externe planningsprocedure*. De interne planningsproce-

dure van Katholiek Onderwijs Vlaanderen gaat altijd vooraf aan de externe van de overheid.

Het belang van het regionaal overleg

De rode draad in de interne onderwijsplanning is het streven naar regionaal overleg. Bij de aanvang, tijdens de vroege jaren zestig van de vorige eeuw, situeerde het regionaal overleg zich in de schoot van regionale coördinatiecommissies (RCC's). Die RCC's kunnen beschouwd worden als de 'voorloper' van de scholengemeenschappen. De RCC was een instrument eigen aan het katholiek onderwijs; de scholengemeenschap werd geïntroduceerd door de overheid. Zodra de schaal van de scholengemeenschappen secundair onderwijs voldoende groot was - vanaf 1999 - en op het moment dat er ook scholengemeenschappen basisonderwijs opgericht werden - vanaf 2003 -, kon Katholiek Onderwijs Vlaanderen de eigen regionale coördinatiecommissies opheffen.

In een aantal scholengemeenschappen werd in de afgelopen twee decennia een bestuur gevormd voor alle scholen die deel uitmaken van de scholengemeenschap. Even terzijde: je zou kunnen stellen dat een eengemaakt schoolbestuur op het niveau van de scholengemeenschap het instrument van de scholengemeenschap zelf enigszins overbodig maakt.



In elk geval hebben de scholengemeenschappen en de regionale schoolbesturen als gemeenschappelijke ambitie om het onderling overleg te stimuleren tussen scholen die geografisch bij elkaar aansluiten en afspraken te maken over onderwijsplanning (programmatie en rationalisatie). Dat is onverkort de essentie van de onderwijsplanning: de bereidheid van scholen om samen te werken. Of anders geformuleerd: gezamenlijk de verantwoordelijkheid nemen voor het katholiek onderwijs in de onderwijsregio.

Bij de start van elk nieuw schooljaar is de lijst van gerealiseerde structuurwijzigingen erg lang.

De afbakening van de planningsbevoegdheid

Bij de start van elk nieuw schooljaar is de lijst van gerealiseerde structuurwijzigingen erg lang: basisscholen worden opgesplitst; vestigingsplaatsen opgeheven, elders nieuwe in gebruik genomen; types en opleidingsvormen buitengewoon onderwijs, opleidingen duaal en opleidingen deeltijds onderwijs worden geprogrammeerd. Ook de uitrol van de modernisering secundair onderwijs tussen 2019 en 2025 met concordanties en bijkomende programmaties raakt aan het bestaande studieaanbod.

Sinds enkele jaren wordt explicieter nagedacht over de afbakening van de planningsbevoegdheid: is het vereist om elke structuurwijziging ter goedkeuring voor te leggen aan de DPCC? Wordt de planningsbevoegdheid op het juiste niveau gelegd? Moeten voor bepaalde structuurwijzigingen de geografische contouren van de DPCC overstegen worden om gedragen beslissingen te kunnen nemen? Is het überhaupt nog nodig om met interne planningsstructuren de onderwijsplanning aan te sturen?

Enkele elementen dragen bij tot die reflectie:

- De reflex om waar mogelijk de (administratieve) planlast voor scholen te verminderen, wint aan belang.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen zet al vijf jaar in op het BOS-proces. BOS staat voor bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting. Sterkere schoolbesturen (en/of de bovenvermelde regionale schoolbesturen) zijn inzake onderwijsplanning vragende partij naar meer initiatief- en beslissingsrecht.
- Er zijn structuurwijzigingen waarvan we met voldoende zekerheid kunnen zeggen dat ze geen impact hebben op andere scholen. Ter illustratie: de splitsing van een basisschool met twee vestigingsplaatsen in twee autonome scholen is in wezen een louter administratieve ingreep in de schoolstructuur. Ze raakt niet aan de rekrutering van andere scholen.
- De interferentie van sommige programmaties is van die aard dat het volledige Vlaamse onderwijslandschap in ogenschouw genomen moet worden. Als voorbeeld geldt de vraag van scholen buitengewoon onderwijs om bijkomend een 'klein type' 4, 5, 6 of 7 te programmeren. Die aanvraagdossiers met onvermijdelijk een verband met het recht op gratis leerlingenvervoer overstijgen de bevoegdheid van één DPCC.
- Het is een beetje overdreven als we zeggen dat naast elke aanvrager een bezwaarmaker staat. Maar hier en daar zijn we geëvolueerd naar situaties waar aanvragers en bezwaarmakers elkaar in een houdgreep houden. Dat heeft als gevolg dat een pak programmaties geblokkeerd dreigt te worden. In sommige onderwijsregio's dichten scholen van de officiële netten intussen bepaalde hiaten in het studieaanbod. De programmatie-ijver van officiële scholen is een mogelijke verklaring voor het krimpend aandeel van het katholiek onderwijs.
- Het overleg tussen scholen dat resulteert in een consensus over de geplande programmaties, levert een gezamenlijke aanvraag op die snel en onverkort door de adviesraad en de DPCC bekrachtigd wordt. Illustratief is het onderlinge overleg in elke regio, dit school-

jaar en ook vorig schooljaar, tussen zowel de buso OV3-scholen als de buso OV4-scholen.

In samenspraak met de DPCC's heeft Katholiek Onderwijs Vlaanderen intussen enkele belangrijke beslissingen genomen voor het gewoon secundair onderwijs:

- Voor de uitrol van de modernisering so heeft elke scholengemeenschap eigen planningsbevoegdheid verworven over de organisatie van de eerste graad. De DPCC komt daar niet meer tussen.
- De tweede en derde graad is ingedeeld in basisstudieaanbod en specifiek studieaanbod. De DPCC spreekt zich enkel nog uit over de programmaties van specifieke studierichtingen.
- De programmatie van opleidingen duaal is niet langer DPCC-materie. Ondanks nieuwe programmatieregels van de overheid (zie verder) blijft ook de programmatie van opleidingen deeltijds onderwijs buiten de interne planningsprocedure.

Voor al die structuurwijzigingen wordt de planningsbevoegdheid op het niveau van de scholengemeenschap gelegd. Let wel: een akkoord binnen de scholengemeenschap is voor de overheid een decretales voorwaarde om te kunnen programmeren.

Het is aan te raden om eenzelfde oefening over de (her)afbakening van de planningsbevoegdheid in het basisonderwijs, het buitengewoon onderwijs en de internaten op de agenda te plaatsen.

Eigen aan de interne planningsprocedure is de participatiestructuur.

Tegengestelde ontwikkelingen

Terwijl Katholiek Onderwijs Vlaanderen en DPCC reflecteren over de aangestuurde onderwijsplanning en intussen voor een aantal welomschreven structuurwijzigingen terugtreden, valt op dat de overheid omgekeerd bezig is.

Steeds meer structuurwijzigingen worden onderworpen aan de goedkeuring door de Vlaamse regering. Vorig schooljaar werd vrij onverwacht het niche-label extra toegekend aan een viertal basisopties. Dat houdt in dat op 1 september 2020 enkel de goedgekeurde niche-basisopties geprogrammeerd konden worden. De grotere greep van de overheid op het studieaanbod is vooral merkbaar met ingang van het schooljaar 2021-2022. De vrije programmaties in de tweede en de derde graad modernisering so zijn opgeschort tot 2025. Voortaan is een aantal programmaties in het buso en in het deeltijds onderwijs onderworpen aan de externe planningsprocedure. Ook het in gebruik nemen van nieuwe vestigingsplaatsen wordt geregeld. Voor bijkomende vestigingsplaatsen is een toelating van de Vlaamse regering vereist en het studieaanbod van een school wordt vanaf 2021-2022 vastgelegd per vestigingsplaats.

