

NOVEMBER - DECEMBER 2018

2

IN DIALOG

TIJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN
JAARGANG 3

INHOUD

06 Mag het iets meer zijn?

Bezinningsdagen: eigentijds-tegendraads

Bezinningsdagen kunnen voor leerlingen een grote meerwaarde betekenen op voorwaarde dat ze goed voorbereid en begeleid worden. De auteur reikt ingrediënten aan voor bezinningsbegeleiders waarmee zij aan de slag kunnen gaan om leerlingen de kracht en het belang van bezinning te laten inzien, in dialoog, op hun ritme en met de nodige stille ruimte.



12 Verbindend samenwerken aan geïntegreerde zorg. Lessen uit het nascholingsproject V-eSperAnZa

De pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft de voorbije drie jaar samengewerkt met 36 scholen die op een innovatieve manier met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wilden omgaan. Dat gebeurde in het kader van het prioritaire nascholingsproject 'M-Decreet' V-eSperAnZa (Verbindend Samenwerken Aan geïntegreerde Zorg).

Het artikel licht de resultaten toe vanuit het perspectief van de procesbegeleiders, de leraren en de ouders.

18 Nieuwe eindtermen voor de eerste graad secundair onderwijs

Op 1 september 2019 gaat de modernisering secundair onderwijs van start. Op dat moment worden de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van kracht. We staan stil bij de totstandkoming, het statuut, het format en de inhoud van de eindtermen en gaan na hoe ambitieus ze zijn.



EN VERDER

26 Zill, in het teken van zorgbreed en kansrijk onderwijs

Leraren kunnen een onuitwisbare positieve impact hebben op elke leerling en hem maximale ontwikkelingskansen bieden. Dat vraagt innovatie. Zin in leren! Zin in leven! (Zill) is een hefboom tot innovatie door zorgbreed en kansrijk onderwijs te organiseren.



04 Voorwoord:
Lokaal flankerend
onderwijsbeleid

17 Boekrecensies

24 Pro en Contra:
Vakleer in lager onderwijs

38 Drieluik:
Schoolbreed aan de slag.
Stagiairs voorbereiden op alle
aspecten van het lerarenberoep

50 Geloven vandaag:
Rupsenpedagogiek

32 Inspectie 2.0. Kansen voor kwaliteitsontwikkeling

Dit schooljaar is Inspectie 2.0 echt van start gegaan: de voorbije maanden werden de eerste scholen doorgelicht volgens de principes 'nieuwe stijl'. Inspectie 2.0 beoogt een grotere impact op scholen. Niet om nog meer stress of angst te veroorzaken, maar wel om ervoor te zorgen dat scholen na de doorlichting nieuwe ideeën en kwaliteitsimpulsen gekregen hebben.



44 Het begeleidingsplan 2018-2021 van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

In het vorige nummer verscheen het eerste deel over de werking van de pedagogische begeleiding met beschrijving van de begeleidingsvisie, werkingsprincipes en deontologie. Deel twee stelt het begeleidingsplan 2018-2021 zelf voor.

Beste lezer

Lokaal flankerend onderwijsbeleid

Enkele weken geleden vonden de gemeenteraadsverkiezingen plaats; per definitie een zaak van lokaal belang. Onderwijs is weliswaar gemeenschapsmaterie, maar ook het lokale beleidsniveau is betrokken partij bij wat we gaandeweg 'lokaal flankerend onderwijsbeleid' zijn gaan noemen. Het gaat niet om iets nieuws, er bestaat een decreet over dat helder uiteenzet waaraan gemeenten zich moeten houden. Volgens dat decreet is lokaal flankerend onderwijsbeleid "het geheel van actieplannen die een gemeente ontwikkelt om, vertrekkende vanuit de lokale situatie en aanvullend bij het Vlaams onderwijsbeleid, het lokale onderwijs – en de gelijke onderwijskansen in het bijzonder – te ondersteunen."

Lokaal flankerend onderwijsbeleid betreft dus sociale voordelen die toegekend worden ter bevordering van gelijke onderwijskansen, maar kan ook zovele andere, voor scholen relevante thema's of acties als onderwerp hebben. Denken we maar aan inschrijvingsbeleid, buitenschoolse opvang, verkeersveiligheid, uitbreiding van de capaciteit van de scholen, allerlei leergebied- of vakoverschrijdende thema's.

Sommige gemeenten zijn bijzonder creatief en nemen zelf uitstekende grote en kleine initiatieven die scholen helpen en ontlasten. We geven een willekeurig voorbeeld: de stadsdiensten van Eeklo zorgen voor de logistiek en de organisatie van de 100-dagenvieringen van de secundaire scholen, het stadsbestuur zet een schooloverstijgend spijbelbeleid op en de politiezone van Meetjesland Centrum organiseert heuse fietsexamens in het verkeer voor de leerlingen van de vijfde leerjaren van de lagere scholen op het grondgebied.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen vindt dat er belangrijke randvoorwaarden zijn waaraan lokale gemeenten zich moeten houden als zij initiatieven van lokaal flankerend onderwijsbeleid nemen:

- De aansturing van het lokaal flankerend onderwijsbeleid moet bestuurlijk en politiek gescheiden zijn van de aansturing van het eigen onderwijsbeleid voor het gemeentelijk onderwijs (wanneer de betrokken gemeente dus ook zelf onderwijs aanbiedt). In een stad als Antwerpen is een andere schepen dan de schepen van onderwijs verantwoordelijk voor het flankerend onderwijsbeleid.
- Het betreft complementair beleid met dat van de Vlaamse en/of federale wetgeving, dat kinderen en hun ouders rechtstreeks ten goede komt.
- Continuïteit, gerichtheid op constante dienstverlening, is belangrijker dan 'single shots'.
- De middelen voor lokaal flankerend onderwijsbeleid zijn gericht op:
 - alle kinderen die schoollopen in de gemeente, ongeacht het net, of ze zijn gericht op het lenigen van noden van een objectief af te bakenen groep leerlingen.
 - sociale noden of doelen inzake gezondheidszorg, mobiliteit, verkeersbeleid, democratisch burgerschap ... eerder dan op algemeen pedagogisch-didactische doelen van de scholen.
 - preventieve actie om de beginsituatie van leerlingen gelijkjer te maken, bijvoorbeeld via taalklassen die hen versterken in het gebruik van de onderwijstaal Nederlands, of op de ondersteuning van hun leervorderingen om ze te laten mee-evolueren met de klasgroep, bijvoorbeeld via vormen van huistaakbegeleiding.

- ondersteuning van de scholen vanuit diverse gemeentelijke beleidsdomeinen, bijvoorbeeld (sociale) politie (drugsbeleid, verkeersbeleid), jeugddienst (preventiebeleid) ... Dat biedt de mogelijkheid tot geïntegreerd beleid, over de grenzen van de aparte gemeentelijke bevoegdheidsdomeinen heen.

De sociale voordelen die gemeenten toekennen, hebben onder meer betrekking op het ochtend-, middag- en avondtoezicht, het ter beschikking stellen van gemeentelijke sportinfrastructuur, het leerlingenvervoer. De gemeente die zelf onderwijs organiseert, moet de sociale voordelen ook toekennen aan de leerlingen van de andere scholen op het grondgebied wanneer zij erom verzoeken. Dat geldt trouwens ook voor andere voordelen die vanuit het flankerend onderwijsbeleid toegekend worden. Gemeenten mogen geen onderscheid maken tussen de leerlingen, welke scholen die ook bezoeken.

Het is vaak een verademing voor scholen en schoolbesturen wanneer de gemeentelijke instanties in overleg met hen de zorg voor een of ander aspect van het schoolleven op hun schouders willen nemen. Het is bovendien zeer de moeite waard als alle scholen van een bepaalde gemeente ondersteund door de gemeentediensten samen werk maken van zaken die hen allemaal aanbelangen. Belangrijk in dit verband zijn bijvoorbeeld de lokale 'task forces' die in bepaalde gemeenten het capaciteitsbeleid opvolgen en garanderen dat er voor ieder kind een plaats is op school.

Binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen zetten wij in de grootsteden Brussel, Antwerpen en Gent een extra ondersteuner in die mee instaat voor de contacten met de stad en de initiatieven die er genomen worden. We hopen dat geïnteresseerde scholen vaak met die ondersteuner in gesprek gaan, zodat afstemming en coördinatie binnen ons netwerk vlot kunnen verlopen. In Gent en Antwerpen is die ondersteuner toegevoegd aan de vicariale diensten, in Brussel heeft hij een kantoor in de Guimardstraat.

Voor vragen over het lokaal flankerend onderwijsbeleid kunnen scholen dus altijd terecht in de regionale of de Vlaanderenbrede diensten (Dienst Bestuur & organisatie en Dienst Lerenden) van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

In vele gemeenten en steden loopt het flankerend onderwijsbeleid al erg goed. We duimen dat de nieuwe gemeentebesturen die eraan komen die positieve lijn resoluut doortrekken!

Lieven Boeve
Directeur-generaal
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



MAG HET IETS MEER ZIJN? BEZINNINGSDAGEN: EIGENTIJDS-TEGENDRAADS?!



10 juli 2018, 10 uur. Ik heb een afspraak in café Kapitein Zeppos op het Mechelse plein in Antwerpen met vier leraren van Sint-Lutgardis. Ze mailden me enkele dagen eerder met de vraag of ze aan de nascholing voor bezinningsbegeleiders mochten deelnemen. Natuurlijk. "Maar kunnen we eerst nog even afstemmen?", vroegen ze. Ik ontmoet er vier enthousiaste dames. Stilletjes vraag ik me af wat hen bezielt om bij het begin van de vakantie die afspraak te maken. Eerst wat schuchter, aftastend komen we tot gesprek, maar al snel komt het tot een enthousiaste dialoog over bezinningsdagen. Ze willen er samen voor gaan. Leerlingen de meerwaarde van bezinningsdagen leren kennen, geraakt worden, de bezieling meegeven, al tijdens de eerste graad de leerlingen het belang en de kracht van de bezinning laten inzien, ook in de lessen wiskunde! Zelf hebben ze dat ook zo ervaren en dat willen ze nu doorgeven. Tegelijk voel ik ook wel wat onzekerheid: kunnen we dat wel? Hoe pakken we dat aan? "Ga je een stukje met ons mee?", vragen ze.

Als ik naar het station terugwandel, voel ik me gelukkig en dankbaar voor deze leraren, voor het enthousiasme dat ik mocht ervaren, voor de getuigenis die ik heb gehoord. Wat een wonderlijke ervaring voor het begin van de vakantie. Wat een fijn vooruitzicht om met die collega's en hun leerlingen in de toekomst op weg te gaan.

Ondertussen is de nascholing al een eind gevorderd: in de abdij van Averbode hebben we met vierentwintig toekomstige bezinningsbegeleiders ervaringen gedeeld, geleerd en aan co-creatie gedaan over goede praktijken tijdens bezinningsdagen, ons de vraag gesteld wat jongeren vandaag nodig hebben en of ze überhaupt met zingeving bezig zijn, hoe we vanuit onze christelijke inspiratie kunnen luisteren en in dialoog gaan met *alle* leerlingen en samen met hen zoeken naar antwoorden op zingevingsvragen. Centraal staan daarbij altijd de ervaring en de leefwereld van de leerling. Het is een boeiende tocht om op die wijze te bouwen aan eigentijds-tegendraadse bezinningsdagen en samen 'katholieke dialoogschool' in de praktijk te brengen.

Kunst van het leven: ruimte scheppen voor verinnerlijking, verstilling en ontmoeting

De Franse pedagoog Philippe Meirieu schrijft: "De jongere generatie de middelen aanreiken waarmee ze niet alleen de eigen toekomst, maar ook die van de wereld tegemoet kunnen treden."¹ Hoe kunnen we onze leerlingen voorbereiden op en binnenleiden in wat op hen afkomt in hun eigen leven en in de samenleving? Bij de verwerving van kennis, vaardigheden en attitudes is het ook onze opdracht om hun de kunst van leven bij te brengen, hen te leren kijken in de diepte, te luisteren naar hun binnenkant en leerlingen bezieling mee te geven. Iedere leraar kan dat door de liefde voor zijn vak te tonen, door te geven en door op een bewogen en bevlogen wijze getuige te zijn binnen het klasgebeuren, op de speelplaats, in het restaurant en aan de schoolpoort. Er is de dagelijkse dialoog en het luisterend oor, het schouderklopje, de bemoediging en af en toe ook het even strenger optreden om daarna nieuwe kansen te geven. Er zijn het gebed of het

morgenwoordje in de klas, bezinningsmomenten bij het begin van het schooljaar of tijdens de sterke tijden, de herdenkingsviering rond Allerzielen, een stiltewandeling, het ervaringsgericht leren tijdens community service learning ...

Durven we onze leerlingen de middelen aan te reiken om innerlijk te groeien en vanuit die kracht te leven? En vooral: welke middelen reiken we daarvoor aan? Durven we stilte aan te reiken, leren tot zelfreflectie te komen, leren te luisteren naar een Bijbelverhaal, naar Gods woord en ook naar elkaars verhalen en daarbij diep respect opbrengen? Durven we ons open te stellen en te luisteren naar het verhaal en de geloofsovertuiging van de ander? Durven we leerlingen over hun roeping aan te spreken in de ruimste zin van het woord: wat leeft in hen? Wat zijn hun ervaringen? Waartoe zijn zij geroepen in dit leven om bij te dragen aan de toekomstige wereld en een duurzame samenleving? Durven we niet alleen de horizontale relaties aan te spreken, maar ook God expliciet ter sprake te brengen? Wat geven we leerlingen mee om zich als mens waardevol te voelen, wat ze ook kunnen of niet kunnen.

Mag het iets meer zijn?

In gesprek met elkaar leren leerlingen de eigen identiteit vorm te geven, door die te ontdekken, erover na te denken en te verdiepen². Maar hoe brengen we dat gesprek op gang, welke plaats bieden we ervoor tijdens onze lessen? Ruimte scheppen, leerlingen tijd gunnen om op ontdekkingstocht te gaan en zich te verdiepen, is een meerwaarde binnen de vorming in een katholieke dialoogschool. Leerlingen zijn vandaag bezig met beeldschermen allerlei, met 'likes', ze 'chillen', ze werken om een centje bij te verdienen of hangen wat rond; ze vluchten vaak. Dat is een maatschappelijk gegeven. Verstilling, verinnerlijking, dialoog, stilstaan bij diepere zinvragen staan vaak niet op de agenda. Toch is dat nodig, daar getuigen veel leraren over, als je met hen daarover in gesprek gaat. Leerlingen zijn op zoek naar zin, bevestigen leraren, maar ze hebben vaak de taal niet om erover te praten en er zijn weinig mensen die ze echt vertrouwen om hun verhaal te brengen. ►

Als mens zijn we 'vraagtekenzaaiers', zegt Mark Eyskens in zijn jongste boek³. Een mens is zoekend naar de zin van het leven. Hij schrijft het volgende:

*"Naast de homo deus, zoals beschreven door Harari, namelijk een soort technologische übermensch, een trans-human en wellicht een post-human, moeten wij de vraag durven stellen of er ook geen deus homo in wording is, of althans zou kunnen zijn, namelijk een goede, liefdevolle mens die beantwoordt aan een soort incarnatie van het goede door 'goedwording' (lees ook: Godwording) en die daardoor de wereld van de mensen herschept tot een betere wereld."*⁴

Die vorming tot *deus homo* vergt een leven lang leren, maar begint bij onze kinderen en jongeren. Als katholieke dialoogschool kansen creëren om daar tijd voor te maken in de loop van de hele schoolloopbaan is een noodzaak. Vorming is veel meer dan het bijbrengen van cognitieve kennis, vaardigheden en attitudes. Het is ook verkennen en inoefenen van wat 'een goed leven' kan inhouden. Het is tijd maken voor zinvragen tijdens de lessen, maar ook op geijkte momenten in het schooljaar, zoals bij het begin, tijdens de sterke tijden, bij een verlies, op het einde van een schooljaar, er af en toe eens een halve of een hele dag tussenuit trekken om stil te staan, met trage vragen bezig te zijn. Meerdaagse bezinningsdagen vormen in dat rijtje het verdiepings- en kristallisatiemoment. Het is de kers op de taart in een bezinnende cultuur van een katholieke dialoogschool. Leerlingen wordt de kans geboden zich naar binnen te keren. Dat is een sterke aanvulling bij het naar buiten treden tijdens Community Service Learning. Beide zijn complementair met elkaar als het gaat over persoonsvorming.

Door de stilte en de verdieping kan de jongere geraakt worden door de ander of de Ander. Getuigenissen, sprekende teksten, kunst, muziek en dans, aanwezig zijn in gebedsmomenten en ontmoeting zorgen voor verdichting. Het onderbreekt de leefwereld van de leerling, het raakt altijd. Er wordt plaats gemaakt voor de broze innerlijke ruimte van iedereen, wie hij of zij ook is, gelovige of niet-gelovige. Om het met oude Bijbelse woorden te zeggen: het is 'de gist in het deeg' die dynamisch werkt.



Recepten voor eigentijds-tegen-draadse bezinningsdagen

Een van de cursisten van de nascholing voor bezinningsbegeleiders schreef een recept voor klasbezinningen. Dat is niet hét recept, het is één van de recepten uit een kookboek voor bezinningsdagen.

Wat zijn de basisingrediënten?

Het eerste ingrediënt zijn de leerlingen zelf. Zij staan centraal tijdens de bezinningsdagen: hier én nu met hun hebben en houden, vanuit hun ervaringen. Zij zijn uniek en tegelijk verbonden als klas. Elke leerling is welkom tijdens de bezinningsdagen, ook zij die het misschien allemaal niet zo goed zien zitten.

Bezinningsdagen kunnen nooit losgekoppeld worden van het opvoedingsproject van de school. Ze zijn erin verankerd. Leerlingen krijgen

niet enkel de kans zich te vormen met kennis, vaardigheden en attitudes, maar ook antwoorden te zoeken op levens- en zinvragen en te werken aan hun eigen identiteit.

Er wordt gezocht naar een locatie die ruimte schept om tot stilte en bezinning te komen, stilte die draagt en die uitnodigt. Heb je al eens meegeemaakt om na de drukte en de hectiek op weg naar een abdij plots aan de deur te staan en de stilte te horen? Het is een luxe. Je wordt er ondergedompeld in een bad van rust, je mag even proeven van het leven van monniken, luisteren naar eeuwenoude gebeden, je laten meevoeren op het ritme van het gezang, een nieuwe wereld ontdekken. Leerlingen worden opgenomen in dat gebeuren. Het schept een verbondenheid, doordat ze hetzelfde beleven. Na bezinningsdagen merken leraren vaak dat er iets veranderd is in de klas, al kunnen ze dat 'iets' vaak niet benoemen.

Leerlingen krijgen er tijd om te zijn en ook soms een beetje te doen en alles te laten bezinken. Denken we maar aan de spreuk *Ora et labora* van Benedictus.

Ruimte scheppen, leerlingen tijd gunnen om op ontdekkingstocht te gaan en zich te verdiepen, is een meerwaarde binnen de vorming in een katholieke dialogeschool.

Een leerling die twee dagen in de abdij van Westvleteren verbleef, vertelde: "Ik ben naar de nachtwake geweest. Wat een aparte ervaring, het was voor mij een beetje mysterieus: in het halfdonker, 's nachts vreemde liederen horen zingen en dan plots een half uur stilte. 's Morgens mocht ik meewerken met een broeder in de tuin. We hebben toen heel weinig tegen elkaar gezegd, maar ik vond het best aangenaam en leerrijk. Ik heb er nog veel aan gedacht en wil er nog wel eens naar terug."

En dan is er de bezielde en begeesterde bezinningsbegeleider. Dat kunnen leraren zijn die ervoor kiezen om bezinningsdagen te geven, maar evengoed kan het gaan om een externe bezinningsbegeleider. Het komt erop aan dat de begeleider naast de leerling gaat staan, met eigentijdse werkvormen aan de slag gaat die spreken, die uitnodigen. Belangrijk is een begeleider die dialoog centraal stelt en kansen biedt. Of zoals Kristin Wouters het kernachtig zegt: "Een bezinningsbegeleider luistert zo naar de leerlingen dat ze er mogen door groeien."⁵

De bereiding van het gerecht: op het ritme van de leerlingen

De klas trekt zich even terug uit de vertrouwde schoolomgeving met de klas. Even 'alleen zijn' met de klasgenoten en een leraar, weg uit de dagelijkse routine van presteren, even weg van thuis en van de vrienden. Tijdens de bezinningsdagen ligt het accent op 'zijn': je mag er zijn



met jouw verhaal vandaag in deze klasgroep. Er wordt gewerkt aan uniciteit in verbondenheid. In een sfeer van wederzijds vertrouwen en veiligheid worden leerlingen vaak een bron van inspiratie voor elkaar. Door het beste van zichzelf naar boven te halen, kunnen hun verhalen elkaar verwonderen. Dankzij de medeleerling of begeleider worden ze uitgenodigd om verder te kijken, vragen worden gesteld, er wordt genuanceerder gedacht en van gedachten gewisseld, er is respect voor de stilte. Jongeren ervaren er dat hun klasgenoten vaak worstelen met dezelfde vragen, ook op zoek zijn naar antwoorden. In dialoog kunnen ze elkaar helpen in hun groeiproces om misschien te komen tot antwoorden.

**De jongere generatie de middelen
aanreiken waarmee ze niet alleen
de eigen toekomst, maar ook die van
de wereld tegemoet kunnen treden.**

Philippe Meirieu

De bezinningsbegeleider luistert in de eerste plaats naar de leerlingen. Wie zijn zij? Waar willen ze naartoe? Wat zijn hun vragen? Er wordt een veilige ruimte geboden waarin ook gevoelige materie met veel schroom verkend kan worden. Veel zal afhangen van de begeleiding die meer of minder openstaat voor de levensvragen van de jongere. Wie zichzelf kwetsbaar durft op te stellen en de juiste snaar – het mysteriegevoelige – weet te raken, zal de leerlingen uitnodigen tot eerlijkheid, reflectie en dialoog. In de loop van de dagen maakt de begeleider gebruik van eigentijdse verhalen, Bijbelverhalen, creatieve werkvormen, een stiltewandeling, rituelen, kunstwerkjes, muziek, meditatie ... Leerlingen krijgen de kans om deel te nemen aan het gebedsleven van de gemeenschap, als de bezinning in een abdij of klooster plaatsvindt.

Een leraar getuigt: "Ik ga ieder jaar met mijn leerlingen naar de abdij van Westmalle. We staan allemaal om 5.45 uur op, doen een stiltewandeling om dan deel te nemen aan het ochtendgebed. Dat wordt zeer goed voorbe-

reid in de klas. Leerlingen weten op voorhand hoe zo'n gebed verloopt, hebben kennisgemaakt met een psalm. Eerst is het even schrikken van het vroege opstaan, van het ritme. Maar tegelijk is er de nieuwsgierigheid en ook het respect voor het leven van de monniken. Vreemd, maar altijd zijn alle leerlingen op post, ook diegenen met de meeste vragen."

In dialoog gaan, reflecteren over zichzelf met de ander, is essentieel. Ze proberen en leren de levensbeschouwelijke taal van de ander te verstaan. Dat vergt van de bezinningsbegeleider bijzondere vaardigheden in gesprekvoering, kennis van groepsdynamica, intra- en interreligieuze dialoog, creatief zijn, het aanbieden van taal, eigen geloof en vertrouwen in een werkzame Geest, die weliswaar waait waar hij wil, maar die er is. Als begeleider is het noodzakelijk te steunen op een dragende Grond en erop te vertrouwen dat zaaien zinvol is. Authentiek leven vanuit een bezieling wordt door leerlingen gesmaakt. Ze hebben er aparte voelsprietten voor, zijn nieuwsgierig en stellen vragen. Op zo'n moment kan en mag een geloofsgesprek beginnen. Hier wordt de bezinningsbegeleider getuige, niet door te overtuigen, maar door eerlijk te vertellen van waaruit hij leeft en bezield wordt.

Een papa vertelt: "Mijn zoon gaat nu al drie jaar na elkaar een dagje naar de abdij van Averbode met enkele vrienden. Hij is totaal niet met kerk of geloof bezig - dat beweert hij toch -, maar sinds de bezinningsdagen daar, trekken ze er elk jaar nog even naartoe voor een praatje met één van de paters."

Cultuur van bezinning

Zoals eerder gezegd, kunnen bezinningsdagen maar slagen als ze ingebed zijn in een cultuur van bezinning gedurende de hele schoolloopbaan. Het begint in de kleuterklas. Een voorwaarde voor het welslagen is onder andere het rolmodel van de leraar en de opvoeders. Als de leraar of opvoeder zelf de kracht van stilte en bezinning ervaart, zal dat overslaan op zijn leerlingen. Naarmate de leerling meer de authenticiteit van de leraar of opvoeder ontmoet door

VERBINDEND SAMENWERKEN AAN GEÏNTEGREERDE ZORG

Lessen uit het nascholingsproject V-eSperAnZa



De pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft de voorbije drie jaren samengewerkt met 36 scholen die op een innovatieve manier met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wilden omgaan. Dat gebeurde in het kader van het prioritaire nascholingsproject 'M-Decreet' V-eSperAnZa (Verbindend Samenwerken Aan geïntegreerde Zorg).

Voor dit project hebben we gewerkt met het concept *Communities of Practice*. Een Community of Practice (CoP) is een kennismodel dat vooropstelt dat kennis ontstaat uit continue interactie van mensen die een passie of een zorg delen (Wenger 1998). De kennis die in dit project ontwikkeld werd, ging over ondersteuningsstrategieën voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs. De basisprincipes van een CoP-bijeenkomst zijn:

- a. de focus van het gesprek ligt op de leerling met zijn specifieke onderwijsbehoeften;
- b. de regie ligt bij de community zelf;
- c. leden benaderen elkaar als gelijkwaardige partners;
- d. de focus ligt op het formuleren van concrete acties en niet op evaluatie of doelstellingen;
- e. aanmoediging van 'out-of-the-box'-denken (Mortier 2018).

Het professionaliseringstraject bestond uit een brede beeldvorming van de leerling (talenten, sterktes, groeipunten, leeromgeving) en het definiëren van onderwijsbehoeften. Daarnaast werden twee CoP-bijeenkomsten georganiseerd waarin samen naar haalbare acties ter ondersteuning van de leerling gezocht werd. De acties werden in een begeleidingsplan opgenomen. Voor leerlingen in zorgfase twee of drie van het zorgcontinuüm waren er drie tot vier bijeenkomsten. Uniek aan het project is dat in veel CoP's ook leerlingen mee aan tafel zaten. Dat was vooral het geval in het secundair onderwijs, maar vanaf het tweede projectjaar gebeurde het ook voor kinderen uit het basisonderwijs. Ten slotte voorzag het project ook in nazorgsessies.

Een cruciaal gegeven in die processen was het vertrekken van een duidelijk omschreven onderwijsbehoefte.

Gedurende de eerste twee jaar van dit nascholingsproject werd een aantal onderzoeksactiviteiten opgezet waarvan de resultaten toegelicht zullen worden.

Het perspectief van de procesbegeleiders van het nascholingsproject

Uit een analyse van twee uitgebreide interviews met de procesbegeleiders van het nascholingsproject - na het eerste en tweede projectjaar - kwamen vijf thema's op de voorgrond.

Onderwijsbehoeften als vertrekpunt en acties als uitkomst

Een cruciaal gegeven in die processen was het vertrekken van een duidelijk omschreven onderwijsbehoefte. Bijvoorbeeld: ik heb nood aan ... *korte instructies en stappenplannen, meer tijd om een oefening te maken, aanmoediging*. Onderwijsbehoeften bieden een opening voor een constructieve dialoog met de focus op actie. Zo werd bijvoorbeeld negatief gedrag van een leerling begrepen als nood aan een tactiele omgeving en dat leidde tot het opstarten van een knuffelhoek. Procesbegeleiders vonden dat de CoP's de kans gaven om te vertrekken van waar mensen staan. Soms was de leraar vastgelopen en had hij het gevoel met de leerling al 'alles' geprobeerd te hebben. Door aan de CoP te participeren, kwamen ideeën op tafel die voor de leraar nieuw waren.

Rol van de externe procesbegeleider

De procesbegeleider stimuleerde de groep om van beeldvorming tot actieplanning over te gaan, maar ook om de acties op haalbaarheid te blijven checken. Uit de interviews kwam naar voren dat de procesbegeleider het best iemand is die niet als bevooroordeeld of onveilig ervaren wordt. Een belangrijke taak bleek het blijven herhalen van de basisprincipes van de CoP. De procesbegeleider zette de toon van het gesprek waarin geoefend werd om op een andere manier over de leerling te spreken.

Ouders en leerlingen voelen zich beluisterd

Het was de gewoonte om in elk overleg in eerste instantie bij de ouder(s) en de leerling te peilen naar ideeën voor acties als respons op een bepaalde onderwijsbehoefte. Dat had het effect dat de

ouders zich echt beluisterd en van meet af aan betrokken voelden. Het betrekken van de leerlingen zelf werd bij de start afwachtend onthaald, maar werd unaniem als positief ervaren. De leerlingen wisten meestal heel goed wat zij wilden en nodig hadden. Het toetsen van ideeën aan hun perspectief was vaak nodig, wanneer de volwassenen vastliepen of op het verkeerde spoor zaten. Tenslotte boden de acties die de leerling mee bedacht had meer kans tot slagen bij de implementatie.

Ander invulling van samenwerking

‘We doen dit al,’ beweerden veel scholen voor de start van het project. De interviews met de procesbegeleiders verduidelijken hoe de samenwerking toch anders was dan ervoor. Aannames over de leerling en vooraf bepaalde oplossingen werden losgelaten. Ook zorgde het voortdurend in het vizier houden van de gelijkwaardigheid en een veilige omgeving voor een minder defensieve houding waarin standpunten verdedigd moeten worden. De manier waarop de CoP verloopt, geeft de kans om zich in groep af te vragen hoe iets komt en leidt tot een contextgerichte interpretatie van zorgvragen. De procesbegeleiders ervoeren daarenboven dat het aan de slag gaan met kleine acties/ingrepen hielp bij het loskomen uit vaste denkpatronen. Tenslotte werd het aantal acties bewust beperkt gehouden en altijd op haalbaarheid getoetst.

Aanzet voor veranderingsprocessen op schoolniveau

De scholen die zich voor dit project inschreven, deden dat vooral voor leerlingen in de brede ba-

siszorg, terwijl het concept van Communities of Practice binnen het onderwijs meer aangewezen is voor leerlingen in zorgfase drie. Toch vonden de procesbegeleiders het ook zinvol voor leerlingen in de brede basiszorg. Het gaf scholen de kans om te starten waar ze momenteel stonden op het vlak van zorg. Bijvoorbeeld, in een school waar aanpassingen nog gezien worden als oneerlijk of differentiatie als van richting veranderen, kan in gesprek gaan over haalbare acties, zoals het mondeling toelichten van een proefwerk of digitale notities beschikbaar stellen,, een zeer zinvolle stap zijn. In een aantal teams hebben de CoP-sessies het gesprek over schoolbrede acties in gang gezet, zodat er een betere afstemming kwam tussen leraren en graden. Het kwam ook voor dat acties die bedacht waren voor één leerling ook voor andere leerlingen gebruikt werden. Dat was bijvoorbeeld het geval voor het gebruik van koptelefoons om de concentratie te bevorderen. De nazorgsessies gaven schoolteams de kans om te werken aan een visie rond zorgbeleid en een eenduidige interpretatie van het zorgcontinuüm binnen de school.

Onderwijsbehoeften

Een analyse van 61 begeleidingsplannen geeft een beeld van het soort zorg waar leerlingen in dit project nood aan hadden. Dat kwam neer op twaalf categorieën over kleuter- en basisonderwijs en secundair onderwijs heen. Het percentage geeft aan op hoeveel van het totaal aantal begeleidingsplannen die onderwijsbehoefte voorkwam.

Soort onderwijsbehoefte	Voorbeelden. Ik heb nood aan:	%
Gedifferentieerde aanpak	- afwisseling tussen inspanning en ontspanning - minder schrijven bij het geven van antwoorden	87 %
Connectie met medeleerlingen en emotionele ondersteuning	- ondersteuning bij verduidelijking van de sociale context - ondersteuning bij mijn blokkeren op de speelplaats	62 %
Positieve bevestiging en succeservaringen	- feedback die mijn inspanning beloont - activiteiten die mij succeservaringen geven	57 %
Veilige omgeving waar leerlingen zichzelf kunnen zijn	- ondersteuning bij het durven meewerken in groep en spreekkansen in interactie met leerlingen - hulp bij het beter omgaan met falen	52 %

Zelfstandigheid	<ul style="list-style-type: none"> - instructies die mij helpen om mijn eigen oplossingen te bedenken - iets zelfstandig mogen beslissen 	36 %
Ondersteuning bij planning en organisatie	<ul style="list-style-type: none"> - mensen die mij leren hoe ik gestructureerd kan werken - ondersteuning bij het ordenen van mijn lesmaterialen (boeken, cursussen, notities) 	33 %
Een gestructureerde rustige leeromgeving	<ul style="list-style-type: none"> - een goede plaats in de klas - leeractiviteiten die mij met een stappenplan structuur bieden 	33 %
Duidelijke instructie en verwachting	<ul style="list-style-type: none"> - mensen die nagaan of ik de opdracht goed begrepen heb - instructie die kort en duidelijk is en waarbij begrippen verhelderd kunnen worden 	30 %
Nood aan voorbeelden en feedback van medeleerlingen	<ul style="list-style-type: none"> - nood aan goede voorbeelden van een taak - mensen die voorleven hoe je gepast sociaal kunt reageren 	30 %
Aanmoediging en motivering	<ul style="list-style-type: none"> - ondersteuning om door te zetten als het even niet lukt - opdrachten die aansluiten bij mijn interesses 	20 %
Begeleiding bij het (leren) studeren	<ul style="list-style-type: none"> - prikkelarme omgeving om te kunnen leren - ondersteuning bij het verwerken van informatie 	15 %

Het perspectief van de leraren

Op basis van 92 vragenlijsten met vijftien vragen (1-5 Likertschaal gebaseerd op de drie CoP-pijlers) kregen we zicht op de ervaring van de leraren.

Gedeelde focus op onderwijsleerbehoeften

Een derde van de vragen peilde in hoeverre de groep erin slaagde om tijdens de CoP-sessies de focus op de leerling en zijn ondersteuningsnoden te houden en tot een gedeelde visie te komen. Dat bleek voor 88 % van de geëvalueerde CoP-sessies het geval te zijn. Zonder die pijler is er geen sprake van een CoP. Scholen die dat zonder ondersteuning van een externe procesbegeleider willen realiseren, zullen dat aspect sterk moeten bewaken.