Die tegengestelde bewegingen - een terugtrekkende DPCC enerzijds en een overheid die meer regelt anderzijds - lijken een andere dynamiek teweeg te brengen.

Aan het indienen van een aanvraagdossier bij de DPCC gaan vaak verkennende gesprekken vooraf met de planningsverantwoordelijken van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en de regio's. Beantwoordt het beoogde initiatief aan een behoefte? Wat is de meerwaarde van de programmatie? Met welke valkuilen moet er rekening gehouden worden? Als een ander schoolbestuur bezwaar maakt, wordt er overleg georganiseerd. Aanvragers en bezwaarmakers worden gehoord door de DPCC. De beroepscommissie spreekt zich uit vóór de start van het nieuwe schooljaar. Kortom, de interne planningsprocedure fungeert als een soort kompas. Veel dossiers zijn doorgesproken. Dat biedt enig houvast, zowel voor de scholen zelf als voor hen die namens Katholiek Onderwijs Vlaanderen betrokken zijn bij de eerste fase van de externe planningsprocedure, namelijk de adviesverstrekking door de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR).

Voor dossiers die rechtstreeks bij het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi) worden ingediend, nemen anderen het stuur over. Katholiek

Onderwijs Vlaanderen zit nog mee aan tafel in de VLOR. De beoordeling van de programmatie-dossiers door de onderwijsadministratie en de onderwijsinspectie speelt zich evenwel af buiten ons gezichtsveld. Ook de wijze waarop het onderwijskabinet de beslissingen voor de Vlaamse regering voorbereidt, op basis van het VLOR-advies en de adviezen van onderwijsadministratie en -inspectie, gebeurt 'achter gesloten deuren'. De scholen ontvangen geen feedback. Het is lang niet vanzelfsprekend om correct te anticiperen op de beslissingen.

Steeds meer structuurwijzigingen worden onderworpen aan de goedkeuring door de Vlaamse regering.

Het is altijd afwachten tot eind maart, voor de buo-scholen meestal nóg later. Pas dan worden de scholen in kennis gesteld van de beslissingen van de Vlaamse regering. Elke beslissingsronde houdt een aantal verrassingen en onverwachte wendingen in zich. Wie in beroep wil gaan tegen een negatieve beslissing van de Vlaamse regering, wendt zich tot de Raad van State. Er zijn tot nog toe geen uitspraken van de Raad van State bekend die de oorspronkelijke beslissing van de Vlaamse regering ombuigen. En het is maar de vraag of een dergelijke herziening van de beslissing verwacht mag worden vóór de aanvang van het schooljaar.

Ruimte voor een structuur- of masterplan als belangrijkste uitdaging

De evaluatie van de interne planningsprocedure is ingebed in het kerntakendebat dat Katholiek Onderwijs Vlaanderen voert. De besprekingen daarvan zijn toevertrouwd aan het projectteam 'planning en programmatie'. Verwacht wordt dat de Raad van Bestuur in de loop van het schooljaar op basis van de resultaten van de besprekingen van het projectteam enkele coherente beslissingen zal nemen.


Het is weinig waarschijnlijk dat het huidige onderwijskabinet zijn greep op de programmatie zal lossen. Het blijft voorlopig zoeken en aftasten welke richting het planningsbeleid van de overheid uitgaat. Trekt men de kaart van de domeinschool? Hoe gaat men om met de (voorlopig) te lage bezettingsgraad van de duale structuuronderdelen? Welk antwoord geeft men op de vraag naar meer aanbod buso OV4 type 9? De Vlaamse regering spreekt zich enkel uit over initiatieven voor het eerstvolgende schooljaar. Ze gaat geen engagementen aan voor structuurwijzigingen gespreid over meerdere schooljaren. Dat alles speelt de scholengemeenschappen parten die investeren in een structuur- of masterplan. Bewaken dat dergelijke evenwichtig opgebouwde structuurplannen voldoende gehonoreerd worden door de overheid, is en blijft ongetwijfeld een grote uitdaging voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen. ◀◀

Patrick Deboutte
patrick.deboutte@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Bestuur & organisatie

EINDNOTEN

1. Ook tientallen instellingen voor hoger onderwijs en centra voor volwassenenonderwijs maken deel uit van onze netwerkorganisatie maar zijn niet onderhevig aan de onderwijsplanning waarover dit artikel gaat.

CURSISTEN EN LERAREN BEVRAAGD OVER ONLINE LEREN IN HET VOLWASSENENONDERWIJS



Hoe gaan cursisten en leraren om met online leren en evalueren in het volwassenenonderwijs? Dat was de centrale vraag van een bevraging die de pedagogische begeleiding volwassenenonderwijs van Katholiek Onderwijs Vlaanderen samen met vier centra voor volwassenenonderwijs heeft afgenomen in juni 2020. Onderwerpen die daarin aan bod kwamen: hoe is er online geleerd? Wat denken cursisten en leraren over afstandsonderwijs? Op welke manier hebben evaluaties plaatsgevonden? Kunnen alle competenties digitaal worden aangeleerd? ... In deze bijdrage een weergave van de belangrijkste vaststellingen.

Afstandsonderwijs

Sinds medio maart 2020 kampt Vlaanderen met de coronacrisis, die ook het onderwijs niet ongemoeid laat. In de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) is vrij snel de omslag naar afstands- of online leren gemaakt. Het decreet volwassenenonderwijs van 15 juni 2007 voorzag daartoe al in een kaderwetgeving die de organisatie mogelijk maakt van "onderwijs dat via media wordt verstrekt, waardoor de cursist niet aan een bepaald tijdstip of plaats van onderwijsverstrekking is gebonden"¹. Door het eerste coronadecreet werd het tijdelijk mogelijk gemaakt 100 % afstandsonderwijs te organiseren. De bestaande verplichting van één contactmoment viel weg - dat contactmoment hoefde niet het evaluatiemoment te zijn maar was dat in de feiten vaak wel.²

In de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) is vrij snel de omslag naar afstands- of online leren gemaakt.

Ondanks de decretale mogelijkheid legden de meeste CVO's zich voor de coronacrisis hoofdzakelijk toe op contactonderwijs, waardoor de digitale omschakeling voor veel lerenden en lesgevers een volledig nieuwe ervaring was. Om een beter zicht te krijgen op die situatie stelden vier centra en de pedagogische begeleiding volwassenenonderwijs van Katholiek Onderwijs Vlaanderen daartoe twee bevragingen op. De eerste gericht op cursisten waaraan twee centra participeerden. In totaal werd de enquête door 1.068 cursisten ingevuld die voornamelijk waren ingeschreven voor de domeinen Talen, ICT (en fotografie), Diploma secundair onderwijs (AAV) en Zorg en welzijn.

De tweede bevraging werd ingevuld door 515 leraren van vier centra. Die leraren geven opleiding in de volledige breedte van het aanbod

binnen de centra. Van de bevroegde leraren is 54,6 % jonger dan 50 jaar. Beide elektronische vragenlijsten werden in de tweede helft van juni 2020 ingevuld en de deelnemers konden ook reageren op open vragen die hier buiten beschouwing blijven. In het vervolg van dit artikel staan we telkens thematisch stil bij de belangrijkste bevragingsresultaten.

Online leergebeuren

Uit de bevraging blijkt dat het volwassenenonderwijs inderdaad een grote omschakeling heeft gemaakt naar het online leergebeuren. 85,2 % van de ondervraagde cursisten geeft aan dat zijn of haar opleiding in afstandsonderwijs werd georganiseerd of dat aan online leren werd gedaan. De leraren geven op een tienpuntschaal (volledig contactonderwijs – volledig online onderwijs) een gemiddelde score van 8,4 met betrekking tot de modules die zichzelf verzorgden. Opmerkelijk is dat ongeveer 60 % van deze populatie een 10 invulden en dus een volledige omschakeling naar het online leergebeuren maakte.

Op de vraag waaruit dat online leergebeuren bestond, lopen de antwoorden van de cursisten uiteen. De hoogste scores behaalden het online invullen van taken (74,5 %), online vragenstellen aan de leraar (81,4 %) en het digitaal volgen van de lessen (74,5 %). Twee mogelijkheden behaalden een lagere score: slechts één op vier gaf aan dat een leerpad³ kon worden gevolgd en maar 19,6 % kon de lessen achteraf opnieuw bekijken. Bij het thuis leren of maken van oefeningen kon 22,6 % een beroep doen op telefonische hulp of begeleiding. Die bevindingen lijken aan te geven dat leraren hun fysieke praktijk hebben proberen te vertalen of in te bedden in een digitale omgeving.

De lerarenbevraging gaat enigszins een andere richting uit: drie op vier leraren geven namelijk aan dat ze wel telefonische hulp of begeleiding aanboden (zelfs een iets hogere score daarop dan bij de bereikbaarheid via mail). Iets meer dan de helft beweert dat cursisten wel degelijk eerder opgenomen lessen konden bekijken. Anderzijds gebruikten ze vooral deze functies van hun digitale leeromgevingen: correspondentie

(mail), informatieverschaffing en het volgen van lessen. Het online beschikbaar stellen van oefeningen (al dan niet met automatische feedback - 58,5 %), online samenwerkingsmogelijkheden tussen cursisten via videochat (57,3 %) en leerpaden (23,5 %) gebeurden in mindere mate.

Lesmateriaal ontwikkelen

Dat leraren niet ten volle van de digitale mogelijkheden gebruik gemaakt hebben, kan mede verklaard worden doordat maar liefst 94,5 % aangeeft dat het ontwikkelen van online lesmateriaal aanzienlijk meer tijd kost in vergelijking tot het maken van klassiek les- en evaluatiemateriaal. Een kleine meerderheid van 57,1 % is wel van mening dat na enige tijd en ervaringen die ontwikkeltijd een stuk wordt ingekort. Ook zijn lesgevers ervan overtuigd dat samenwerking een noodzakelijke voorwaarde is voor succes (79,2 %). Zelf lijken leraren zich niet te beschouwen als ontwikkelaars van digitaal lesmateriaal: 58,6 % antwoordt ontkenkend op de stelling dat alle leraren een volledige digitale leeromgeving moeten kunnen ontwikkelen.

Als redenen om te opteren voor online leren vermelden de leraren de eventuele noodzaak - met andere woorden als contactonderwijs onmogelijk is -, de mogelijkheid voor cursisten om op eigen tempo - en waar en wanneer - te leren en de vermindering van de verplaatsingstijd. Beweegredenen als betere feedback kunnen geven, extra mogelijkheden tot samenwerking tussen cursisten of positieve effecten op de kwaliteit van het leermateriaal komen veel minder voor.

Niet kiezen voor online leren brengen lesgevers vooral in verband met hun publiek: cursisten zijn geen vragende partij (72,6 %) of beschikken niet over alle ICT-vaardigheden (81,6 %) of -tools (71,1 %). Daarnaast merken ze op dat cursisten het contact en de interactie missen (91,5 %) en dat niet alle competenties digitaal kunnen worden aangeleerd en geëvalueerd (76,3 %). Aan de leraren zelf ligt het alvast in hun eigen ogen niet: 'maar' 33 % zegt dat online leren te veel (ontwikkel)tijd kost en slechts 20 % meent de nodige ICT- en digitale didactiekvaardigheden te ontberen.

Begeleiding

Zien leraren zichzelf niet als ontwikkelaars van online didactisch materiaal, dan scoren de stellingen dat alle leraren een volledige digitale leeromgeving moeten kunnen begeleiden en dat ze zich moeten concentreren op begeleiding en feedback, respectievelijk 62,0 en 70,1 %. Die begeleiding moet dan inhoudelijk worden begrepen want leraren verklaren zich voor 64,1 % akkoord met het standpunt dat cursisten over voldoende ICT-vaardigheden moeten beschikken om aan een opleiding te beginnen. Weinig verwonderlijk is dat cursisten grotendeels tevreden zijn over de geboden begeleiding: 62,5 % is meer dan tevreden, 15,9 % stelt prijs op meer begeleiding en opvolging, en 6,8 % klaagt over een gebrek aan begeleiding, waardoor het gevoel ontstond dat de cursist er alleen voor stond. Het is zonder meer duidelijk dat er zich tijdens de coronatijd grote verschillen tussen leraren gemanifesteerd hebben. Een groot aantal van hen heeft zich snel en goed aangepast. Een andere groep is er niet in geslaagd om de switch te maken. Het is een fenomeen dat zich in alle centra en in alle studiegebieden heeft voorgedaan.

Cursisten zijn grotendeels tevreden over de geboden begeleiding.

Leermiddelen

Iets meer dan drie op de vier lesgevers vindt dat de centra moeten voorzien in voldoende ICT-infrastructuur voor cursisten die daar zelf niet over kunnen beschikken. De nood aan laptops voor cursisten van het volwassenenonderwijs werd door Katholiek Onderwijs Vlaanderen voorlopig op verschillende beleidsfora tevergeefs aangekaart. Het initiatief DigitalForYouth.be zamelde weliswaar 10.000 laptops in, maar die waren bestemd voor het leerplichtonderwijs. Het is spijtig dat beleidsmakers daar niet op ingingen want op andere momenten onderstrepen ze maar al te graag de kansenfunctie van het volwassenen-

onderwijs. Bepaalde centra hebben daarom met eigen middelen extra geïnvesteerd in laptops om die uit te lenen aan 'kansarme' cursisten.

De grote noodzaak aan pc's of laptops blijkt wel uit het feit dat 92,5 % van de ondervraagde lerenden aangeeft die thuis te gebruiken om te leren. Tablets (12,5 %) en smartphones (17,7 %) scoren beïndrukkend lager. Tegenover die digitale instrumenten staat het hanteren van pen en papier door iets meer dan een derde van de cursisten (36,3 %).

De digitale instrumenten waarop leraren hebben ingezet, zijn in afnemend belang: mail (95,0 %), videoconferencing (78,0 %), sociale media (58,3 %), leerplatformen (45,3 %), samenwerkingstools (23,3 %) en andere educatieve technologie (18,4 %). Smartschool (76,9 %) werd door de lesgevers het meest als leerplatform gebruikt. Door de coördinatie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen zullen de meeste CVO's de overstap maken naar het *learning management system* Canvas en een aantal van hen heeft die stap vroeger gezet waardoor dat leerplatform op de tweede plaats komt met een score van 14,4 %.

Voor videoconferencing gebruikten lesgevers hoofdzakelijk de programma's Zoom (63,2 %) en MS Teams (36,0 %), en als samenwerkingstool deed 78,4 % van de leraren een beroep op Office 365 en in mindere mate op Google Apps (27 %).

WhatsApp werd maar liefst door 93,5 % als sociale media gebruikt. Leraren zijn overigens verdeeld over de stelling dat ze dezelfde leeromgeving en tools moeten hanteren: 46,4 % is voorstander, 48,5 % tegenstander (5,0 % heeft geen mening). We merken een spanningsveld op tussen enerzijds het gebruiken van technologie met veel mogelijkheden maar waar cursisten niet mee vertrouwd zijn (zoals het leerplatform Canvas) en anderzijds het inzetten van tools waar de cursisten heel erg vertrouwd mee zijn, maar met weinig educatieve meerwaarde (bijvoorbeeld WhatsApp).