Groepsproces

Was er vertrouwen tussen de deelnemers, voelden mensen zich aangemoedigd om te spreken, was er een gevoel van gelijkwaardigheid? De leraren gaven aan dat dat absoluut aanwezig was. De gemiddelde score voor de vragen over het groepsproces is 90 %. Dat is een opmerkelijk resultaat, rekening houdend met het feit dat veel teams amper twee bijeenkomsten hadden en dat er een actieve betrokkenheid was van ouders en leerlingen.

Acties

Een laatste deel van de vragen evalueerde de uitkomsten van het overleg. In welke mate werd het beeld over de leerlingen bijgesteld? Waren de acties haalbaar en bruikbaar? De scores over de haalbaarheid en het beeld van de leerling werden positief geëvalueerd met een gemiddelde van 83 %. Consensus over haalbare acties voor een leerling is dan ook een hoeksteen van dit proces.

Het perspectief van de ouders

Er werden in het kader van de evaluatie twintig individuele interviews afgenomen met één van de ouders. Negentien ouders evalueerden de ervaring als positief tot zeer positief en beschreven de acties die uit het overleg voortkwamen als waardevol. Eén ouder kon zich niet vinden in de oplossingen die aangebracht werden, omdat ze niet doortastend genoeg waren. Daarnaast waren er vier ouders die tevreden waren over het proces, maar die teleurgesteld waren over de implementatie op de klasvloer. Dat had soms te maken met een gebrek aan doorstroming van informatie naar andere leraren, een sterke overtuiging op school dat aanpassingen een gunst zijn of een individuele leraar die niet bereid was om de afgesproken acties uit te voeren.

De ouders apprecieerden dat er een gesprek was met focus op acties die voortkwamen uit een beter begrijpen van hun dochter of zoon. Ze voelden zich uitgenodigd om ideeën aan te brengen, alsook om vanuit hun ervaring aan te geven of een actie kans op slagen had. De ouders vonden het positief dat hun kind betrokken werd in het gesprek. Voor sommige leerlingen was het eerste overleg wat intimiderend, maar wanneer het kind beseftte dat het niet op de vingers getikt zou worden en effectief mocht meedenken over oplossingen, werd het een positieve ervaring. De uitnodigende houding van de procesbegeleider speelde daarin een belangrijke rol. Eén ouder stelde voor om de leerling niet vanaf het eerste overleg te betrekken. Een andere ouder vond dat hij moest schipperen tussen voorstellen die hij zinvol vond voor zijn zoon en zijn weerstand tegenover aanpassingen die hem op school zouden doen opvallen.

De nazorgsessies gaven schoolteams de kans om te werken aan een visie rond zorgbeleid en een eenduidige interpretatie van het zorgcontinuüm binnen de school.

Verschillende ouders gaven aan dat ze zich minder de 'lastige ouders' voelden, omdat het initiatief voor de bijeenkomsten door de school genomen werd. Ze vonden het een voordeel dat er gestructureerd rond de tafel gezeten werd, waardoor ze minder afhankelijk waren van informele communicatiemomenten. Het formaliseren van acties in een begeleidingsplan gaf hun een gerust gevoel en leidde tot een betere opvolging. Voor ongeveer twee derde van de ouders was die manier om betrokken te worden toch anders dan vorige vormen van samenwerking met de

school. Het aantal overlegmomenten vonden ze voldoende. Sommigen vonden dat die aanpak goed paste in de communicatiecultuur die al in de school aanwezig was.

Conclusie

Op basis van de beperkte gegevens, trekken we een aantal voorzichtige conclusies.

Voor leerlingen in de brede basiszorg kunnen twee CoP's per schooljaar al een wezenlijk verschil maken voor hun welbevinden en hun participatie aan het schoolgebeuren. Voor leerlingen in zorgfase twee en drie zijn er meer bijeenkomsten nodig.

Ouders en leerlingen als gelijkwaardige partners voor de zoektocht naar aanpassingen en ondersteuning uitnodigen, levert positieve uitkomsten.

Gericht overleg met de focus op onderwijsbehoeften en ondersteuningsacties leidt tot creatieve en haalbare aanpassingen en ondersteuning.

CoP's organiseren voor individuele leerlingen kan schoolteams aanzetten tot gesprek en verandering in het zorgbeleid.

Dat proces vraagt een procesbegeleider die de principes van een CoP bewaakt.

Kathleen Mortier

Met dank aan alle participanten en aan Annelie Verstraete, Hilde Mahieu en Inge Ranschaert voor het faciliteren van deze evaluatie.

Dr. Mortier promoveerde aan UGent en werkt momenteel in de Special Education Department van San Francisco State University.

Vragen en info:

inge.ranschaert@katholiekonderwijs.vlaanderen

REFERENTIES

Mortier, K. (2018). Communities of Practice: a Conceptual Framework for Inclusion of Students with Significant Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2018.1461261

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.



Smets, W. & De Man, L.

HERVORMEN VAN BINNENUIT

Praktijkvoorbeelden van sterk onderwijs.

Leuven, Acco, 2017, 280 p. (€ 28)

De directe aanleiding voor de auteurs om *Hervormen van binnenuit* te schrijven is tweërlei. Enerzijds zijn ze ontgoocheld over het feit dat de modernisering secundair onderwijs de 'weeffouten' van het onderwijsbestel niet wegwerkt, met name het hoge aantal overzitters, de ongekwalificeerde schooluitval, foute studiekeuzes, verzwakkende PISA-resultaten en het grote verschil tussen hoog- en laagpresteerders. Anderzijds geloven zij in het potentieel van plaatselijke schoolteams om verandering op maat te brengen.

De inleiding bepleit een pedagogie van de vervoering, waarbij scholen en leraren hun leerlingen fascineren met levensrechte thema's, bereid zijn om hun leerlingen mee op pad te nemen en vanuit hun eigen persoonlijke verwondering te tonen hoe de samenleving in beweging is.

Het eerste deel plaatst de onderwijs hervormingen in een breder historisch kader en schetst twee maatschappelijke uitdagingen: superdiversiteit en de ICT-revolutie. In de overige delen beschrijven de auteurs innovaties waarmee scholen nu al aan de slag kunnen gaan, zoals video teaching, co-teaching, evaluatiepraktijken, feedback, flexibele leertrajecten, summerschools, levensecht leren (inhouden en methode) en werkplekleren. Bij elke innovatie zijn praktijkvoorbeelden opgenomen.

We vermelden bij hoge uitzondering ook het nawoord van een 'éminence grise' van het onderwijs in Vlaanderen, Georges Monard. Daarin houdt hij een pleidooi voor een samenspel tussen onderwijsveld en onderzoek, initiële en permanente vorming van onderwijspersoneel, structuren én mensen en voor het doorbreken van routine, 'de grootste vijand van kwaliteit'.

Het boek is vlot geschreven. Wie zijn kennis van de geschiedenis van het Vlaamse onderwijs wil bijspijkeren, vindt er zijn gading. Mensen die in het onderwijs actief zijn, kunnen inspiratie vinden in de voorgestelde innovaties.

Kanttekening: door de beschreven accenten lijken de auteurs – ongewild – onderwijs te reduceren tot een instrument en raakt de in het begin bepleite pedagogie van de vervoering in de loop van hun betoog wat ondergesneeuwd.

Dominiek Desmet



Burny, E.

ZONDER SCHULDEN OP DE SCHOOLBANK

Omgaan met onbetaalde schoolrekeningen.

Antwerpen, Garant, 2018, 160 p. (€ 17,95)

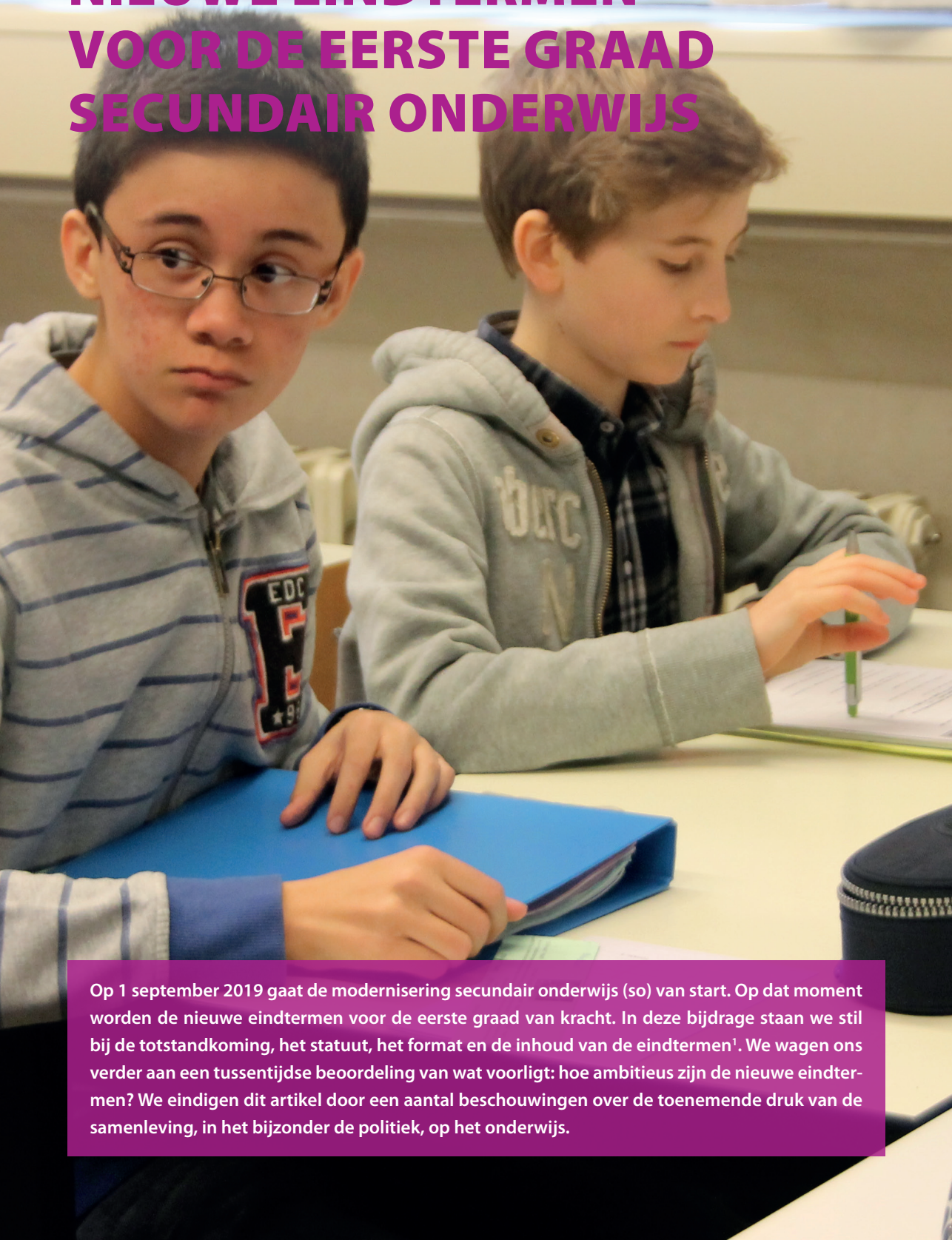
Dit boek is een inspiratiegids voor scholen die op een door-dachte manier het probleem van onbetaalde schoolrekeningen willen aanpakken. Deze realisatie van SOS Schulden Op School, een vzw die streeft naar gelijke onderwijskansen door aandacht te besteden aan kosten op school, neemt de lezer mee in een zoektocht naar oplossingen voor een complex probleem.

In vijf hoofdstukken stellen de auteurs een systematische aanpak voor om het aantal onbetaalde schoolfacturen terug te dringen. Het eerste hoofdstuk schetst een objectief beeld van armoede. Aan de hand van cijfers en een breder kader worden aannames en vooroordelen uit de weg geholpen. Onbetaalde schoolrekeningen zijn vaak een signaal van armoede. Een menswaardige visie, die volop op gelijke onderwijskansen inzet, ligt aan de grondslag van de aanpak. Het spreekt voor zich dat voorkomen beter is dan genezen. In het tweede hoofdstuk wordt benadrukt dat onderwijs niet volledig gratis kan zijn, maar dat het wel kostenbewust moet gebeuren. Scholen hebben een verantwoordelijkheid om na te denken over hun beleid en hoe dat afgestemd kan worden op de financieel minst slagkrachtige mensen. In hoofdstuk drie leren we hoe drempelverlagende maatregelen essentieel zijn om met ouders te communiceren. Het vierde hoofdstuk gaat dieper in op de concrete aanpak van onbetaalde schoolfacturen. Die aanpak is bij voorkeur zeer consequent en niet beoordelend. Een helpende houding waarin de school op zoek gaat naar de behoefte van de ouders, levert een beter resultaat op. In het laatste hoofdstuk worden mogelijke partners van de school onder de loep genomen.

Het boek is een goede inspiratiegids. De meeste argumenten sluiten aan bij de filosofie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen waarin dialoog en verbinding essentieel zijn. Met evenveel aandacht voor de financiële gezondheid van de school als voor het welzijn van de ouder en die van de leerling biedt het een leidraad waar elke school meteen mee aan de slag kan.

Dieter Hoedekie

NIEUWE EINDTERMEN VOOR DE EERSTE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS



Op 1 september 2019 gaat de modernisering secundair onderwijs (so) van start. Op dat moment worden de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van kracht. In deze bijdrage staan we stil bij de totstandkoming, het statuut, het format en de inhoud van de eindtermen¹. We wagen ons verder aan een tussentijdse beoordeling van wat voorligt: hoe ambitieus zijn de nieuwe eindtermen? We eindigen dit artikel door een aantal beschouwingen over de toenemende druk van de samenleving, in het bijzonder de politiek, op het onderwijs.

Totstandkoming

Om de eindtermen voor de eerste graad te formuleren, werd van januari 2018 tot begin juni 2018 gewerkt met ontwikkelcommissies. Die bestonden uit leraren van het basis- en het secundair onderwijs, vertegenwoordigers van het Gemeenschapsonderwijs en de verenigingen van schoolbesturen van het gesubsidieerd onderwijs, waaronder Katholiek Onderwijs Vlaanderen, en vak- en andere experts uit het hoger onderwijs. Ahovoks² coördineerde in opdracht van de Vlaamse Regering de werkzaamheden. Een valideringscommissie, samengesteld uit leden van de onderwijsinspectie en andere experts, beoordeelde in juni 2018 het eindresultaat op coherentie, consistentie en evalueerbaarheid: zij valideerde alle eindtermen. Op vrijdag 13 juli 2018 keurde de Vlaamse regering de eindtermen als voorontwerp van decreet goed. Daarna werd de parlementaire weg naar het decreet ingezet.

Statuut

In vergelijking met de eerste lichte eindtermen is het statuut van de nieuwe eindtermen grondig gewijzigd: alle eindtermen – met uitzondering van een aantal attitudinale – moeten op populatieniveau bereikt worden op het einde van de eerste graad. Dat betekent dat er geen onderscheid meer is tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen. Voor de vakoverschrijdende eindtermen, zoals lichamelijke en mentale gezondheid, sociaal-relatieve ontwikkeling, leren leren, was er tot op vandaag een inspanningsverplichting voor de school. Dat houdt ook in dat ontwikkelingsdoelen voor de B-stroom te bereiken eindtermen worden.

De eindtermen zijn niet meer geformuleerd voor een vak, maar voor een sleutelcompetentie. De decreetgever legde na brede maatschappelijke consultatie zestien sleutelcompetenties vast, zoals digitale competentie en mediawijsheid, sociaal-relatieve competenties, competenties voor wiskunde, talen, exacte wetenschappen en technologie, cultureel bewustzijn en culturele expressie. Het zijn de schoolbesturen die de eindtermen aan vakken toewijzen.

Als gevolg van de verplichte opname van het kennisluik bij elke eindterm en van de competentiegerichte formulering zullen deze eindtermen geen schoonheidsprijs winnen.

Sommige eindtermen moeten op het einde van de graad bereikt worden door elke individuele leerling. Het gaat om eindtermen basisgeletterdheid die de jongere in staat stellen om aan de samenleving deel te nemen. In uitzonderlijke gevallen kan de klassenraad gemotiveerd beslissen dat een leerling een eindterm basisgeletterdheid niet hoeft te bereiken.

Voor de sleutelcompetentie communicatie in het Nederlands zijn er ook uitbreidingsdoelen vastgelegd die een bepaalde leerlingenpopulatie kan bereiken. De onderwijsverstrekkers leggen de overige uitbreidings-/verdiepingsdoelen vast.



Format

Met het oog op de nodige consistentie en coherentie van de eindtermen over de verschillende graden heen zijn bouwstenen vastgelegd. Bouwstenen zijn generiek en gelden voor alle leerlingen ongeacht de finaliteit van de studierichting die ze volgen (doorstroom, doorstroom + arbeidsmarkt, arbeidsmarkt). De concrete invulling gebeurt per graad: voor de A- en voor de B-stroom in de eerste graad; voor de tweede en derde graad zal dat gebeuren per finaliteit.

De eindtermen zijn competentiegericht geformuleerd. Voor het decretaal verplichte luik

kennis wordt een onderscheid gemaakt tussen feiten-, conceptuele, procedurele kennis en metacognitie. De eindterm wordt verder afgebakend door vermelding van een cognitieve dimensie. Het gehanteerde referentiekader daarvoor is de taxonomie van Bloom, in de herziene versie van Anderson-Krathwohl: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren, creëren. Waar relevant, vermeldt de eindterm ook een psychomotorische en een affectieve dimensie. Een affectieve dimensie is attitudinaal en wordt nagestreefd.

Ter illustratie deze eindterm burgerschap:

bouwsteen	eindterm (A en B)	afbakening
Omgaan met diversiteit in het samenleven en samenwerken.	De leerlingen lichten de mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk toe.	Kennis *Conceptuele kennis - Vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk Dimensies eindterm Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen Affectieve dimensie: voorkeur tonen voor en belang hechten aan waarden, opvattingen, gedragingen, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën ...

Inhoud

Er zijn transversale en domeingebonden eindtermen. In tegenstelling tot de domeingebonden eindtermen zijn de transversale – in principe (zie *Politieke druk*) – niet aan één domein gekoppeld, maar kunnen de schoolbesturen vanuit hun visie op onderwijs en hun pedagogisch project bekijken waar ze die realiseren.

Verschiedende domeingebonden eindtermen sluiten inhoudelijk aan bij de huidige vakgebonden eindtermen. Anderzijds worden er nieuwe accenten gelegd. Bij de wiskundige competentie maakt een aantal eindtermen, zoals figuren tekenen met een passer, plaats voor basisbeginselen van statistiek en probleemoplossend denken. Voor natuur-

wetenschappen worden nog iets meer chemische en fysische begrippen geïntroduceerd. Voor het eerst zijn er ook eindtermen STEM³ naast de eindtermen wiskunde, natuurwetenschappen en techniek. De financieel-economische competentie krijgt een prominentere plaats in het curriculum. Specifiek voor de B-stroom is er een verbreding van de historische en ruimtelijke competentie.

Bij de transversale eindtermen is er expliciete aandacht voor mediawijsheid en computationeel denken en handelen (= voor een probleem een oplossing bedenken die door een computer uitgevoerd kan worden). De eindtermen voor biopsychosociaal welbevinden zijn omvangrijker. Ook de te verwachten eindterm *'De leerlin-*

gen passen technieken voor eerste hulp bij ongevallen in een gesimuleerde leeromgeving toe.' heeft er zijn plaats gekregen. Bij leren leren is er voor het eerst sprake van (de principes van) collectief en gedeeld leren.

Tussentijdse appreciatie

Vorm

De ontwikkelcommissies kregen van het Vlaams parlement de opdracht om een beperkt aantal sober geformuleerde, duidelijke, competentiegerichte en evalueerbare eindtermen te formuleren. Door de verplichte opname van het luik kennis waren de ontwikkelcommissies genoodzaakt om het soort kennis telkens aan te geven –

hoewel die kennis zich volgens sommige politici wellicht kon beperken tot feitenkennis.

Er vond een gevoelige reductie van het aantal eindtermen plaats. Enerzijds betreft het een feitelijke reductie: door te werken met transversale eindtermen werden de huidige overlappingen in eindtermen vermeden. Anderzijds betreft het soms ook een puur vormelijke reductie door de competentiegerichte clustering van huidige eindtermen; in de feiten wint het kennisluik aan volume. Ter illustratie hierna een eindterm voor getallenleer in de A-stroom.

Als gevolg van de verplichte opname van het kennisluik bij elke eindterm en van de competentiegerichte formulering zullen deze eindtermen geen schoonheidsprijs winnen.

eindterm (A)	afbakening
De leerlingen voeren bewerkingen uit met natuurlijke, gehele en rationale getallen.	<p>Kennis</p> <ul style="list-style-type: none"> * Feitenkennis <ul style="list-style-type: none"> - som, termen, verschil, product, factoren, quotiënt, deeltal, deler, rest, macht, grondtal, exponent, priemgetal * Conceptuele kennis <ul style="list-style-type: none"> - natuurlijke, gehele en rationale getallen - machtsverheffing met gehele exponent, vierkantswortel, procent, kwadraat, kleinste gemeen veelvoud, grootste gemene deler, absolute waarde - schatting van uitkomst * Procedurele kennis <ul style="list-style-type: none"> - bewerkingen en volgorde van bewerkingen met en zonder ICT; bewerkingen zonder ICT zijn beperkt in omvang. <p>Context</p> <ul style="list-style-type: none"> * De eindterm wordt zowel met als zonder context gerealiseerd. <p>Dimensies eindterm</p> <ul style="list-style-type: none"> Cognitieve dimensie: beheersingsniveau toepassen

Inhoud

Het gewijzigde statuut en de inhoudelijke verbreding en verdieping van de eindtermen – zoals hierboven geschetst – zorgen ervoor dat de nieuwe eindtermen bijzonder ambitieus zijn en in die zin ook beantwoorden aan de belangrijkste

maatschappelijk geuite ambitie voor het (secundair) onderwijs in de eenentwintigste eeuw.

Peilingsproeven en de voorziene periodieke screening van de eindtermen zullen uitwijzen of de lat niet te hoog ligt. Dat is vooral een bekommernis voor de eindtermen voor de B-stroom. ►

Niet alleen moeten de eindtermen er in tegenstelling tot vandaag bereikt worden; ook de instroom vanuit het basisonderwijs wijzigt grondig vanaf september 2019: enkel wie geen getuigschrift basisonderwijs heeft, zal toegang hebben tot de B-stroom. Vandaag stromen nogal wat leerlingen met een getuigschrift basisonderwijs door naar de B-stroom, voornamelijk omwille van het uitgebreidere praktijkgedeelte.

Maatschappelijke druk

Hoewel de ontwikkelcommissies in relatieve luwte, weliswaar met een bijzonder strak tempo, hebben kunnen werken, trok er eind mei 2018 via een goed georkestreerd lek een kleine mediastorm over de ontwikkelcommissies heen. Het begon met een tweet van Dirk Van Damme, onderwijsexpert bij de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling). Hij kreeg naar eigen zeggen verontrustende signalen uit de commissies: "De lat wordt erg laag gelegd." Enkele kranten pikten de tweet gretig op en het kwam tot een aantal parlementaire vragen voor Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits, waarbij elke partij haar voorspelbare politieke rol speelde.

Het gewijzigde statuut en de inhoudelijke verbreding van de eindtermen tonen aan dat de nieuwe eindtermen bijzonder ambitieus zijn.

Uiteindelijk bleek dat het voorstel voor de eindtermen voor talen, in het bijzonder voor Frans, onder vuur lag. Tijdens de discussies was het opvallend dat het ambitieniveau gereduceerd werd tot de vraag of leerlingen al dan niet de 'passé composé' in de eerste graad zouden moeten kennen. Je zou denken dat het onderwijs hogere belangen dient: "De ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen die bijdragen tot de persoonlijke ontwikkeling van elk individu en die toelaten om autonoom en interactief in de samenleving te functioneren en er een bijdra-

ge aan te leveren. Vorming omvat de overdracht van kennis en waarden tussen generaties en overstijgt kritisch de momentane belangen van de samenleving."⁴

Politieke druk

De gevalideerde eindtermen – als resultaat van het overleg tijdens de ontwikkelcommissies – hebben tijdens hun passage op de Vlaamse Regering op vrijdag 13 juli een aantal merkwaardige aanvullingen en wijzigingen ondergaan.

De aanvullingen hebben te maken met (de Vlaamse) identiteit: kennis van erkende symbolen van de Vlaamse gemeenschap, België en de Europese Unie; kennis van de bestuursniveaus, zoals gemeente, provincie, gemeenschappen en gewesten. Opvallend is ook de toevoeging van een attitudinale eindterm: 'De leerlingen appreciëren het samenleven in een democratie en de principes waarop ze in Vlaanderen gebaseerd is.' Een fundamentele, inhoudelijke ingreep betreft het verzwaren van de kennis voor Nederlands; het gaat om toevoegingen die wellicht behaarder zijn voor 'latinisten' in de eerste graad, maar niet voor de totale leerlingenpopulatie van de A-stroom. Ter illustratie: kennis van wederkerend en wederkerig voornaamwoord, ontkenkend lidwoord, actieve en passieve zinnen, handelend voorwerp, voorzetselvoorwerp ...

Een belangrijke wijziging is de strikte en integrale koppeling van een aantal transversale eindtermen (zoals leercompetenties, digitale competentie en mediawijsheid, ontwikkeling van initiatief en ondernemingszin en loopbaancompetenties) aan elke meer domeingebonden sleutelcompetentie (zoals competenties in het Nederlands, competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie). Concreet betekent dat bijvoorbeeld dat bij de eindtermen voor Nederlands de leerlingen ook alle daarmee verbonden transversale eindtermen moeten bereiken. Mocht die wijziging het parlementaire debat overleven, dan is er geen sprake meer van een gereduceerd aantal eindtermen; de haalbaarheid ervan voor de leerlingen komt ernstig in het gedrang. Ook de politiek zo beplei-

te ruimte voor scholen, leraren(teams) wordt op die manier dichtgereden. We zijn benieuwd of het een juridische toetsing zou doorstaan.

Tussen maakbaarheid en groei

Eindtermen kunnen een motor zijn voor inhoudelijke veranderingen. Toch is enige bescheidenheid op zijn plaats. Onderwijs blijft in eerste en laatste instantie mensenwerk: er zijn grenzen aan de maakbaarheid van jongeren. Ter illustratie: als de nieuwe generatie jongeren in 2021 de eerste graad voltooid zal hebben, zal zij – althans dat is wat een

nieuwe te bereiken transversale eindterm bepaalt – een eigen mening kunnen onderbouwen over maatschappelijke gebeurtenissen, thema's en trends met betrouwbare informatie en geldige argumenten waarbij ze het onderscheid kunnen maken tussen feit en mening en realiteit en fictie (*sic*). Het volstaat het huidige reilen en zeilen in onze samenleving te observeren om te beseffen dat er iets meer nodig zal zijn dan die eindterm om dat nobele maatschappelijke doel te bereiken. ◀◀

Dominiek Desmet

dominiek.desmet@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker Dienst Identiteit & kwaliteit

EINDNOTEN

1. Voor het wettelijke kader van de nieuwe eindtermen, zie Decreet houdende wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de Codex Secundair Onderwijs, wat de onderwijsdoelen betreft (26 januari 2018).
2. Ahovoks is een agentschap van het departement Onderwijs en Vorming. Ahovoks staat voor: Agentschap voor hoger onderwijs, volwassenenonderwijs, kwalificaties en studietoelagen.
3. STEM-onderwijs staat voor de integratie van Science (wetenschap), Technology (techniek), Engineering (technologische processen) en Mathematics (wiskunde).
4. Vlaamse Onderwijsraad, Raad Secundair Onderwijs, Visietekst over algemene vorming in het secundair onderwijs, 12 januari 2012, blz. 1.



KATHOLIEK ONDERWIJS .VLAANDEREN

ENEREUS AMBITIEUS

2de ledencongres
22 januari 2019 • Antwerpen
Koningin Elisabethzaal

VAKLERAAR IN HET LAGER ONDERWIJS

PRO

In het Vlor-advies over de krachtlijnen voor een sterk basisonderwijs van 16 september 2015 was het al één van de tien krachtlijnen. Het werd ook hernomen in het Vlor-advies over een toekomstplan voor het basisonderwijs (8 maart 2017). Een geïntegreerde aanpak als fundament in het basisonderwijs betekent in die teksten onder andere dat "de groepsleraren deskundig [zijn] om inhouden uit alle leergebieden te structureren in een samenhangend onderwijsaanbod." Klassiek is er anderzijds wel een aantal bijzondere leermeesters werkzaam in het lager onderwijs: lichamelijke opvoeding, levensbeschouwelijke vakken. Met de splitsing van het leergebied 'wereldoriëntatie' in 'wetenschappen en techniek' en 'mens en maatschappij' en met de thematiek van het Frans kreeg het inschakelen van vakleraren in het lager onderwijs extra (politieke) aandacht.

- **Vakbekwaamheid**

Leraren in het lager onderwijs geven nu in principe alle vakken in hun klas. Dus ook vakken als Frans en technologische opvoeding, maar daarvoor zijn ze dikwijls minder goed opgeleid. Bovendien worden sommige leerlingen daardoor te weinig uitgedaagd, met name die leerlingen die vooral vanaf de derde graad van het lager onderwijs meer en complexere leerstof nodig hebben.

- **Vakkenaanbod**

Door de geïntegreerde werking in het lager onderwijs kunnen sommige vakken of onderdelen van vakken nogal eens ondergesneeuwd raken.

- **Instroom in tso/bsc**

De situatie van leraren lager onderwijs die te weinig in technische thema's geschoold zijn en bijgevolg die thema's te weinig aan bod laten

komen in de klas, draagt ertoe bij dat te weinig leerlingen in het secundair onderwijs voor zulke studierichtingen kiezen, terwijl ze er misschien wel het geschikte profiel voor hebben.

- **Bruuske overgang naar het secundair onderwijs**

Nu krijgen leerlingen van de ene op de andere dag voor elk vak een andere leraar, wanneer ze overgaan naar het secundair onderwijs. Enkele vakleraren inzetten in het lager onderwijs kan die bruuske overgang al wat milderen.

"Mogelijkheid creëren tot het inzetten van bijzondere leermeesters techniek en wetenschappen, Frans en muzische vorming." Masterplan hervorming secundair onderwijs, 4 juni 2013



CONTRA

- **Geïntegreerde werking**

Een geïntegreerde werking sluit meer aan op de ontwikkelingsgerichte aanpak in het lager onderwijs. Zo'n vaste groepsleraar vormt een echte ankerfiguur voor leerlingen, waar zij net behoefte aan hebben. Hij kent zijn leerlingen goed en creëert een veilig klas- en leerklimaat via een gevoel van verbondenheid.

- **Aparte vakken**

Aparte vakken geven niet altijd betere resultaten. Als het bijvoorbeeld soms wat pover gesteld is met het niveau van het Frans aan het eind van het secundair onderwijs na zes jaar onderwijs door vakleraren, kan zoiets moeilijk alleen maar op de rekening van de leraar lager onderwijs geschreven worden.

- **Leerplannen en einddoelen**

Leerplannen en einddoelen vragen minder doorgedreven vakinhoudelijke kennis en vaardigheden in het lager onderwijs.

- **Belang van didactiek**

Daarentegen is net de didactiek daar veel belangrijker dan de vakinhoud. Denk bijvoor-

beeld aan de nood om te kunnen inspelen op specifieke leerbehoeften van leerlingen.

- **Kindgericht**

Het systeem met groepsleraren is meer gericht op het kind als geheel, niet op het vak. Dat is ook voordelig bij de evaluatie van de leerresultaten van kinderen.

- **Organiseerbaarheid**

Vakleraren zouden de organisatie van een lagere school veel complexer maken. Klasleraren zouden door de vakleraren geen voltijdse betrekking meer hebben in hun ene klas en zouden bijkomende uren elders moeten krijgen. Vervangingen, lessenroosters, deliberaties ... worden moeilijker.

- **Beroepstevredenheid**

Verantwoordelijkheid dragen voor een groep leerlingen werkt uitdagend en verhoogt de beroepstevredenheid van die leraar. Zo'n positieve tewerkstelling is nodig om sterke profielen te kunnen aantrekken en behouden.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

ZILL, IN HET TEKEN VAN ZORGBREED EN KANSENRIJK ONDERWIJS

Het nieuwe leerplan als hefboom tot innovatie

Droom jij ook van een school waar in elke klas een leraar staat die op elke leerling een onuitwisbare positieve impact heeft? Van een school waarin het voor een leerling niet uitmaakt welke klas hij binnenstapt, omdat hij in elke klas optimale ontwikkelingskansen krijgt? Dat vraagt innovatie. Zin in leren! Zin in leven! (Zill) is een hefboom voor innovatie.

De introductie van Zill kan bij schoolteams kwesties naar boven brengen die niet altijd rechtstreeks met het leerplan te maken hebben, maar wel met eraan verbonden processen, zoals de visie op goed onderwijs en hoe je dat het best aanpakt. Het gaat dan bijvoorbeeld over de schoolorganisatie, het evaluatiesysteem, differentiatie ... We zien daarin een kans om de onderwijskwaliteit te versterken. Dat vraagt dat de complementaire knowhow die in schoolteams aanwezig is, gedeeld kan worden. Dat is een belangrijk aspect van (interne) professionalisering en komt de samenwerking ten goede. Waar nodig kunnen schoolteams die kennis aanvullen en uitdiepen, bijvoorbeeld via nascholing of een ondersteuningstraject samen met de pedagogische begeleiding.

OKB als basis voor zorgbreed en kansrijk onderwijs

De *Oprichtingen voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen* (OKB) vat de missie van het katholiek basisonderwijs in vijf opdrachten samen.

1. Werken aan de schooleigen christelijke identiteit;
2. Werken aan een geïntegreerd onderwijsinhoudelijk aanbod;
3. Werken aan een stimulerend opvoedingsklimaat en een doeltreffende didactische aanpak;
4. Werken aan de ontplooiing van ieder kind, vanuit een brede zorg;
5. Werken aan de school als gemeenschap en als organisatie.

Je kunt die opdrachten beschouwen als een keurmerk. Zill wil bijdragen tot de realisatie van OKB. OKB vormt met andere woorden de basis voor de missie van het leerplan: zin geven in leren en leven. In dit artikel ligt het accent op de derde en de vierde opdracht. We willen het immers hebben over Zill en zorgbreed en kansrijk onderwijs.