Evaluatie

In drie van de vier gevallen gebeurde de evaluatie online. 45 % van de leraren evalueerden op afstand doch niet online, meestal in de vorm van (meerdere) schriftelijke opdrachten (70,3 %) en/of één of meer praktijkopdrachten (48,3 %). Er vond geen evaluatie plaats bij 7,4 %. 77,2 % van de ondervraagde leraren is van mening dat alle competenties onmogelijk online kunnen worden geëvalueerd. Of fraudebestrijding bij evaluatie belangrijk is, antwoordt 61,3 % bevestigend. Voor 29,3 % is dat minder belangrijk en 9,3 % van de leraren geeft te kennen dat niet belangrijk te vinden. Een nadere analyse lijkt uit te wijzen dat vooral bij de opleidingen in de moderne vreemde talen de lesgevers uitgaan van de intrinsieke motivatie van de cursisten. ►



Cursisten merken van hun kant op dat in de helft van de gevallen de evaluatie online of op afstand heeft plaatsgevonden. Bijna twee op drie heeft vooraf het online evalueren kunnen oefenen en in een op de drie gevallen werd de evaluatietijd beperkt, met het oog op fraudebestrijding. Op de vraag of een evaluatie moeilijker of makkelijker is dan een evaluatie in de klas zegt 40,5 % dat er geen verschil is; 39,2 % vond dat moeilijker en 20,3 % gemakkelijker.

Ervaringen en welbevinden

Hoe werd het online en afstandsonderwijs door cursisten en leraren in zijn algemeenheid beoordeeld? Welnu, slechts 18,4 % van de cursisten vindt online leren 'tof' en één op drie (32,7 %) geeft te kennen daar geen problemen mee te hebben. Problemen met zelfstandig werken (11,4 %), plannen van online leren (14,8 %) en de techniek (14,7 %) kennen cursisten nauwelijks. Ze missen daarenboven zeer uitgesproken de fysieke contacten met de leraren (74,4 %) en nog iets meer met de andere cursisten (77,6 %). Frappant genoeg is dat bij leraren precies omgekeerd want in die populatie gaf 96,1 % aan het fysieke contact met de cursisten te missen, terwijl 79,0 % het contact en overleg met de collega's miste.

Kijkend naar volgend schooljaar geven ongeveer drie op de tien cursisten te kennen dat ze uitsluitend contactonderwijs wensen te volgen. Een meerderheid van de cursisten (70 %) kiest voor blended learning, een combinatie van contact en afstandsonderwijs. De gemiddelde score op een tienpuntenschaal gaande van geen online leren tot volledig online leren bedraagt 2,9. Leraren denken daar in grote lijnen hetzelfde over: rond de 28 % opteert zonder compromissen voor contactonderwijs en hun score van 2,5 op de tienpuntenschaal ligt ook niet ver van die van de cursisten, maar leraren verkiezen in vergelijking tot de cursisten meer modules met een kleiner segment afstandsonderwijs.

Wat het welbevinden betreft zijn 82,2 % van de cursisten van mening dat de centra voldoende rekening hielden met hun persoonlijke situatie. Verdere vragen werden in dat verband niet gesteld aan de cursisten. Bij de lesgevers deed het

probleem van de eenzaamheid zich bij drie op tien in meer of mindere mate voor en in haast zes op de tien gevallen voelden ze zich voldoende ondersteund door het CVO. De werkdruk bij thuiswerk werd door 72,6 % als hoger ervaren en door 21,6 % als hetzelfde. Slechts 5,8 % ervoer minder werkdruk. Ondanks de toegenomen (ervaren) werkdruk zijn leraren (heel) positief over hun toegenomen planningsautonomie (85,0 %), de geringe noodzaak van verplaatsingen (93,8 %) en het werken met nieuwe digitale systemen en technologieën.

Kijkend naar volgend schooljaar geven ongeveer drie op de tien cursisten te kennen dat ze uitsluitend contactonderwijs wensen te volgen.

Naar een evidence informed policy

Het zou een al te negatieve lezing zijn om op basis van de voorgaande vaststellingen in zijn algemeenheid te beweren dat leraren hun klaspraktijk, na het uitbreken van de coronacrisis, hebben proberen te continueren door die digitale kanalen te gebruiken die daarbij aansluiten zoals het online lesgeven via videoconferencing en het inleveren van opdrachten middels e-mail. Die keuze lijkt logisch gezien de bruuske en onverwachte impact van de coronacrisis. Leraren moesten snel reageren. Tijd voor het ontwikkelen van leerpaden en/of het uitgebreid gebruiken van leerplatformen was er niet. Anderzijds zijn lang niet alle leraren ervan overtuigd dat ze dat zelf moeten doen. Nogal wat leraren geloven in het model van enerzijds ontwikkelaars van leermateriaal en anderzijds leraren-begeleiders.

Dat zwartgallige beeld gaat voorts volledig voorbij aan het feit dat leraren en lerenden op voorhand niet gekozen hebben voor afstandsonder-

wijs maar daartoe door externe omstandigheden zijn gedwongen. De centra voor volwassenenonderwijs en hun onderwijzend personeel werden daardoor overvallen en waren er nauwelijks tot niet op voorbereid. Gegeven die disruptie is het eerder opmerkelijk hoe veerkrachtig het volwassenenonderwijs daarop gereageerd heeft. In die zin bevestigt en objectiviert deze bevraging de beeldvorming dat de centra voor volwassenenonderwijs alle zeilen hebben bijgezet om hun publiek zo goed mogelijk te bedienen.

De resultaten van deze enquête zullen worden gebruikt in de belangenbehartiging en het voeren van *evidence informed policy* want tot op heden wordt er veel te weinig onderzoek verricht naar de (onderwijs)sector van het volwassenenonderwijs. Onderwijs waar nochtans veel cursisten aan deelnemen en dat een onvervangbare maatschappelijke opdracht vervult. Katholiek

Onderwijs Vlaanderen zet samen met de CVO's verder peilingen op, met academische ondersteuning. Op die manier kunnen centra de eigen praktijk beter meten en aan de hand van correcte data het eigen beleid uitstippelen.

Nogal wat leraren geloven in het model van enerzijds ontwikkelaars van leer materiaal en anderzijds leraren-begeleiders.

Ton van Weel
ton.vanweel@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Curriculum & Vorming, team postiniteel onderwijs

EINDNOTEN

1. Artikel 2, 1° van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, BS 31 augustus 2007.
2. Artikel 18 van het decreet van 8 mei 2020 tot het nemen van dringende tijdelijke maatregelen in het onderwijs naar aanleiding van de coronacrisis, BS 14 mei 2020.
3. Een leerpad is te begrijpen als een vooraf bepaalde reeks van (leer)stappen en acties.

SCHOOLERFGOED IN EEN 'DODE HOEK'? *SLIMERFGOED.BE* VERRUIMT JE BLIKVELD



Kleine boterkarn landbouwschool
Fotograaf: Pieter Baert
© Cultureel erfgoed annuntiaten Heverlee vzw

Scholen hebben een rijke geschiedenis en weten hun erfgoed in toenemende mate te waarderen. Er wachten hen heel wat uitdagingen, maar ze staan er niet alleen voor. Het project *slimerfgoed.be* bundelt de krachten: het lanceert een digitaal kennisplatform en zet innoverende proeftuinen op in Vlaanderen en Brussel. Cultureel erfgoed annuntiaten Heverlee en KADOC-KU Leuven zetten er samen hun schouders onder. Je vindt er ongetwijfeld inspiratie om met het erfgoed van je onderwijsinstelling aan de slag te gaan.