Naast de missie (zin in leren en in leven) staat Zill stil bij het wat en het hoe van het leren. De nadruk ligt vanzelfsprekend op het 'wat' (de leerinhouden, wat er geleerd moet worden) en de achterliggende visie daarbij. Het 'hoe' gaat over de aanpak, de manier waarop schoolteams hun onderwijs vormgeven. In de krachtlijn 'kwa-

liteitsvol onderwijs' reikt Zill onder de noemer 'de professionele leraar' enkele criteria en algemene gedachten aan. Leraren vinden er inspiratie voor een aanpak waarmee ze hun impact op het leren van elke leerling kunnen vergroten.

Ambitieuw onderwijs slaagt erin om voor alle leerlingen minstens één jaar leerwinst te realiseren voor één jaar input.

Leerambitie leidt tot leerwinst

Ambitieuw onderwijs slaagt erin om voor alle leerlingen minstens één jaar leerwinst te realiseren voor één jaar input. Met 'leerwinst' bedoelen we de vooruitgang die een leerling boekt tussen twee momenten in zijn ontwikkeling. Ongeacht het startpunt van de leerling verwachten we dat leraren streven naar zoveel mogelijk leerwinst voor elke leerling, rekening houdend met het ontwikkelingsperspectief en het ontwikkeltempo van die leerling.

Ook voor leerlingen bij wie die ontwikkeling grillig verloopt, zijn leraren ambitieus in de leerwinst die ze nastreven. Uiteraard zoeken ze daarbij naar een goed evenwicht tussen realistische doelen en voldoende uitdaging (denk aan de 'zone van de naaste ontwikkeling'). Ze kijken met ambitie naar de 'te verwachten leeruitkomsten' die in het leerplan bij elk ontwikkelveld en elk ontwikkelthema opgenomen zijn. 'Ik-zinnen' drukken uit welke leeruitkomst we bij de leerlingen verwachten. Bij de ontwikkeling van wiskundig denken staat bijvoorbeeld: "Ik bedenk hoe ik mijn wiskundige bagage kan gebruiken om een probleem aan te pakken. Ik doe dit met vertrouwen en plezier."

John Hattie¹ doet onderzoek naar wat in onderwijs werkt. Ook hij droomt van scholen waarbij in elke klas een leraar staat die een onuitwisbare positieve impact heeft. Hattie (2013) ontdekte dat nagenoeg alles wat een leraar doet, een gunstig effect heeft op het leren van leerlingen. Meer dan ►

95% van de effecten zijn positief. Logisch natuurlijk, het zou jammer zijn als de ingrepen van een leraar een negatief effect zouden hebben. Niettemin weten we dat sommige acties wel degelijk een negatief effect hebben op het leren, zitten-blijven bijvoorbeeld ($d^2 = -0,13$) of de zomervakantie ($d = -0,02$). Net omdat bijna alles werkt, pleit Hattie ervoor om te kiezen voor acties die een bovengemiddeld effect hebben. Uit zijn onderzoek bleek de gemiddelde effectgrootte 0,40 te zijn. Daarom concludeerde hij dat een interventie pas interessant is, als ze een effectgrootte heeft die hoger ligt dan dat kantelpunt.

De zone tussen $d = 0,00$ en $d = 0,15$ geeft weer wat leerlingen wellicht ook zonder onderwijs zouden bereiken. Tussen $d = 0,15$ en $d = 0,40$ vinden we wat Hattie 'het typische lerareneffect' noemt: het effect dat een leraar in ieder geval heeft, omdat hij nu eenmaal voor de klas staat en met leerlingen aan de slag gaat. Een effectgrootte van $d = 0,40$ of hoger wordt gezien als boven de norm en leidt tot meer dan verwachte groei in een jaar. Schoolteams zouden vooral daarop moeten inzetten.

Enkele voorbeelden (Hattie, 2013)

Voorbeelden van ongeveer geen effect (effect $d = 0,00$ tot $0,20$)

- De mate waarin de leraar de leerstof zelf goed beheerst ($d = 0,09$)
- Etnische diversiteit van de studenten ($d = 0,05$)

Voorbeelden van middelmatig effect (effect rond $d = 0,40$)

- Angst verminderen ($d = 0,40$)
- Sociale vaardigheidsprogramma's ($d = 0,39$)

Voorbeelden van zeer hoge effecten ($d \geq 0,70$)

- De verwachtingen van de leerlingen in wat ze zullen bereiken ($d = 1,44$)
- Formatief evalueren ($d = 0,90$)

Het gaat niet over wat goed of fout is, maar over het effect dat leraren op de ontwikkeling van elke leerling hebben. We willen immers dat elke input de hoogst mogelijke leerwinst oplevert. Die leerambitie zit in Zill vervat.

Niet 'fixen', maar onderwijsarrangementen variëren

Houden schoolteams bij de keuzes die ze maken rekening met wetenschappelijk onderzoek? Werken ze, met andere woorden, bij het realiseren van maximale leerwinst *evidence-informed*? Stellen ze zichzelf telkens de vraag waarom ze doen wat ze doen? We verwachten van onze tandarts dat hij zich bedient van recente wetenschappelijke inzichten. Mogen we dat dan ook niet van leraren verwachten?

We weten beter dan ooit welke weerslag het handelen van leraren heeft op het leren van leer-

lingen. Mogen we leraren dan aanspreken op de effectiviteit van hun aanpak (in Zill noemen we dat 'onderwijsarrangementen')? Leraren voelen dat soms aan als een inbreuk op hun eigenaarschap. Zonder afbreuk te willen doen aan de pedagogische vrijheid van schoolteams, hopen we dat ze kiezen voor onderwijsarrangementen met een leereffect dat groter is dan $d = 0,40$. Dat betekent dat ze zich niet laten afleiden door interventies die een lager dan gemiddelde impact op het leren hebben.

Het willen 'fixen' van leerlingen kan een van die afleiders zijn. Leerlingen die al vroeg achterop raken, krijgen alsmat vaker een diagnose. Het labelen is toegenomen en we fixen steeds vaker leerlingen met therapie en medicatie. Ouders en leraren zoeken een verklaring voor ongewoon gedrag en de medische en farmaceutische wereld staan klaar met antwoorden. Het onderkennen van een stoornis kan uiteraard nuttig zijn en

voordelen bieden. Het expliciet labelen kan een leerling helpen bij de acceptatie van een beperking en kan zowel de ouders als de leraar stimuleren om het probleem anders aan te pakken. Als we bijvoorbeeld weten dat een leerling dyslexie heeft, kunnen we beter het te verwachten leesniveau op korte termijn bepalen. We blijven ambitieus in de doelen die we met de leerling nastreven, maar voorkomen te hoge eisen. De diagnose kan daarbij wellicht helpen om uit te zoeken welke ondersteuning de leerling, de leraren en de ouders nodig hebben. De essentie is dat we ons afvragen welke aanpak nodig is om een leerling optimale kansen te bieden om een doel te bereiken.

Maar blijkbaar worden in het onderwijs diagnoses ook gebruikt om te verantwoorden waarom we niet kunnen handelen. Dus terwijl in de medische of psychologische wereld een diagnose de start is van een therapie, lijken we in het onderwijs soms meer geïnteresseerd in een label om te verantwoorden waarom iets niet lukt dan om gepaste interventies te doen. Labelen kan helpen om de aanpak beter af te stemmen op wat een leerling nodig heeft, maar houdt ook een aantal risico's in, zoals lagere verwachtingen bij de leraar, de verantwoordelijkheid voor falen bij de leerling leggen, miskennen dat kinderen in volle ontwikkeling zijn en *selffulfilling prophecy*. Hattie (2013) vond een effectgrootte van $d = 0,61$ voor het *niet* labelen van leerlingen. Het labelen van leerlingen is dus niet vrijblijvend.

Wisselwerking en afstemming

In plaats van leerlingen te fixen, variëren schoolteams met Zill de onderwijsarrangementen op school-, klas- en leerlingniveau. Dat is de kern van de aanpak. Zill geeft daarvoor de nodige ruimte: het leerplanconcept gaat uit van geëngageerde eigenaars, die op basis van de aangereikte bouwstenen de beste onderwijsarrangementen uitwerken. De leraar bepaalt een focus met het oog op de optimale harmonieuze ontwikkeling van elke leerling. Hij ziet diversiteit daarbij als een geschenk en voelt zich verantwoordelijk voor alle leerlingen.

Daarom hebben leraren aandacht voor de drie bekende speerpunten binnen het bepalen van de focus:

1. de leerlingen. "Wie zijn de leerlingen?" Met een brede beeldvorming krijgen leraren een scherp zicht op de beginsituatie. Op basis daarvan ontdekken ze de 'opvoedings- en onderwijsbehoeften'. Zodra ze die kennen, kunnen ze doelgericht werken. Ze doen wat goed is voor de ontwikkeling van een leerling.
2. de context. "Wat biedt of vraagt de context?" Met context bedoelen we zowel de school als de klasgroep, de leraar, de thuissituatie ...
3. het leerplan. "In welke mate realiseren we het leerplan? Op welke manier inspireert het leerplan ons om ervaringen te verbreden en te verdiepen?"

Door de juiste keuzes te maken, hebben schoolteams meer impact op het leren. Dat samenspel van de drie speerpunten vinden we terug in het uitgangspunt 'wisselwerking en afstemming' van handelingsgericht werken (Pameijer e.a., 2018). Het vraagt een stevig engagement.



Diversiteit is een realiteit. Leerlingen verschillen van elkaar, net als groepen, leraren, scholen en ouders. Dat behoort tot de context. Leerlingen ontwikkelen zich in verschillende omgevingen: op school met hun leraar en medeleerlingen, thuis met hun ouders, broertjes of zusjes, oma en opa, oppas en in hun vrije tijd. Altijd en overall is daarbij sprake van wisselwerking: een leerling ontwikkelt zich in interactie met zijn ouders, leraar en andere kinderen. De leerling en zijn omgeving beïnvloeden elkaar continu.

Effectieve leraren zijn voortdurend op zoek naar wat elke leerling nodig heeft. Ze experimenteren, proberen een en ander uit. Wie handelingsgericht werkt, richt zich daarom altijd op déze leerling, in déze klas, bij déze leraar, op déze school en met déze ouders. Dat is precies wat er gebeurt bij het bepalen van een focus.

**We willen immers dat elke input de
hoogst mogelijke leerwinst oplevert.
Die leerambitie zit in Zill vervat.**

Barrières

Bij het leren en participeren kunnen leerlingen op obstakels botsen die ze mogelijk als een barrière ervaren. Barrières zitten niet in het kind. Ze ontstaan in interactie met de omgeving. Wanneer we een blinde persoon naar een concert meenemen, dan zullen we die met plezier begeleiden tot aan zijn zitplaats. Maar als hij daar eenmaal zit, kan hij net als de anderen deelnemen aan het concert. De input gebeurt namelijk vooral auditief. Gaan we samen naar een voetbalmatch, waar de beleving heel erg bepaald wordt door wat je ziet en hoort, dan zal de blinde wel degelijk een barrière ervaren. Die kan gedeeltelijk opgeheven worden door in een redelijke aanpassing te voorzien: we geven de blinde een koptelefoon waarin hij een commentaarstem kan volgen. Overigens hoeft je geen handicap te hebben om een barrière te ervaren. Als je in Slovenië een museum bezoekt met enkel informatie in het Sloveens, dan verwacht je dat je kunt gebruikmaken van een

vertaalset. We vinden dat niet meer dan logisch. Het niet beheersen van de Sloveense taal mag je participatie niet in de weg staan.

Barrières kunnen ontstaan in interactie met elk aspect van de school. Enkele voorbeelden (zonder volledig te willen zijn):

- de accommodatie: gebouwen, toegang, ligging ...;
- de organisatie van de groepen: grootte, samenstelling ...;
- het evaluatiesysteem;
- het uurrooster;
- de sociale context: de relatie met de leraar en de medeleerlingen;
- de aanpak van het onderwijzen, het didactisch en pedagogisch handelen;
- ...

Barrières kunnen ook ontstaan buiten de schoolomgeving. Denk bijvoorbeeld aan kinderen die in armoede opgroeien of een specifieke culturele achtergrond hebben.

In de klaspraktijk kunnen barrières vaak met een redelijke aanpassing overbrugd worden. Waar leerlingen een barrière ervaren in het leren en participeren, duidt dat op een mismatch tussen de leerling en het systeem. De kans op mismatching is reëel, want ontwikkeling en leren verlopen in een aantal gevallen grillig en de specifieke thuiscontext of de specifieke kenmerken van een leerling (bijvoorbeeld een beperking, een diagnose) kunnen voor ongelijke kansen zorgen en de afstemming bemoeilijken. Leraren hoeven daar niet bang voor te zijn, maar ze houden er wel beter meteen rekening mee. Alertheid kan in ieder geval zorgen voor een snelle bijsturing waar nodig.

Door uit te gaan van afstemming en wisselwerking, leggen we de oorzaak van een moeizaam leerproces niet bij de leerling, noch bij de leraar of de ouders. De barrière zit hem in het samenspel van die unieke leerling in die unieke context met dat aspect van het leerplan. Met die overtuiging zoeken alle betrokkenen naar wat werkt en wat ieders eigen bijdrage eraan kan zijn. In plaats van leerlingen te fixen, gaan leraren dus actief op zoek naar mogelijke barrières, omdat ze die barri-

ères willen zien. En als ze de barrières ontdekken, vragen ze zich af wat ze eraan kunnen doen. Ze zoeken uit waarop ze impact kunnen hebben en nemen hun verantwoordelijkheid. Inzicht in het ontstaan van mogelijke barrières zorgt ervoor dat schoolteams anders gaan denken over en kijken naar hun onderwijsaanpak. Door barrières niet enkel toe te schrijven aan omstandigheden die buiten de eigen verantwoordelijkheid of bevoegdheid liggen, ontstaan nieuwe kansen om een eventuele mismatch aan te pakken.

Die houding daagt leraren uit om de gekozen aanpak te blijven evalueren en bij te sturen. Het is niet erg wanneer leraren, zelfs die met vele jaren ervaring, niet weten hoe het verder moet. Daar liggen net kansen om tot iets nieuws te komen, iets anders uit te proberen. Vooral waar leraren, leerlingen en hun ouders samenwerken, vergroot de kans op een effectieve aanpak. Samenwerking verrijkt en verruimt het eigen perspectief, dat per definitie onvolledig is. De beste oplossingen komen dus tot stand waar leerlingen (en vaak ook hun ouders, onderwijsprofessionals ...) als een volwaardige partner betrokken worden in de zoektocht naar de beste aanpak. We beschouwen de leerling en zijn ouders als ervaringsdeskundigen, die mee kunnen analyseren en zoeken naar oplossingen. Maar we gaan niet op elkaars stoel zitten (Pameijer et al, 2018). Schoolteams blijven verantwoordelijk voor het onderwijs, ouders voor de opvoeding. Door sa-

men te zoeken vergroot de kans dat de gekozen aanpak door alle betrokkenen aanvaard wordt en ook effectief werkt. Onderwijsarrangementen zijn immers maatwerk.

Barrières wegnemen voor maximale leerwinst

Het geloof in het ontwikkelingspotentieel van elke leerling, ongeacht de persoonlijke achtergrond, vorige prestaties of de financiële situatie van de ouders, vormt de basis om bij elke leerling zoveel mogelijk leerwinst te realiseren. We somden daarnet een aantal risico's op die het labelen van kinderen meebrengt. De laatste jaren is er een soort superlabel bijgekomen: SOB (specifieke onderwijsbehoeften). Als alternatief introduceerden we het begrip barrière. In de Index voor Inclusie (Booth & Ainscow, 2015) lezen we: "Het gebruik van de notie 'barrières bij leren en participatie' maakt het labelen van 'kinderen met specifieke onderwijsbehoeften' overbodig. Het biedt een oplossingsgericht concept, dat verwijst naar de mogelijkheid om moeilijkheden op school aan te pakken door barrières weg te nemen."

Het is aan schoolteams en pedagogisch begeleiders om te ontdekken hoe Zill dat mee kan helpen realiseren. <<

Jan Coppieters

jan.coppieters@katholiekonderwijs.vlaanderen
Pedagogisch begeleider Dienst Lerenden

REFERENTIES

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school (3de volledig herziene editie)*. UCLL, Heverlee.
Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt Educatieve Uitgeverijen, Rotterdam.

Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Uitgeverij Acco, Leuven.

EINDNOTEN

1. In zijn grensverleggende boek *'Visible Learning for teachers'* (2008) verwerkt John Hattie de resultaten van een groot onderzoek, gebaseerd op meer dan 800 meta-analyses van meer dan 50 000 onderzoeken. In totaal waren minstens 240 miljoen leerlingen betrokken. In 2013 verscheen het boek in het Nederlands met als titel: *'Leren zichtbaar maken'*.
2. Om aan te geven hoe groot een effect is, gebruikt Hattie de index van Cohen, genoteerd met de letter *d*. Dat is de bekendste index om een effectgrootte uit te drukken.