Achter het behang

Schoolerfgoed is een verzamelterm voor meer dan je op het eerste gezicht zou denken. Het gaat niet alleen over een beschermd of waardevol schoolgebouw, maar ook over archieven en beeldmateriaal. Toch is dat onroerend erfgoed vaak het eerste waar je als directeur of bestuurder mee te maken krijgt. Het feit dat een schoolgebouw beschermd of waardevol erfgoed is, maakt een verbouwingsdossier complexer en duurder en vertraagt het mogelijk. Noodzakelijke ingrepen op het vlak van brandveiligheid worden bemoeilijkt door een historisch interieur. Hoe realiseer je op een functionele manier hedendaags digitaal leren in een oud gebouw? Katholiek Onderwijs Vlaanderen voorziet weliswaar in administratieve en subsidietechnische ondersteuning van zijn leden in investeringsprojecten in beschermde schoolgebouwen, maar erfgoed lijkt hier eerder last dan lust.

Praktijkvoorbeelden tonen aan dat het ook anders kan. Neem de onthaalruimtes in het Heilig Hartinstituut in Heverlee die de voorbije vakantie opgefrist werden. Verbazing alom toen de technische ploeg achter het behangpapier opvallend intacte neogotische muurschilderingen tevoorschijn toverde. Jarenlang was dit 'démodé restant' uit het verleden aan het gezicht onttrokken, maar nu werd het gevoel gedeeld dat deze trouwaille niet mocht worden gecamoufleerd. Er werd overlegd tussen de directie, de gebruiker van het lokaal, de technische dienst en erfgoeddeskundigen. De conclusie was om een volledige strook vrij te laten, te reinigen en te omlijsten. Het venster op het verleden geeft een unieke en authentieke look aan dit strak ingerichte schoolkantoor.



Toneelspelers en regisseurs van het Collège Saint-Servais in Luik, ca 1900
© KADOC - KU Leuven

DNA

Schoolerfgoed omvat naast het patrimonium ook het archief, de foto's, de objecten of de verhalen van de school. Die hebben tegelijkertijd iets universeels en iets specifiek. Voorwerpen zijn de meest herkenbare verwijzingen naar het schoolverleden. Een wereldbol, een venndiagram of digitale agenda, zelfs de honderddagenviering en de verhalen van en over de leraren maken deel uit van het collectieve geheugen van een generatie. Het gaat zowel om de topstukken die een school achter vitrine bewaart als om het alledaagse erfgoed. Het archief en het beeldmateriaal dringen door tot het DNA van je school. Ze onthullen de stichting, de opvoedingstraditie, het onderwijsaanbod en de organisatie.

Schoolerfgoed omvat naast het patrimonium ook het archief, de foto's, de objecten of de verhalen van de school.

Sociale chemie

De herkenbaarheid en verwondering die schoolerfgoed oproept, genereren een grote betrokkenheid. Schoolerfgoed verbindt de actoren rond je organisatie en dat over generaties heen: van directie over eigenaar tot leerling en technisch medewerker. Door op allerlei manieren met het eigen verleden aan de slag te gaan, wordt de gemeenschap rond de school versterkt. Dat kan gaan om een jubileumproject, maar ook over een 'hard dossier' zoals een verbouwing of de wijziging van de buitenaanleg. Zo dook de multiculturele schoolgemeenschap van de Sint-Karelschool in Sint-Jans-Molenbeek in 2016 vol verwondering in haar honderdjarige geschiedenis. In het project 'Play Ground Circles' namen alle stakeholders van een school deel aan een participatief traject rond de heraanleg van de speelplaats op de campus. Zowel de erfgoedwaarde als nieuwe inzichten op het vlak van duurzaamheid en toegankelijkheid inspireerden hen om een gedeelde visie te ontwikkelen voor de toekomst.

Rijke erfenis

Als het potentieel van schoolerfgoed zo groot is, hoe komt het dan dat het op een vergeten zolder of in een vochtige kelder opgestapeld en onaan-geroerd blijft? Is de onderwaardering een gevolg van de ruime aanwezigheid? Dat is een element, maar er is meer aan de hand. Erfgoed behoort niet tot de kerntaken in het onderwijs. De zorg voor het eigen erfgoed is voor een doorsnee school best complex. Er zijn ook weinig instrumenten waarop een school kan terugvallen. Hoe begin je eraan, waar leg je als school de prioriteiten? De zorg voor het eigen erfgoed is immers een niet omkaderde opdracht in het basis- en secundair onderwijs. Als je er al ruimte voor creëert, waar krijg je het dan in je organogram ingeschoven?

De zorg voor het eigen erfgoed is voor een doorsnee basis- of secundaire school best complex.

Actuele fusies en schaalvergrotingen lijken een ernstige bedreiging, maar zijn paradoxaal genoeg een uitgelezen kans. Fysiek doet de her-tekening van het onderwijslandschap het risico op verdwenen en vermengd schoolerfgoed toe-

nemen. In de ambitie om het nieuwe verhaal te doen slagen, kan de verleiding ontstaan om het verleden en al wat daaraan herinnert, te verdringen, wat haaks staat op de emotionele reflex die ontstaat. Naarmate onderwijsinstellingen opgaan in grotere entiteiten, wordt de emotionele en historische waarde van schoolerfgoed scherper gevoeld. Impulsen komen van onder uit, vanuit de erflaters van het schoolerfgoed en de nieuwe erfgoedgemeenschappen die de relict-ten uit het verleden met een onbevangen blik tegemoet treden. Dat biedt heel wat kansen om een nieuw verhaal te schrijven.

Erflaters van het vrij onderwijs doen tot vandaag grote inspanningen om hun erfgoed te vrijwa-ren voor de toekomst. In situ werkingen als het Erfgoedhuis van de Zusters van Liefde (Gent) of vzw Cultureel erfgoed annuntiaten (Heverlee) hebben, financieel gedragen vanuit het religieuze instituut en bij de opstartfase professioneel on-dersteund vanuit KADOC-KU Leuven, een voor-beeldfunctie. Nu hebben de instellingen maturi-teit en zelfstandigheid bereikt. De werkingen zijn erkend, projectmatig gesteund en opgenomen in een nauw samenwerkingsverband in het erf-goedlandschap. Hopelijk komt er in de toekomst vanuit de organisatie zelf voldoende zuurstof om de essentie van hun werking te verankeren. Scho-lengemeenschappen als KOGKA Geel-Kasterlee ruimen er alvast plaats in hun kader voor in.



*Klaprozenveld project eerste graad 'School in oorlog', 2015
Fotograaf: Willem Govaerts, © Heilig Hartinstituut Heverlee - Kessel-Lo*

Profiel en kruisbestuiving

Zodra je de mogelijkheden van het erfgoed in je school ervaren hebt, laat je het niet meer los. Het is strategisch en inhoudelijk interessant. Je kunt het gebruiken in het voeren van een marketingbeleid. Op zoek gaan naar een profiel dat historisch gedragen is en aansluit bij de geschiedenis van de school werkt vaak beter dan een concept uit een managementhandboek. Tegelijkertijd biedt schoolerfgoed beleidsmakers een beter inzicht in het verleden. Het verheldert hoe bepaalde actuele toestanden zijn ontstaan. Die onderkennen kan een eerste stap zijn naar een doordachte en succesvolle verandering.

Schooloverstijgend kunnen bij een historische terugblik zelfs onverwachte verbindingen aan het licht komen: gelijklopende elementen in de pedagogische aanpak en traditie, onderlinge contacten, intellectuele kruisbestuivingen, die dan in het kader van een nieuwe bestuurlijke constellatie of scholengemeenschap een plaats krijgen. Dat bleek bij de vorming van de scholengemeenschap De Archipel in september 2020. "In het proces vooraf leer je", aldus algemeen directeur **Walter D'Hoore**, "elkaars verhalen, tradities en projecten kennen en merk je dat ze meer met elkaar gemeen hebben dan op het eerste gezicht lijkt. Zo kan ook een toekomstvisie matchen met de traditie".

Pedagogisch potentieel

De leeransen van erfgoed in het leerplichtonderwijs zijn inmiddels bekend. In het secundair onderwijs vond het ingang via de Europese sleutelcompetenties. Via de nieuwe eindtermen en leerplannen (2019-2020 - 1ste graad SO) dringt het actief werken aan historisch bewustzijn via erfgoed verder in het Vlaamse onderwijs door. Ook in het basisonderwijs wordt het potentieel onderkend. Vanuit het ontwikkelveld 'Ontwikkeling van oriëntatie op de wereld' (in het leerplan *Zin in leren! Zin in leven!*) worden basisscholen aangespoord om locatiegebonden leerinhouden op te lijsten in een omgevingsboek. Het doel is omgevingsgerichte informatie voor alle leraren, in het bijzonder de nieuwe collega's, vlot in het

lespakket te integreren. Die tool biedt een uitgelezen kans om de omgeving te laten beginnen op school en ook de rijkdom van het schoolerfgoed mee te nemen in het omgevingsboek.

Schoolerfgoed biedt de leraar een unieke kans om leerlingen erfgoed te laten beleven.

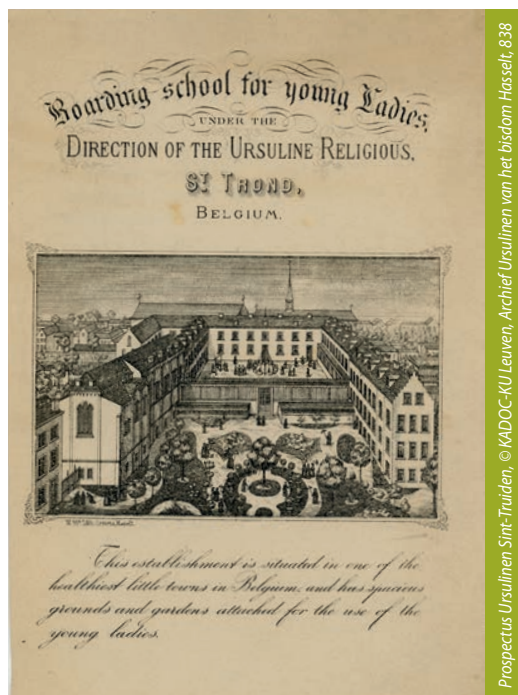
Schoolerfgoed beschikt nog over extra troeven. Laagdrempeligheid is er een van. Het Vlaamse scholenlandschap is zowel wijds als lokaal verankerd. Zijn erfgoed is ter plaatse, massaal beschikbaar en makkelijk inzetbaar. Verplaatsingen zijn niet nodig. Een culturele activiteit met het schoolerfgoed is een goedkoper alternatief dan een museumbezoek, in tijden van maximumfacturen een belangrijk voordeel. In deze coronatijd is het zelfs de enige culturele activiteit die in het secundair onderwijs is toegelaten. Bovendien biedt het schoolerfgoed steeds een activiteit op maat.

Julie Demeester, leraar geschiedenis, greep de nieuwe leerplannen geschiedenis in de eerste graad van Katholiek Onderwijs Vlaanderen aan om leerlingen te laten werken met het erfgoed van de school als alternatief voor de bronnen uit het handboek. Haar vakwerkgroep werkte in afstemming met het schoolarchief zes onderzoeksopdrachten uit. De ervaringen waren uiterst positief. "De leerlingen krijgen de kans om met authentiek materiaal in de geschiedenis van hun eigen school te duiken. Ze voelen zich aangesproken door de verhalen van hun leeftijdsgenoten en zijn enthousiast wanneer ze elementen uit hun vertrouwde omgeving herkennen op foto's, kaarten of in attributen. Schoolerfgoed biedt mij een unieke kans om leerlingen erfgoed te laten beleven. Iets wat heel ver weg lijkt, komt op deze manier verbazend dichtbij."

Vitrine en helpdesk

De Vlaamse overheid heeft alvast het belang van een intensievere werking rond schoolerfgoed ►

ingezien. In het kader van het cultureel erfgoed-decreet honoreerde de minister van cultuur in 2019 een tweejarig project van Cultureel erfgoed annuntiaten Heverlee en KADOC-KU Leuven om in Vlaanderen en Brussel vier proeftuinen en een platform op te starten. Zij clusteren scholen en erfgoedorganisaties in een open en netoverschrijdend netwerk. Het platform *slimerfgoed.be* moet een vitrine worden voor het schoolerfgoed in al zijn vormen en via inspirerende voorbeelden en bruikbare tools aanzetten tot een slimme omgang ermee. Dat kan gaan om een restauratie, een herbestemming, de selectie van een archief, het opzetten van een jubileum of schoolproject. Scholen en erfgoedorganisaties delen er hun ervaringen en noden, en staan er zo minder alleen voor.



Misschien deden de voorgaande voorbeelden bij jou al een belletje rinkelen. Heeft ook jouw school slim erfgoed in huis of is jouw team er al op een leuke manier mee aan de slag gegaan? Stel je vast dat jouw beschermde schoolgebouw niet terug te vinden is op het platform of dat er van het jubileumproject geen melding wordt

gemaakt? Stimuleer je medewerkers en leraren om zich tot het portaal te richten. Omgekeerd vinden zij er antwoorden op hun vragen over schoolerfgoed, of het nu om bewaring of een project in de klas gaat. Zo kan *slimerfgoed.be* uitgroeien tot een digitale vitrine van het schoolerfgoed in Vlaanderen en Brussel.

Blinde vlekken

De proeftuinen van het project *slimerfgoed.be* zijn regionaal gespreid en werken rond blinde vlekken. Twee werden er uitgerold, twee andere staan op stapel. Zij bieden een eerste opstap, halen het schoolerfgoed uit het vergeetboek, verbinden partners en bieden ondersteuning en inspiratie. Op termijn is wel meer nodig, zoals een minimale omkadering, die professionaliteit en continuïteit garandeert, die de vrijwilligerswerking ontwikkelt en de expertise uit het onderwijs en de erfgoedsector met elkaar verbindt. Een impulsbeleid vanuit de beleidsdomeinen onderwijs en cultuur zou een hefboomfunctie kunnen uitoefenen.

De belangstelling voor en de resultaten van de afgelopen proeftuinen zijn alvast veelbelovend. Zo werd in de eerste proeftuin onderzocht en uitgetoetst in welke mate schoolerfgoed geschikt is om interculturele dialoog te faciliteren. Als thema werd voeding gekozen, "een dagelijkse menselijke behoefte waar iedereen zich op een gelijkwaardige manier in kan herkennen. Het inzetten van onderwijserfgoed bleek daarvoor heel goed te werken", aldus **Leen Alaerts** van de Expertisecel Education & Development van UCLL, die de proeftuin leidde. Oude handboeken en keukentoeestelletjes wekten zowel bij de deelnemende jongeren als bij de nieuwkomers verwondering. Ze maakten de tongen los en zorgden al snel voor heel wat uitwisseling over gelijkenissen en verschillen. De ervaringen van de proeftuin werden verduurzaamd in een handleiding met educatieve pakketten, die op het platform worden gedeeld.