INSPECTIE 2.0

Kansen voor kwaliteitsontwikkeling



Dit schooljaar is inspectie 2.0 écht van start gegaan: de voorbije maanden werden de eerste scholen doorgelicht volgens de principes 'nieuwe stijl'. Inspectie 2.0 beoogt om een grotere impact te hebben op scholen. Niet om nog meer stress of angst te veroorzaken, maar wel om ervoor te zorgen dat scholen tijdens de doorlichting nieuwe ideeën en kwaliteitsimpulsen gekregen hebben. Hoewel de meeste scholen na een doorlichting best tevreden zijn over het proces¹, toonde onderzoek immers aan dat onze Vlaamse inspectie (oude stijl) relatief weinig aanzetten gaf tot kwaliteitsontwikkeling². We analyseren in dit artikel of inspectie 2.0 wat dat betreft meer te bieden heeft en wat daarbij de rol van de scholen is.

De impact van inspectie op kwaliteitszorg en kwaliteitsontwikkeling

In elk onderwijssysteem met externe doorlichtingen heeft de inspectie (onder meer) de opdracht om te beoordelen of een school kan garanderen dat leerlingen vooropgestelde doelen behalen. In Vlaanderen gaat het over het behalen van eindtermen en het werken naar ontwikkelingsdoelen, die in leerplannen vertaald worden.

Die nadruk op doelmatigheid zou scholen kunnen aanzetten tot een verregaande standaardisatie van allerlei (leer-)processen. Van die standaardisatie wordt verwacht dat alle leraren hetzelfde doen, op dezelfde manier. Op die manier werken aan kwaliteit noemen we 'kwaliteitszorg'. Een versterkte kwaliteitszorg levert een aantal voordelen op: het garandeert een coherent onderwijsaanbod en leerlingen weten wellicht beter wat ze kunnen verwachten (en wat van hen verwacht wordt). Een school kan zo gemakkelijker bewaken op welke manier de verschillende leerplandoelen gerealiseerd worden.

Een te ver doorgedreven standaardisatie kan echter een bedreiging zijn voor de professionaliteit van de leraar: daaronder verstaan we onder meer de vrijheid om klemtonen te leggen, de gedrevenheid en passie om leerlingen te enthousiasmeren en om complexe inhouden over te brengen. Terwijl kwaliteitszorg gericht is op 'garanties bieden voor minimumkwaliteit', is kwaliteitsontwikkeling gericht op 'continu leren, groeien en aanpassen aan nieuwe uitdagingen'. Dat kan door leraren *nét* in die eigen vrijheid aan te spreken, door leraren te laten reflecteren, door leraren systematisch zichzelf te laten bevragen over wat 'goed' is en wat de beste manier is om dat goede te bereiken. Met andere woorden: door leraren professional te laten zijn en hen daarin ook te versterken. Dat noemen we 'kwaliteitsontwikkeling'.

Kwaliteitszorg aan de ene kant en kwaliteitsontwikkeling aan de andere kant sluiten elkaar niet uit. Allebei zijn ze nodig in een kwaliteitsvolle school. Soms is het een moeilijke evenwichtsoefening: tot welk punt vinden we het nodig om te

standaardiseren (kwaliteitszorg)? En vanaf wanneer vertrouwen we dat elke leraar een eigen weg uitstippelt, ook al betekent dat dat een leraar soms 'buiten de kudde' loopt en dat het geheel minder 'beheersbaar' wordt? Welke impulsen geven we elke leraar en elk team om regelmatig het eigen handelen ter discussie te stellen en continu te verbeteren (kwaliteitsontwikkeling)?

In dit artikel gaan we na of inspectie 2.0 - met haar focus op kwaliteitszorg en systematiek - ook kansen voor kwaliteitsontwikkeling biedt.

Kansen voor kwaliteitsontwikkeling vanuit inspectie 2.0

Inspectie 2.0 verschilt in een aantal aspecten sterk van haar voorganger: zo blijkt onder meer dat de inspecteurs 'nieuwe stijl' meer waarde-rend werken, dat ze een 'ontwikkelingsgerichte dialoog' opzetten en dat de adviezen '1, 2, 3' plaatsgemaakt hebben voor een ander systeem. In de onderstaande alinea's bespreken we enkele veranderingen die de kwaliteitsontwikkeling van de school kunnen beïnvloeden.

Open dialoog

Dat de 'ontwikkelingsgerichte impact' van inspectie 1.0 niet zo groot was, kan deels toegeschreven worden aan het ontbreken van constructief advies³: de inspecteurs mochten zeggen 'wat' (niet) goed was, maar mochten geen adviezen aanreiken over 'hoe' de school de aanwezige kwaliteit kon versterken. Dat verandert in inspectie 2.0. Tijdens (voornamelijk) de reflectiegesprekken aan het eind van de doorlichtingsweek engageren de inspecteurs zich tot een écht gesprek: inspectie 2.0 is geen eenrichtingsverkeer meer, maar samen kijken en leren. De ruime expertise van de meeste inspecteurs betekent natuurlijk dat je er als school veel uit kunt leren.

Hoe meer je je openstelt ten aanzien van de inspecteurs, hoe gericht zij je kunnen inspireren.

Ook als school heb je een invloed op de rijkdom van die reflectiegesprekken: hoe meer je je opent ten aanzien van de inspecteurs, hoe gericht zij je kunnen inspireren. Een 'gesprek' impliceert immers gelijkwaardigheid. Maak dus gerust gebruik van de expertise van de inspecteurs om hun tijdens het reflectiegesprek te vragen welke oplossingen zij zouden voorstellen, of vraag hun feedback over het ontwikkelingspad dat je zelf voor ogen had.

Je bereidt je school het best ook voor op de 'vluchtigheid' van de reflectiegesprekken. Tijdens zo een gesprek kunnen veel ideeën en concrete tips aangereikt worden, maar tegelijkertijd blijft het een stresserende situatie voor het schoolteam: de leden van het schoolteam krijgen ten slotte niet elke dag een inspecteur over de vloer. Het is dus belangrijk om goed te capteren wat er allemaal in het reflectiegesprek gezegd wordt: al die tips en adviezen komen immers niet in het inspectieverslag terecht en een audio-opname van het gesprek wordt door de inspectie niet toegestaan. Een eenvoudige oplossing is om een 'notulist' aan te stellen die uitgebreid notitie neemt zonder actief te participeren aan het gesprek. Zo vermijd je dat waardevolle input gewoon verloren gaat. Het is uiteraard belangrijk dat die notulist door alle partijen als voldoende 'veilig' ervaren wordt.

Waarderend en ontwikkelingsgericht

Uit de proefdoorlichtingen weten we dat veel doorgelichte scholen inspectie 2.0 als heel waardeerend hebben ervaren. Wanneer inspecteurs jouw school een schouderklopje geven voor wat goed loopt, draagt dat uiteraard bij tot het zelfvertrouwen van het schoolteam. En zelfvertrouwen van het schoolteam is een belangrijke basis voor verdere groei.

Wat is de rol van de school daarin? Erover waken dat het schoolteam niet vervalt in zelfgenoegzaamheid. Je hoort vaak: "Waarom zouden we nog beter willen worden, de inspectie heeft toch gezegd dat we al goed bezig zijn?"

Dat kun je voorkomen door na de doorlichting voor elk doorgelicht domein het gesprek met de betrokken leden van het schoolteam aan te gaan. Daarbij bieden de ontwikkelingsschalen van de inspectie een opportuniteit. Zo kan een team dat op een bepaald domein 'de verwachting benadert' gemotiveerd worden om te groeien naar 'volgens de verwachting'. Richtvragen bij dit gesprek kunnen zijn: waar zijn we ingeschaald? Waarom zijn we daar ingeschaald? Waar zouden we in de toekomst ingeschaald



willen worden? Welke nieuwe inzichten over de eigen werking hebben we opgedaan? Wat verbaasde ons? Welke suggesties hebben de inspecteurs aangedragen? En vinden wij die suggesties zinvol? Als er een discrepantie is tussen de huidige en de wenselijke inschaling, dan kan dat de basis vormen voor verdere actie. De 'notulist' (zie hierboven) kan helpen recapituleren wat er precies gezegd is en welke verbeterpunten geformuleerd werden. Je kunt natuurlijk ook onze begeleiders contacteren om je daarbij te ondersteunen.

Op maat van de school

Inspectie 2.0 probeert sterker aan te sluiten bij de realiteit van de school. De school kan bijvoorbeeld zelf een doorlichtingsfocus bepalen. Het is belangrijk dat je een bewuste keuze maakt waarover je die 'gratis audit' wenst: opteer je voor een thema waarin je al uitmuntend bent? Of misschien wil je wel net feedback over een domein waarin het schoolteam een verbetertraject opgestart heeft? De impact van die beslissing is niet min, onder meer met betrekking tot het stressniveau van het schoolteam. Kies je voor een 'veiliger' pad of stel je jezelf als school meer open voor kritiek? Het is daarom bij uitstek een beslissing die je samen met het hele schoolteam neemt.

Inspectie 2.0 geeft je daarnaast veel ruimte om eigen klemtonen te leggen in hoe je je school voorstelt. Ook op dat vlak is het belangrijk om goed te overwegen hoe je de school profileert, want inspecteurs zullen het geschetste beeld zeker bij leraren, ouders en leerlingen toetsen. Wat het schoolbeleid vertelt, willen ze – terecht – ook zien tot op de klasvloer. We raden dus aan om de presentatie vooraf met je schoolteam door te spreken. Als de tijd het toelaat, kun je zelfs samen deze voorbereiding maken: wie zijn we als school, waar zijn we goed in ...? De openheid voor dat soort reflectieve oefeningen is vaak erg groot in de pre-doorlichtingsperiode.

Een echte 'inspectie op maat van de school' gaat natuurlijk verder dan de school een focus

te laten bepalen en zichzelf te laten voorstellen. Het kan ook betekenen dat elke school zelf mag aangeven wanneer ze de inspectie binnen die termijn van zes jaar wil uitnodigen: volgens jouw kwaliteitstraject past het misschien net beter om die audit aan het eind of het begin van een cyclus te ontvangen. De vrije keuze wanneer een doorlichting plaatsvindt, bestaat helaas niet in inspectie 2.0. Zouden de voor- en nadelen daarvan niet eens door het Vlaamse onderwijsbeleid bestudeerd moeten worden?

We raden aan om de presentatie voor de doorlichting vooraf goed met je schoolteam door te spreken.

Transparante beoordeling

Uit het eerder vermelde onderzoek blijkt dat de mate waarin scholen menen objectief beoordeeld te worden een niet te onderschatten invloed heeft op de handelingsbereidheid van schoolteams. Met andere woorden: een schoolteam schiet makkelijker in actie, als het ervan overtuigd is dat het dezelfde beoordeling zou hebben gekregen van een ander inspectieteam op een ander moment. Daarom sprak de inspectie de ambitie uit om vanuit een sterker methodologisch kader door te lichten. De daartoe ontworpen ontwikkelingsschalen zouden de gelijkgerichtheid tussen inspecteurs én de transparantie in de totstandkoming van de beoordeling groter moeten maken.

Wat voor de inspecteur 'transparant' is, is dat echter niet altijd voor het schoolteam. Je kunt daarom je schoolteam aanmoedigen om heel nadrukkelijk de inspecteurs te bevragen waarom ze menen dat je bijvoorbeeld de verwachting benadert en nog niet volgens de verwachting werkt. Een goed begrip van die inschaling kan een hefboom zijn voor de verdere kwaliteitsontwikkeling. Inspectie 2.0 laat onzes inziens veel meer ruimte voor dat soort gesprekken dan voorheen het geval was. ▶

Referentiekader voor onderwijskwaliteit

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) vormt de basis van de bovengenoemde ontwikkelingsschalen. Het OK geeft een overzicht van kwaliteitsverwachtingen waaraan de school op regelmatige tijdstippen kan toetsen of ze voor elk aspect voldoende aandacht heeft en hoe ze die in de praktijk brengt. Het biedt materiaal voor een goede zelfevaluatie die niet alleen knipperlichten oplevert, maar die tegelijkertijd ook waardierend is: je stelt als schoolteam vast aan hoeveel verwachtingen je al tegemoetkomt. Het OK kun je dus zeker gebruiken als permanente tool voor kwaliteitsontwikkeling.

Soms vragen scholen de pedagogische begeleidingsdienst of ze niet beter de ontwikkelingsschalen van de inspectie gebruiken voor hun zelfanalyse, vanuit de overtuiging dat ze zo meteen 'in orde' zijn voor de inspectie. Hoewel we die vraag begrijpen, raden we het toch eerder af: de ontwikkelingsschalen hebben immers een ander doel - het is geen referentiekader, maar een toezichtskader - en ze vatten daarom niet de volle breedte van het OK. Bovendien geeft een beleid dat aan het schoolteam vraagt om zichzelf te evalueren aan de hand van dat toezichtskader impliciet de boodschap dat kwaliteitsontwikkeling iets is dat je doet, omdat het 'van de inspectie moet', en dat is vaak een drempel voor duurzame kwaliteitsontwikkeling.

Je bereidt je het best voor op de 'vluchtigheid' van de reflectiegesprekken.

Wij raden je dus aan om in de interne kwaliteitsontwikkeling te kiezen voor het referentiekader, en niet voor het toezichtskader. Een mogelijke tussenweg is om de 'vierpuntsschaal' van 'beneden de verwachting' tot 'overstijgt de verwachting' toe te passen op de kwaliteitsverwachtingen in het OK. Begeleiders kunnen inspiratie

bieden voor reflectievragen die het schoolteam of vakgroepen bij die zelfinschaling helpen.

Betrokkenheid van ouders en leerlingen

Inspectie 2.0 be vraagt panels van leerlingen en ouders over allerlei aspecten van de school. Misschien hoeven die panels geen eenmalige gebeurtenissen te blijven. Die ervaring kan leerlingen en ouders activeren om bewuster en systematischer feedback te geven aan de school. De school kan daarin een faciliterende rol spelen en de doorlichting aangrijpen als opstap naar een kwaliteitsvollere ouder- en leerlingbetrokkenheid in het schoolbeleid. Inspectie 2.0 draagt zo bij tot het responsief vermogen van de school.

Aandachtspunten

Advies 2 bestaat niet meer ...

Het advies 2 ('gunstig advies, beperkt in de tijd') bestaat niet meer. Je zou kunnen stellen dat het vervangen is door 'gunstig advies met verplichting te werken aan de tekorten', maar wel met één belangrijk verschil: aangezien de inspectie het 'vertrouwen' uitspreekt dat de school zelf kan remediëren, acht ze een opvolgingsdoorlichting na drie jaar niet langer nodig.

De ervaring van veel directies is evenwel dat die druk van een opvolgingsdoorlichting voor het schoolteam net de hefboom is geweest om verbeterprocessen op gang te brengen. Soms kan die 'dreiging binnen drie jaar' zelfs de boost zijn voor processen die anders moeilijk uit de startblokken komen. Wat eerst als iets negatiefs aanvoeld werd ('de inspecteurs vinden het nodig om ons nog eens te komen controleren'), draaide vaak uit op iets positiefs.

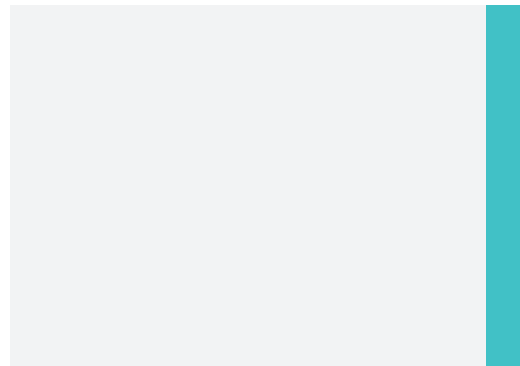
Het is moeilijk te voorspellen wat het wegvallen van die opvolgingsdoorlichting tot gevolg zal hebben. Wellicht zal het nieuwe advies ('gunstig met verplichting ...') voor vele scholen nog altijd een stevige impuls zijn, maar mogelijk zal de impact ervan voor andere scholen minder krachtig zijn dan het 'oude' advies 2. Schoolbesturen kunnen daarin een belangrijke rol spelen. Waar blijkt

dat scholen het, ondanks het advies, moeilijk hebben om zich echt in betekenisvolle verbeterprocessen te engageren, kan een intern-externe inbreng van het schoolbestuur wenselijk zijn. We raden elk schoolbestuur aan om de betreffende scholen de komende jaren toch iets nauwgezetter op te volgen. Niet om een nieuwe controle in het leven te roepen, maar wel – net zoals inspectie 2.0 beoogt – vanuit een waarderende houding en met een dialogaal karakter, zonder onnodige planlast te veroorzaken.

Advies is maar advies ...

We juichen toe dat de inspectie, naast een inschatting over 'wat' (niet) goed is, ook constructieve feedback mag geven over 'hoe' de school zaken kan verbeteren. Hoewel we de expertise van de inspecteurs ter zake geenszins in twijfel trekken, schuilt daarin wel een valkuil: de adviezen vanuit de inspectie zijn vaak geïnspireerd door wat in een andere school bleek te werken. Dat is op zich geen probleem, maar een advies van een inspecteur kan erg dwingend overkomen: 'Als de inspecteur heeft gezegd dat we het zo moeten oplossen, moeten we het wel zo doen.'

Echter: wat in de ene school werkt, werkt daarom nog niet altijd in een andere school. We willen als laatste suggestie dan ook meegeven om het schoolteam te motiveren altijd kritisch te blijven ten aanzien van de adviezen van het inspectie-team: zijn de suggesties voldoende geschikt voor de eigen schoolcontext? Advies kan verrijkend zijn, maar is ook niet meer dan een advies dat je kunt volgen of (na de waarde ervan zorgvuldig te hebben overwogen) naast je neerleggen. Blindelings volgen vanuit het idee dat het 'moet', levert zelden een duurzame oplossing op. Ook daarbij geldt dat een toetsing van de aangeleverde suggesties bij de begeleiding nooit een slecht idee is.