Het buitengewoon onderwijs heeft een traditie die vanuit het erfgoedperspectief nog te weinig bekend is. De proeftuin 'buitengewoon waardevol'

wordt dit najaar afgerond. Gedelegeerd bestuurder van Dominiek Savio vzw **Philip Vanneste** blikt tevreden terug op de aanpak en de samenwerking die in dit kader op zijn karaktervolle site in het West-Vlaamse Gits werd opgezet. "De groep heeft een traditie van aandacht voor haar erfgoed waarop nu met verschillende partners kon worden voortgebouwd. De zorg ging nu, naar aanleiding van de afbraak van het Withuys, uit naar de cliëntendossiers, het rijke fotoarchief, vergeten objecten, vele bewonersverhalen ... De hulp van gemotiveerde vrijwilligers was daarbij onontbeerlijk, de ervaring en de inzet van diverse erfgoedpartners een grote meerwaarde."

Slimerfgoed.be moet een vitrine worden voor het schoolerfgoed en via inspirerende voorbeelden en bruikbare tools aanzetten tot een slimme omgang ermee.

De twee proeftuinen die dit schooljaar op de agenda staan, zetten in op identiteit en vrijwilligerswerking. 'Iedereen archivaris – selecteren kan je leren' wordt in de regio Noorderkempen uitgewerkt en zet in op de ontwikkeling van een realistische en haalbare erfgoedwerking op school met professionals en vrijwilligers. Hoe leerlingen, oud-leerlingen en leden van de schoolgemeenschap betrekken? Welke tools en werkvormen helpen om een duurzame zorg

voor het analoge en digitale schoolerfgoed te garanderen? De vierde proeftuin wordt uitgerold in de multiculturele regio Brussel, waar tal van nieuwe entiteiten – 'scholen zonder geheugen' – ontstaan naast instellingen met een lange traditie – 'scholen vol verhalen'. De proeftuin explooreert de relatie tussen schoolerfgoed en identiteitsvorming van een school.

Schoolerfgoed? "Yes, we can"

Wat op zolder of in de kelder ligt te vergelen of scheef te krullen, hoeft schoolbesturen en directies niet te verontrusten. Schoolerfgoed biedt mogelijkheden én is zowel pedagogisch als beleidsmatig inzetbaar. Het wekt verwondering, prikkelt en inspireert: bij het schrijven van een nieuw verhaal of het opstarten van innovatieve leertrajecten. Het is ook maatschappelijk relevant, werkt verbindend en nodigt uit tot beleidsoverschrijdende samenwerkingen. Het is in staat om de diverse stakeholders van een scholengemeenschap te betrekken en te mobiliseren. Onvermoede win-winsituaties worden geschapen als alle niveaus samenwerken en hun sterktes uitspelen. Het project *slimerfgoed.be* levert daar alvast een eerste opstap toe. ◀◀

Ria Christens
ria.christens@ce.annuntiaten.be
Projectcoördinator *Slimerfgoed.be* –
Cultureel Erfgoed Annuntiaten Heverlee

Carine Dujardin
carine.dujardin@kuleuven.be
Hoofdpartner *Slimerfgoed.be* –
KADOC KU Leuven

BRONNEN

Alle projecten en proeftuinen die in dit artikel vermeld worden, zijn terug te vinden op www.slimerfgoed.be

Terugblik op vijf jaargangen in dialoog met de lezers

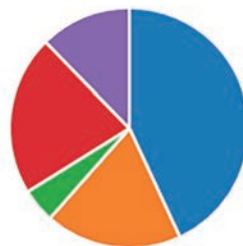
Eind vorig schooljaar kreeg jij als lezer de kans om jouw mening te geven over dit tijdschrift. We hielden tegelijkertijd een bevraging bij de leden van de adviesraden van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. In 2017 deden we dat ook al eens. De nieuwe bevraging kaderde binnen onze zoektocht hoe we besturen, directies, leraren en andere onderwijsbetrokkenen het best bereiken.

De respons van de bevraging bleef met 131 antwoorden wat aan de lage kant, maar blijkt toch redelijk representatief te zijn voor de doelgroep die vooral directeurs, bestuurders en medewerkers van Katholiek Onderwijs Vlaanderen (alle niveaus) omvat.

1. Functie

[Meer details](#)

Directeur	56
Bestuurder	24
Leraar	6
Medewerker Katholiek Onder...	28
Andere	16



Over de *inhoud* sprak een (soms grote) meerderheid zich positief uit: de meeste respondenten nemen de tijd om het tijdschrift grondig te lezen, de inhoud beantwoordt aan de verwachtingen, de artikels blijken nuttig voor hun praktijk, er is voldoende afwisseling en diversiteit in de onderwerpen, er zijn voldoende praktijkvoorbeelden, er staat voldoende informatie in over het onderwijsbeleid, het onderwijsmanagement, pedagogie en agogie.

Bij de vragen over de *vorm* bleek dat de grote meerderheid het tijdschrift in zijn gedrukte vorm leest, maar ook de digitale vorm waarin de artikels ter beschikking worden gesteld, kan op heel wat aanhang rekenen. Een meerderheid liet weten dat, als de gedrukte vorm zou wegvallen, ze dan wel digitaal zou lezen. De vormgeving, illustraties en het taalgebruik konden op bijna algemene goedkeuring rekenen, hoewel sommigen een luchtiger opmaak verwachten. Over de lengte van de artikels bleken de meningen wat verdeeld (zie grafieken).

■ Niet van toepassing

Als ik 'In dialoog' lees, is dat in gedrukte vorm.

Als ik 'In dialoog' lees, is dat in digitale vorm.

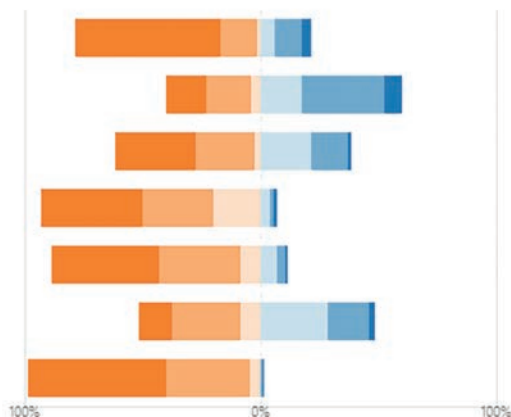
Stel dat de gedrukte vorm wegvalt, dan lees ik digitaal.

De illustraties passen bij de inhoud van de artikels.

De vormgeving/opmaak stemt mij tevreden.

De artikels (5 à 6 bladzijden) zijn te lang.

Het taalgebruik is begrijpbaar.





Dat het *doel* bereikt werd, namelijk dienstverlening, versterking van het wij-gevoel binnen de netwerkorganisatie en van het eigen engagement, was niet voor iedere respondent zo duidelijk.

Als het tijdschrift betalend zou worden, dan zou slechts een minderheid zijn abonnement verlengen.

Naast die algemene vragen waren er ook *open vragen*. De antwoorden zijn vaak een hart onder de riem, vooral van de redacteurs van sterk geapprecieerde rubrieken als 'Pro & contra', 'Geloven vandaag', de boekrecensies en 'Drieluik', van een grote waaier aan interessante artikels waar sommige lezers veel aan gehad hebben en die ze – dankzij de digitale versie ervan – dankbaar verder verspreid hebben. De doelstelling om via concreet bruikbare teksten weer te geven waar de netwerkorganisatie mee bezig is en vanuit haar expertise dienstbaar kan zijn aan een grote groep gebruikers, is daarmee in elk geval behaald.