Voorzichtig optimistisch voor de toekomst

Het mag duidelijk zijn dat we optimistisch zijn: inspectie 2.0 biedt veel kansen tot kwaliteitszorg én tot kwaliteitsontwikkeling. We spreken evenwel vanuit een voorzichtig optimisme. Het blijft afwachten in welke mate de inspecteurs de mooie principes zullen kunnen realiseren, nu het er echt om draait, nu ze volgens de nieuwe doorlichtingsstijl een oordeel over de school moeten uitspreken. Aangezien een meerderheid van de scholen na een proefdoorlichting in het voorbije schooljaar over een positieve ervaring sprak, vertrekken we toch vanuit een gezond vertrouwen ten aanzien van de inspectie.

Als school is het niet altijd vanzelfsprekend de opportuniteiten te benutten. In dit artikel hebben we daarvoor enkele tips en aandachtspunten aangereikt. Mogelijk zie je zelf nog andere kansen en uitdagingen, of wil je na die doorlichting toch meer begeleid worden? Daarvoor kun je altijd op de pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen een beroep doen. ◀◀

Maarten Penninckx
maarten.penninckx@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker kwaliteitsontwikkeling

EINDNOTEN

1. Gerapporteerd in de *Onderwijsspiegels*, zie: <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/jaarverslag-onderwijsspiegel>
2. Gerapporteerd in *onder meer Klasse*, zie: <https://www.klasse.be/86732/angst-doorlichting-inspectie-school/>
3. Zie bovenvermeld onderzoek.

SCHOOLBREED AAN DE SLAG

Stagiairs voorbereiden op alle aspecten van het lerarenberoep

DRIELUIK

Een goede leraar gelooft in de idee
Maar er is nog een andere voor
hij moet *geloven* in de studenten

Leraar zijn omvat veel meer dan het goed en bekwaam kunnen lesgeven. Je moet ook inspelen op specifieke zorgvragen, goede contacten onderhouden met ouders, in team werken ... Veel startende leraren ervaren een praktijkshock, omdat ze onvoldoende voorbereid zijn op die aspecten van het lerarenberoep. Hoe daaraan te verhelpen, onderzochten de lerarenopleidingen van de Katholieke Hogeschool VIVES, het CVO Creo campus Kortrijk, het CVO VTI Brugge en de specifieke lerarenopleiding Gedragswetenschappen van de KU Leuven in het project Samen stages duurzaam organiseren. Daarvoor werkten ze samen met vijf katholieke scholengemeenschappen in West-Vlaanderen. Door stagiairs al tijdens de opleiding te laten ervaren hoe een school in de volle breedte werkt, komen startende leraren beter voorbereid aan de start.

In dit drieluik gaan we in gesprek met Dirk Gombeir, coördinator van het project, Laetitia Scholart, ondertussen aan de slag als leraar in Sint-Jozef Sint-Pieter (Blankenberge) en Wim De Bois, stagecoördinator in de Middenschool Sint-Rembert in Torhout



Dirk Gombeir is beleidsmedewerker voor het Studiegebied Onderwijs van de Katholieke Hogeschool VIVES.

🗨️ *Zijn stages er niet altijd ook op gericht de schoolwerking in de volle breedte te leren kennen? Waarom werd dit onderzoeksproject opgestart?*

Het klopt dat we aan onze stagiairs vragen om, naast het lesgeven, ook oog te hebben voor de bredere schoolwerking. In de opleiding tot leraar staan tien basiscompetenties centraal: de eerste vijf spitzen zich toe op het lesgeven en de omgang met de leerlingen in de klas, de andere vijf zijn ruimer. Wel merken we dat de grootste bekommernis van stagiairs erin bestaat het er goed van af te brengen als lesgever, dus verdwijnen die andere aspecten wat naar de achtergrond. Dat proberen we nu te verhelpen door stagiairs de opdracht te geven volle dagen op school door te brengen, tussen de lessen door aanwezig te zijn in de lerarenkamer ...

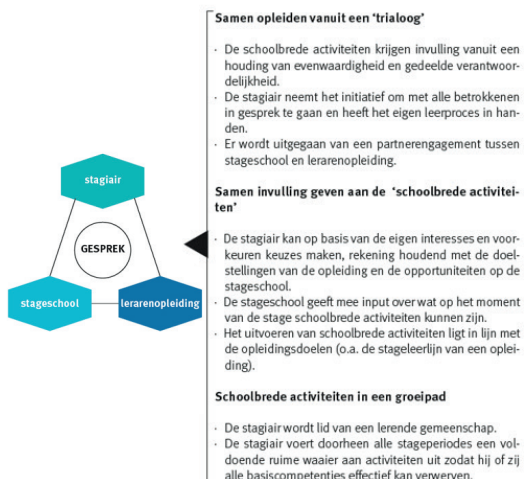
Op die manier komt er tijd vrij om te werken aan *schoolbrede activiteiten*. Toch is ook dat niet nieuw, want in het verleden kregen stagiairs ook allerlei opdrachten mee die los stonden van het lesgeven. Alleen plaatsten scholen vraagtekens bij het nut en de meerwaarde van die opdrachten. Ze hadden het dan over de vele 'copy/paste'-opdrachten uit visiedocumenten van de school en de steeds terugkerende interviews met de directeur, de zorgcoördinator, de ICT-coördinator ... Het ging om opdrachten die niet waren opgenomen in de stageaanvraag, dus konden ze die niet inplannen.

Toch leefde er in het werkveld ook de zorg om mee te zoeken naar betere invullingen, waarbij de klemtoon meer zou komen te liggen op het echt

meebeleven van het schoolgebeuren en het lid worden van het schoolteam. Met dit project wilden we de proef op de som nemen en hebben we in samenwerking met veel scholen in kaart gebracht welke schoolbrede activiteiten er volgens hen tijdens stages aan bod kunnen komen.

🗨️ *Hoe zijn jullie daarbij te werk gegaan?*

Een belangrijk uitgangspunt was dat stagiairs zelf de kans moeten krijgen om initiatief te nemen bij het kiezen en vastleggen van die activiteiten: de bagage die zij meebrengen varieert, ze zitten met uiteenlopende leervragen ..., maar ook stagescholen bieden uiteenlopende opportuniteiten. Vandaar dat wij een *keuzeraster* ontwikkeld hebben waarin een brede waaier aan mogelijke activiteiten samengebracht is, niet bedoeld als keurslijf, maar wel ter inspiratie. In overleg met de stagecoördinator uit de lerarenopleiding en de stagementor op school kan de stagiair voorstellen formuleren om het afstemmingsproces in gang te zetten: er kunnen ook activiteiten die niet op de lijst staan opgenomen worden, dat op vraag van de school of omdat de stagiair specifiek op iets wil inzetten. Het is aan de stagiair om een *trialoog* op gang te brengen.



🗨️ *Hoe ziet dat keuzeraster eruit?*

Het gaat om een overzicht van activiteiten, verdeeld over de rubrieken *volledig schoolteam*, *verhoogde zorg*, *opdracht van de leraar buiten de klas*, *communicatie met ouders*, (*extra-muros*)acti- ▶

viteiten, (samen) ontwikkelen/innoveren, studie- of huiswerkbegeleiding op school en andere activiteiten of setting (in overleg). De volgorde van die rubrieken weerspiegelt het 'belang' dat scholen er zelf aan hechten.

Opvallend is dat *verhoogde zorg* en *communicatie met ouders* een prominente plaats innemen. Geen evidentie, want ervaring leert dat scholen eerder terughoudend reageren op vragen in die richting: negatieve voorvallen in het verleden en voorzorgsmaatregelen op het vlak van privacy en/of toegang verlenen tot het digitaal leerlingvolgsysteem zorgen ervoor dat ze de boot afhouden. Dat terwijl lerarenopleidingen juist vragende partij zijn omdat zij ervan uit-

gaan dat aankomende leraren *tijdig*, en dus al in de opleiding, op een goede manier moeten leren omgaan met de deontologie, eigen aan het lerarenberoep.

En inderdaad: toen we tijdens de implementatiefase stagiairs op pad stuurden, kregen we opnieuw met regelmaat te horen dat vragen naar het bijwonen van oudercontacten, het raadplegen van leerlingvolgsystemen ... niet ontvanke-lijk waren. Rekening houdend met het belang dat de scholen die met ons meewerkten, hechten aan juist dat soort activiteiten, roepen wij alle scholen op om ook die vragen ernstig af te wegen en uit te klaren onder welke voorwaarden stagiairs aan die activiteiten wél kunnen deelnemen.

KEUZERASTER SCHOOLBREDE ACTIVITEITEN

Voor secundair onderwijs

Vnr Rubriek / Schoolbrede activiteiten

Vnr	Rubriek / Schoolbrede activiteiten	Werktijd		Richtperiode			Volg
		Min	Max	B	M	E	Vnr
1	Volledig schoolteam (BASCO's 1, 2, 4, 5, 7)	12	24				
1.1	Kennismaken met / vergezellen van een andere (vak)leraar en/of klassenleraar			x	x	x	
1.2	Kennismaken met / vergezellen van een ICT-coördinator, een opvoeder, medewerkers secretariaat ...				x	x	
1.3	Actieve participatie / co-teaching bij een andere (vak)leraar en/of een klassenleraar			x	x	x	1.1
1.4	Actieve participatie bij een ICT-coördinator, een opvoeder, medewerker secretariaat ...				x	x	1.2
2	Verhoogde zorg (BASCO's 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8)	12	24				
2.1	Kennismaken met / vergezellen van een leerlingenbegeleider en/of zorgteam			x	x	x	
2.2	Kennismaken met / vergezellen van een ondersteuner				x	x	
2.3	Kennismaken met een OKAN-klas				x	x	
2.4	Actieve participatie bij een leerlingenbegeleider en/of zorgteam					x	2.1
2.5	Actieve participatie bij een ondersteuner					x	2.2
2.6	Actieve participatie in een OKAN-klas					x	2.3
3	Opdracht van leraar buiten de klas (BASCO's 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)	12	24				
3.1	Kennismaken met personeelsvergadering of pedagogische studiedag			x	x	x	
3.2	Kennismaken met klassenraad of multidisciplinair overleg			x	x	x	
3.3	Kennismaken met (vak)werkgroepen			x	x	x	
3.4	Kennismaken met begeleiding van een GIP				x	x	
3.5	Kennismaken met schoolbeleid (kwaliteitszorgsysteem, beleidsvoering van de school, identiteit van de school ...)					x	
3.6	Kennismaken met externen (bijv. aanbieders van nascholingen, partnerorganisaties ...)					x	
3.7	Actieve participatie aan personeelsvergadering of pedagogische studiedag			x	x	x	3.1
3.8	Actieve participatie aan klassenraad of multidisciplinair overleg				x	x	3.2
3.9	Actieve participatie aan (vak)werkgroepen				x	x	3.3
3.10	Actieve participatie bij de begeleiding van GIP					x	3.4
3.11	Actieve participatie aan toezichten (examen, speelplaats, studie)			x	x	x	
4	Communicatie met ouders (BASCO's 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)	8	16				
4.1	Kennismaken met een aan- of opmerking in de agenda			x	x	x	
4.2	Kennismaken met ontvangst van ouders en/of infosessie voor ouders			x	x	x	
4.3	Kennismaken met oudergesprekken (adviesgesprek, oudercontact ...)				x	x	3.8
4.4	Kennismaken met (sessies rond) conflicthantering en/of slechtnieuwsgesprekken				x	x	
4.5	Een aan- of opmerking noteren in agenda					x	4.1

Zijn de vooropgestelde doelen bereikt?

Op 21 februari 2018 hebben we het project afgerond met een studiedag: tijdens de *café-dialog* kregen we getuigenissen van stagiairs, stagementoren en verantwoordelijken vanuit de lerarenopleidingen. We hoorden er positieve, enthousiaste verhalen die onderstreepten dat er

echt wel iets op gang gebracht is. Stagiairs kijken met andere ogen naar het gebeuren op school, willen graag hun schouders zetten onder wat er gebeurt, moeten af en toe zelfs afgeremd worden ... En ook scholen juichen het toe dat ze op een andere manier in zee kunnen gaan met *leraren in wording* die zij straks misschien als nieuwe teamleden zullen verwelkomen.

Het keuzeraster, de bijbehorende *inspiratiefiches* per activiteit en het *logboek* bieden stagiairs een houvast. Waar het echt om draait, is de dialoog die zij op gang brengen: een dialoog die ervoor zorgt dat stagiair, stagementor en stagecoördinator als *gelijkwaardige partners* overleggen welke schoolbrede activiteiten er in de komende stageperiode aan bod zullen komen.



Laetitia Scholart volgde de driejarige lerarenopleiding 'bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs' aan de Katholieke Hogeschool VIVES.

Q Tijdens jouw ingroei-stage moest je invulling geven aan een aantal schoolbrede activiteiten. Hoe werd je daar vanuit de opleiding op voorbereid?

We kregen de nodige uitleg tijdens een infomoment en konden nadien terecht bij een docent. Die bijkomende opdracht leek 'enorm', zeker in combinatie met de stage: ik voelde me in het begin wat overdonderd.

Q Je moest zelf de nodige stappen zetten op de stageschool. Viel dat mee?

Eerst was het wat moeilijk om te achterhalen bij wie ik daarvoor op school terecht kon. 'Durven vragen' was de boodschap. Mijn ervaring was dat zodra de eerste stappen gezet waren, het allemaal zeer vlot ging.

Q Hoe pakte jij het concreet aan?

Nog voor de start van de stageperiode sprak ik met de graadcoördinator af. Ik lichtte het keuzeraster toe, maar hij had er al weet van. We

overliepen samen de schoolbrede activiteiten en gingen na welke ervan op school mogelijk waren. Hij gaf aan bij welke personen ik voor iedere activiteit terecht kon, zodat ik die collega's kon aanspreken of e-mailen. De communicatie verliep vlot. Tijdens de stage had ik soms een aantal vrije uren: doordat iedereen zeer flexibel was, lukte het gemakkelijk om geschikte momenten in te plannen om aan de gekozen activiteiten te werken.

Q Kreeg je bij het kiezen 'carte blanche' of waren er beperkingen?

Jawel, ik mocht alle activiteiten kiezen die mogelijk waren. Ook het bijwonen van een klassenraad en een oudercontact vormden geen enkel probleem. Omdat het om de afrondende stage tijdens mijn opleiding tot leraar ging, lag de klemtoon vanuit de lerarenopleiding wel op het effectief 'participeren'.

Q Hoe heb je die activiteiten ervaren? Boeiend? Lastig?

Ik vond het enorm boeiend om de andere aspecten van het leraar-zijn te ontdekken. Tijdens alle eerdere stageperiodes lag de focus op het lesgeven. Nu kreeg ik de kans om in de praktijk te ervaren wat er nog allemaal bij komt kijken.

Q Zijn er in het keuzeraster bepaalde activiteiten waarvan jij vindt dat ze zeker aan bod moeten komen? En andere die overbodig zijn?

Participeren aan (extra-muros)activiteiten vind ik een enorme meerwaarde. Ik kon op mijn stageschool deelnemen aan een sportdag. Je leert de leerlingen 'anders' kennen. Zo'n activiteit is jammer genoeg niet altijd mogelijk, omdat het ervan afhangt of zo'n dag net tijdens de stageperiode valt. Het bijwonen van een klassenraad en een oudercontact was ook enorm interessant. Overbodig vond ik actieve participatie bij een ICT-coördinator en bij een secretariaatsmedewerker.

Opvallend is dat verhoogde zorg en communicatie met ouders een prominente plaats innemen.

🗨 Heb jij ook aan activiteiten geparticipeerd die niet in het raster vermeld staan?

Ik heb een paar uur meegelopen met een taalcoach: een bewuste keuze ter vervanging van het actief participeren in een OKAN-klas. Dat had ik namelijk al tijdens mijn 'alternatieve stage' gedaan.

🗨 Terugblikkend op je ingroeistage: vond jij die activiteiten een meerwaarde?

Zeker een meerwaarde, want ik ben ervan overtuigd dat de activiteiten mij beter voorbereid hebben op het leraar-zijn. Je komt met veel mensen in contact op de school. Je leert de collega's en de school beter kennen en blijft niet zomaar 'een stagiair'. Dat zorgde er zelfs voor dat ook de pauzes 'anders' verliepen.

🗨 Wat zou je ervan vinden, als die activiteiten ook al van in het begin van de driejarige opleiding tijdens de stageperiodes aan bod komen?

Ideaal zouden die activiteiten volgens mij vanaf het tweede opleidingsjaar ingepland worden. In het eerste jaar is alles nog nieuw, ook de stage zelf. In het tweede jaar ben je al iets vertrouwder met het lesgeven en kun je er al enkele activiteiten bij nemen. Zo ken je in het derde jaar het raster al en kun je er zelfstandig mee aan de slag.



Wim De Bois is stagecoördinator en begeleidde Hanne Vermote tijdens haar ingroeistage aan het einde van haar opleiding 'bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs'.

🗨 Had je eerder al gehoord over schoolbrede activiteiten?