Hier en daar waren er suggesties om de gedrukte versie te schrappen en alleen een digitale versie over te houden of om artikels onderdeel te laten uitmaken van de nieuwsbrief. Anderen vreesden ervoor dat een digitale versie zou verdwijnen in een overvolle mailbox. Sommige lezers misten de interactiviteit en de echte dialoog met de lezers (soms met contrasterende meningen over hete hangijzers), andere hebben graag meer praktijk- en/of succesverhalen, meer onderwijs-actualiteit en -vernieuwing, hoewel we niet de indruk hebben dat die laatste aspecten onderbe-

licht bleven in de voorbije jaargangen. Een reactie van een gedreven, maar gefrustreerde leraar bleef speciaal hangen: sommige artikels zijn heel inspirerend, maar houden de school een pijnlijke spiegel voor hoe het zou kunnen zijn, in een ideale schoolcontext en met het passende beleidsvoerend vermogen.

Het feit dat je met dit tweede nummer van de vijfde jaargang het laatste nummer in handen houdt van het gedrukte *In dialoog*, is geen rechtstreeks gevolg van de hierboven samengevatte resultaten van de bevraging. Daarvoor waren de reacties te uiteenlopend. Zoals je in het voorwoord kunt lezen, heeft het te maken met een betere afstemming van onze communicatiemiddelen om onze diverse doelgroepen zo goed mogelijk te bereiken. Die benadering biedt eveneens perspectieven om nog beter met jou als lezer in dialoog te treden.

Als afscheidnemend hoofdredacteur ad interim (ter vervanging van Marc Van den Brande, die de eerste twee jaargangen geleid heeft) was het mij een genoegen om gedurende meer dan twee jaar samen te mogen werken met een bekwame ploeg redacteurs die je hopelijk aangename leeservaringen heeft mogen brengen. Een vernieuwde ploeg staat klaar om het gedrukte *In dialoog* om te zetten naar een mediamix die – zo hopen we – nog beter kan inspelen op jouw behoeften.

Guido François

guido.francois@katholiekonderwijs.vlaanderen

Hoofdredacteur ad interim

A close-up photograph of a person's hand holding a pillow with a black and white geometric pattern of concentric squares. The hand is wearing a clear wristwatch. The background is a white, wrinkled bedsheet.

GELOVEN VANDAAG

Dromen die je wakker houden

Het boek is altijd beter dan de film. Die conservatieve reflex becroop me toen ik op Netflix – zo bij de tijd ben ik dan weer wel – naar nieuw kijkvoer zocht en er de serie *The Letter for the King* ontdekte. De titel verradt dat de makers van de serie schatplichtig zijn aan het boek *De brief voor de koning* van Tonke Dragt. Het is één van de lievelingsboeken uit mijn jeugd, een dikke turf waarin je je kon verliezen op momenten dat je eigenlijk huiswerk moest maken of studeren voor de een of andere toets.

Het boek begint pas echt na een slapeloze nacht. Tiuri, het hoofdpersonage, moet een nacht lang waken om de volgende ochtend tot ridder te kunnen worden geslagen. Ook dat sprak me als jongere natuurlijk aan: lang opblijven stond gelijk aan meer kunnen beleven. Intussen is dat een beetje anders. Slapeloze nachten zijn nu geen streefdoel meer, maar iets dat me overkomt. Ik merk dat ik niet de enige ben. Onderwijsmensen liggen wel eens meer wakker dan hun lief is.

Het is goed om ons af en toe te laten overvallen door onze dromen.

De nachtwake mislukt overigens. Tiuri onderbreekt zijn nachtwake omdat iemand om hulp roept. Tegen alle voorschriften in verlaat hij de kapel - waar hij de hele nacht moet blijven - om de gevraagde hulp te geven. Ook in onderwijs wordt voortdurend om hulp gevraagd. "Hoe kan ik die leerling helpen?" "Zal ik in dat nieuwe leerplan snel mijn weg vinden?" "Wat die ouders me vertelden, raakt me. Hoe ga ik daar verder mee om?"

Zo kan het lijstje met vragen waar we over wakker kunnen liggen nog langer worden. Experts vertellen ons dat al dat nachtelijk piekeren ons niet helpt. Maar dat we dat weten, helpt ons niet noodzakelijk om de slaap te vinden. Dat is eigenlijk best wel bijbels. In de bijbel kun je namelijk verschillende verhalen lezen over slechte slapers. Het begint nochtans goed, met Adam die zo vast slaapt dat hij niet eens merkt dat hij een operatie aan de ribben ondergaat. Maar daarna lezen we over de een na de ander die rusteloos slaapt, wakker wordt uit vreemde dromen of zelfs een hele nacht wakker blijft.

Jakob wordt wakker uit een droom over een ladder waar engelen op- en afklimmen. Hij voelt zich op zijn vlucht gesteund door de aanwezig-

heid van God. Een koning van Egypte ligt wakker van nachtmerries over dikke en magere koeien, volle en schrale graanhalmen. Jozef, die als slaaf in Egypte leeft, legt uit dat God in die dromen een waarschuwing voor de toekomst geeft: er komt hongersnood. De arme profeet Eli maakt zich op zijn oude dag zorgen over hoe zijn nietsnutten van zonen zijn taak zullen overnemen. Tot hij 's nachts drie keer wakker gemaakt wordt door zijn knecht Samuel, omdat die denkt dat Eli hem roept. Het blijkt God te zijn, die de knecht als zijn profeet roept.

Zo blijkt het vaak te gaan in dergelijke verhalen: iemand dreigt overmand te worden door zorgen over de toekomst van zichzelf en van anderen, te verdwalen in het gepieker over wat er allemaal zou kunnen mislopen, zich te verliezen in redenen waarom het niet zal lukken anderen te helpen. En dan is er toch dat lichtpuntje om te kunnen zien hoe het zou kunnen worden, dat duwtje in de rug om de weg weer te vinden. Bijbels gezien zijn slapeloze nachten dus niet noodzakelijk een slechte zaak.

Bijbels gezien zijn slapeloze nachten niet noodzakelijk een slechte zaak.

Of liever: het is goed om ons af en toe te laten overvallen door onze dromen. Misschien voelen we dan bij het ontwaken zoals Jakob dat we niet alleen staan, maar dat Hij met ons op weg wil. We krijgen dan mogelijk de moed om heldhaftige daden te verrichten, van het soort dat niet op Netflix getoond wordt: een kind leren lezen, onze onderwijspraktijk herbronnen, open communiceren met ouders ...

Tom Uytterhoeven
tom.uytterhoeven@katholiekonderwijs.vlaanderen
Pedagogisch begeleider Dienst Curriculum & vorming
team basisonderwijs

IN DIALOOG is het tijdschrift van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en verschijnt vijf keer per jaar. De vijfde en laatste jaargang omvat maar twee nummers.

Redactieadres: Guimardstraat 1, 1040 Brussel,
indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen

Verantwoordelijke uitgever:

Lieven Boeve, directeur-generaal

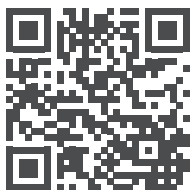
Redactieraad: Guido François (a.i.), Henk de Baene,
Jürgen Grosemans, Rita Herdies, Marleen Lippens,
Isabelle Buyse, Marleen Decuyper, Lien De Feyter,
Jan-Baptist De Smet, Tom Uytterhoeven,
Wilfried Van Rompaey, Ton van Weel



www.twitter.com/KathOndVla



www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen



Ontdek ons nieuw professionaliseringsaanbod
2020-2021 op www.nascholing.be