Alle stageaanvragen voor onze school komen bij mij terecht. Andere stagiairs hadden me er inderdaad al over verteld. Hanne deed bij mij haar lessenstage voor het onderwijsvak 'natuurwetenschappen'. Na een les legde ze me het keuzeraster voor, erop wijzend dat er activiteiten toegevoegd en geschrapt konden worden. De inhoud van het raster was niet 'bindend'.

We vragen aan onze stagiairs om, naast het lesgeven, ook oog te hebben voor de bredere schoolwerking.

Met dat keuzeraster als leidraad zijn we zowel in de middenschool als in de bovenbouwscholen op zoek gegaan naar mogelijkheden, aangezien Hanne twee weken bij ons stage liep en drie weken in de bovenbouw. Voor een aantal minder 'evidente' activiteiten ben ik te rade gegaan bij onze coördinerend directeur. Ik wilde weten aan welke richtlijnen ik me binnen onze scholengroep moest houden: vrijwel alles kan, behalve wat in de privésfeer van de leerlingen komt. Klassenraden bijwonen en deelnemen aan interventies in het kader van leerlingenbegeleiding kunnen niet.

🗨 Verliep het vinden van activiteiten vlot?

De aanwezigheid van Hanne op school viel in een goede periode: tegen het einde van het semester kon zij een dag meelopen met de studiemeesters en opvoeders, sportactiviteiten mee begeleiden en ook assisteren op de speelplaats en tijdens de middagactiviteiten.

Het vinden van activiteiten verliep vlot, maar eerlijk gezegd, ook, de 'sterkte' van de student speelt een grote rol. We hebben Hanne een aantal activiteiten voorgesteld waarbij we zeker wisten dat zij het er goed vanaf zou brengen. Maar dat keuzeproces zal niet bij iedere student even gemakkelijk lopen, veel hangt af van hoe een student zijn vragen en ambities verwoordt naar de stagecoördinator.

🗨️ *Er zit een groeilijn in dat keuzeraster van 'kennismaken met' naar 'participeren aan'. Kunnen schoolbrede activiteiten volgens jou van in het eerste opleidingsjaar om stagiairs al vroeg in de opleiding echt te laten proeven van de volle breedte van het schoolgebeuren?*

Ik ben het ermee eens dat het moet groeien, maar participatie aan schoolbrede activiteiten vanaf de eerste stage is niet aangewezen: stagiairs moeten zich eerst leren thuisvoelen in een klasomgeving en vertrouwd raken met het lesgeven op zich. Echte schoolbrede activiteiten kunnen pas vanaf het tweede jaar of eventueel tegen het einde van het eerste jaar. Anders wordt de taaklast voor de stagiair te hoog.

De eerste zorg van studenten bestaat erin de twee onderwijsvakken waarvoor ze gekozen hebben 'meester' te worden. Ze komen op stageplaatsen terecht waar van hen verwacht wordt dat ze er les in kunnen geven. Dat is hun *core business*, maar meer nog dan tijdens het lesgeven komt bij het werken aan schoolbrede activiteiten de persoon, de inzet en het engagement van de stagiair tot uiting. Of de houding 'goed zit', voel je vaak al van in de eerste stageweek aan.

🗨️ *Wat kan er dan wel al gebeuren tijdens een eerste opleidingsfase?*

Als de lesuren van de stagiair gespreid zijn over de voor- en de namiddag, kun je hem in de leraarkamer laten kennismaken met de collega's of je kunt hem ook al eens laten assisteren bij een toezicht op de speelplaats. Valt er in de stageperiode een vakvergadering, dan kun je de stagiair laten observeren. Zo krijgt hij te pakken wat daar allemaal aan bod komt: opstellen van toetsen en proefwerken, beslissen welke materialen er aangeschaft worden ...

Wanneer een andere activiteit in de plaats van de les komt, gaan we ervan uit dat de stagiair die activiteit mee begeleidt. Een eigen inbreng hebben, is daarbij nog niet nodig, zoals wel gesuggereerd wordt in het keuzeraster als het bij

voorbeeld gaat over het *actief participeren bij de organisatie van een sportactiviteit*. Dat is iets wat later pas tijdens langere stageperiodes in de opleiding aan bod komt. Dan maak je als stagiair deel uit van de werkgroep die voorbereidt.

Er zit dus inderdaad 'gradatie' in de inbreng van de stagiairs, maar er zijn tijdens de opleiding veel mogelijkheden om hen van het bredere schoolgebeuren te laten proeven.

🗨️ *Je verwees daarnet al even naar de taaklast. Kun je daar nog iets meer over zeggen?*

Bij Hanne was het zo dat zij de schoolbrede activiteiten na de eigenlijke stagelessenweken ingepland heeft, dus was zij makkelijk 'inzetbaar'. Tijdens drukke lessenweken willen stagiairs in de eerste plaats bezig zijn met het voorbereiden van hun lessen, dus komen die activiteiten op de tweede plaats. De combinatie is niet vanzelfsprekend, maar anderzijds zullen zij als startend leraar ook geconfronteerd worden met het gegeven dat leraar zijn meer omvat dan enkel lesgeven.

Als stagiairs die activiteiten wel tijdens de gewone stagelessenweken in hun taken opnemen, moeten we goed afwegen wat we redelijkerwijze van hen mogen verwachten. Maar hetzelfde geldt voor alle leraren die voltijds werken, ook zij bereiden sportactiviteiten niet volledig op eigen houtje voor. Dat doen de 'surveillanten', maar de leraren helpen wel mee begeleiden. Het is dus van belang een goed evenwicht te vinden. En nogmaals, ook voor laatstejaarsstudenten blijft het lesgeven de *core business*. Hun lessen moeten 'af' zijn, ze kunnen het zich niet veroorloven op dat vlak steken te laten vallen.

Wat trouwens bij die schoolbrede activiteiten positief is, is dat de nadruk op het uitvoeren ervan ligt, niet op het 'verwerken'. Dat komt ook tegemoet aan een belangrijke verzuchting binnen het onderwijs: de papierlast. Een halve dag kunnen meelopen en de schoolwerking van binnenuit kunnen ervaren, is het leerrijkst.

Voor meer informatie, zie <https://sites.google.com/site/schoolbredeactiviteiten>



HET BEGELEIDINGSPLAN 2018-2021 VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN

Onze begeleidingsdienst staat voor je klaar

Dit artikel is het tweede in een reeks van drie over de werking van de pedagogische begeleiding: in nummer 1 van deze jaargang (Vol vertrouwen werken aan onderwijskwaliteit) beschreven we onze begeleidingsvisie, werkingsprincipes en deontologie naast onze rol bij de doorlichting van scholen. In dit artikel stellen we ons begeleidingsplan 2018-2021 aan je voor. In een volgend nummer geven we uitleg bij het verslag van de evaluatie van de pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, die in maart 2018 plaatsvond.

Vraaggestuurd werken met een eigen prioriteitenplan

Ook dit schooljaar ondersteunt de pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen jouw onderwijsinstelling (school, centrum, academie of internaat) met raad en daad. We gaan op de eerste plaats in op ondersteuningsvragen die jij ons stelt. Het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs bakent wel het terrein af waarover de pedagogische begeleiding expertise ter beschikking stelt. Je vindt die decreetale opdrachten in de bijlage achteraan dit artikel.

Om jouw school zo goed mogelijk bij te staan, ontwikkelen we driejaarlijks een nieuw begeleidingsplan. Het begeleidingsplan 2018-2021 bevat de thema's die voor ons als begeleidingsdienst in de komende drie jaar prioritair zijn. De mix van vragen die je ons stelt en ons eigen aanbod sturen onze ambitie aan om in 2021 op die punten een betekenisvolle vooruitgang geboekt te hebben.

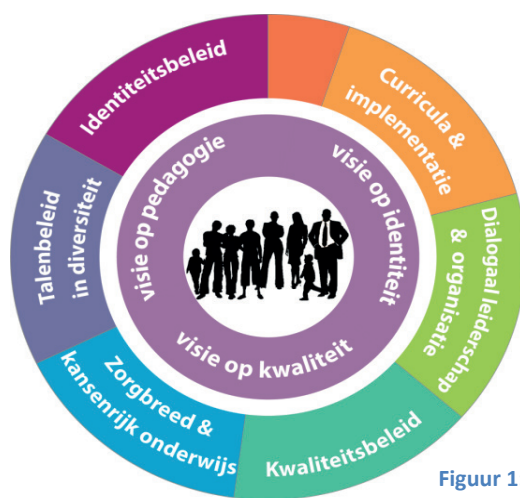
Het begeleidingsplan 2018-2021 start echter niet van nul. Het trekt geen streep onder het vorige: wat we eerder in gang gezet hebben en wat nog onvoldoende afgewerkt is, zetten we voort. Het nieuwe begeleidingsplan loopt van september 2018 tot augustus 2021, een korte periode om een omvattend doelenpakket te realiseren. Wellicht vraagt het drie jaar extra om een en ander tot een goed einde te brengen. Het volgende begeleidingsplan zal er dus ook op voortbouwen. Ook zo werken we aan continuïteit.

Dat onze begeleidingsdienst een driejaarlijks begeleidingsplan hanteert, betekent niet dat we met alle schoolteams aan al de vooropgestelde doelen zullen werken. Neen, we blijven verdedigen dat scholen met het eigen schoolteam aan de school-eigen kwaliteitsontwikkeling werken, dat scholen daartoe een eigen (geïntegreerd) beleid opzetten. De ondersteuning die wij bieden, vertrekt dus van de autonomie van het schoolbeleid. We treden als begeleiding nooit in de plaats van je schoolteam. We nemen net het eigen beleid en het eigen opvoedingsproject van elke school als perspectief. Ons uiteindelijke doel is om jouw professionaliteit samen met die van je schoolteam te versterken.

Begeleidingscirkel: zes prioritare thema's

In het vorige nummer van *In dialoog* zetten we de rode draad van ons begeleidingswerk uiteen in drie hoofdlijnen, namelijk visie op identiteit, visie op kwaliteit en pedagogisch-didactische visie. In de begeleidingscirkel staan leerlingen en schoolteam centraal: logisch toch! Het gaat om hen. De drie genoemde hoofdlijnen vormen de eerste cirkel.

Vragen over die drie visie-elementen vormen voor elke begeleider en iedere school de kernvragen. De cirkel vormt het cement en genereert een middelpuntzoekende kracht, zodat de keuzes die de school maakt coherent, consistent en effectief gerealiseerd worden.



Figuur 1: begeleidingscirkel

In de buitencirkel zitten enkele belangrijke deelterreinen van het schoolleven waarbinnen schoolteams vanuit die eerste cirkel keuzes maken. In ons begeleidingsplan focussen we - met een aantal strategische en operationele doelen - voor de ondersteuning in jouw school op zes prioritare thema's.

- Identiteitsbeleid
- Kwaliteitsbeleid
- Leiderschap en schoolorganisatie
- Leerplannen en pedagogisch-didactische implementatie
- Inzet voor alle lerenden met bijzondere focus op zorg en kansen
- Talenbeleid in diversiteit

De school kan op vele andere deelterreinen van het schoolleven een beleid voeren; daarvoor is er ruimte in het oranje gedeelte bovenin de cirkel.

Waarom die zes thema's?

Onze prioritaire thema's zijn gekozen op basis van de behoeftebevraging die we in het najaar van 2016 bij de scholen hielden. Voor de interne werking vloeien ze voort uit een continu proces van zelfevaluatie en uit het mondelinge verslag dat de visitatiecommissie ons gaf aan het einde van haar bezoek. Ook houden de thema's reke-

ning met belangrijke initiatieven van de overheid. Verder gaven begeleiders ons relevante input via hun contacten met (leden van) schoolteams. Ten slotte hebben we ook een stem gegeven aan onze doelgroepen door de thema's en doelen te toetsen bij de directiecommissies en adviesraden.

We koppelen aan dit begeleidingsplan actieplannen (zie schema), waarin we concretiseren hoe we de doelstellingen zullen uitrollen zowel Vlaanderenbreed als binnen de eigen actieradius en welk aanbod daaraan gekoppeld wordt, bijvoorbeeld op het vlak van nascholing of netwerken.



Actieplan: Leiderschap en schoolorganisatie

Strategisch doel	De school ontwikkelt een sterk beleidsvoerend vermogen.							
Operationele doelen	<ol style="list-style-type: none"> De pedagogische begeleidingsdienst ondersteunt scholen in het werken volgens de pijlers van beleidsvoerend vermogen. De pedagogische begeleidingsdienst ondersteunt scholen bij het ontwikkelen van haar beleidsopties en beleidsstrategie. De pedagogische begeleidingsdienst coacht directieteams om als leidinggevende teams te functioneren. 							
Wat? Concrete acties	Operationeel doel	Wanneer? Timing	Hoe? Middelen Methodieken	Wie? 1) Doelgroep 2) Trekker 3) Betrokkenen	Evaluatie? Hoe meten Wat meten	Resultaat? Verwachtingen	Opvolging? Bijsturing nodig?	

Figuur 2: voorbeeld van een concretiserend actieplan, in dit geval voor het thema 'Leiderschap en schoolorganisatie'

Het begeleidingsplan telt zeventien strategische doelen, geformuleerd op het niveau van scholen, academies of centra. Het zijn ambities die wij op de langere termijn met betrekking tot het schoolbeleid stellen. Waar willen we samen met jou naartoe werken? De operationele doelen expliciteren op een verfijndere manier hoe wij de komende drie jaar aan de strategische doelen willen werken. Het is als het ware ons aanbod aan de scholen. Hier en daar voegden we concrete voorbeelden van acties toe. We vermelden hieronder telkens alleen de strategische doelen.

Identiteit

Dit thema verwijst naar het vormingsconcept van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en de peda-

gogische projecten van de schoolbesturen. Het appelleert aan de vraag van lerenden naar zingeving. Missie, visie en waarden hebben een grote impact op de wijze waarop een schoolteam zijn onderwijsstaak opvat en formuleert in zijn opvoedingsproject. Als pedagogische begeleidingsdienst nemen we dat als vertrekpunt. Tussen mensen, verenigingen, samenlevingen maken we op een constructieve manier verbinding.

- De school ontwikkelt een schooleigen gedragen missie en visie in lijn met het project van de katholieke dialoogschool.
- De school maakt haar missie en visie zichtbaar in het schoolbeleid en in de schoolpraktijk.
- Het schoolteam gaat vanuit het eigen opvoedingsproject in dialoog met de lerenden om hun identiteitsontwikkeling te ondersteunen.

Kwaliteitsbeleid

Het tweede thema betreft kwaliteitsbeleid. De ontwikkeling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (ROK) is een belangrijk nieuw feit. Ook de wijze waarop de inspectie het ROK hanteert, als basis voor haar toezichtskader vanaf de vierde doorlichtingsronde, is relevant voor alle leden van het schoolteam. Dat motiveert iedereen om werk te maken van een schooleigen kwaliteitsbeleid over tal van aspecten van het schoolleven, vooral met betrekking tot de onderwijsrelatie tussen leraren en lerenden. Toenemende aandacht voor datagebruik (de informatierijke omgeving), praktijkgericht onderzoek ... speelt daarbij een rol.

- De school ontwikkelt een gedragen visie op kwaliteit afgestemd op haar onderwijsleerpraktijk.
- De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden.
- De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit (afhankelijk) van haar onderwijsleerpraktijk.

Leiderschap en schoolorganisatie

Leiderschap en schoolorganisatie is een volgend thema. Het beleidsvoerend vermogen van een school is gebaat bij gedragenheid en co-eigenaarschap van het kwaliteitsbeleid door de personeelsleden. De dialoog en de actie die daarvoor mogelijk worden, zullen het welbevinden en het leren van de lerenden ten goede komen. De behoeftebevraging die we geregeld voeren bij de 'afnemers' van de pedagogische begeleiding, inspireert ons beleid ter zake.

- De school ontwikkelt een sterk beleidsvoerend vermogen.
- De school werkt vanuit een dialogaal, gedeeld onderwijskundig leiderschap.
- De school bouwt doelgericht aan haar schoolcultuur en -organisatie in samenspraak met alle partners.

Leerplannen en hun pedagogisch-didactische implementatie

Het vierde thema betreft leerplannen en met name de pedagogisch-didactische implementatie ervan.

Leerplannen (*Zin in leren! Zin in leven!* voor het basisonderwijs, de nieuw te ontwikkelen leerplannen in het kader van de modernisering van het secundair onderwijs) zijn voortaan opener, minder voorschrijvend en leggen meer gewicht bij de schoolteams zelf, van wie verwacht wordt dat ze zelf ook schooleigen doelen formuleren. Schoolteams maken pedagogisch-didactische keuzes en realiseren zo een krachtige leeromgeving. Het leerplanconcept dat Katholiek Onderwijs Vlaanderen hanteert, is geïntegreerd: alles is met alles verbonden en het opvoedingsproject zit verweven door alles heen.

- Het schoolteam neemt, geïnspireerd door haar eigen opvoedingsproject, het eigenaarschap over haar curricula in handen in lijn met de onderliggende principes ervan.
- Het schoolteam maakt bewuste pedagogisch-didactische keuzes met het oog op de ontplooiing van de volledige persoon van de lerende.

**We treden als begeleiding
nooit in de plaats van je schoolteam.
We nemen net het eigen beleid en
het eigen opvoedingsproject van
elke school als perspectief.**

Inzet voor alle lerenden met bijzondere focus op zorg en kansen

Het begeleidingsplan legt een bijzondere focus op zorg en kansen. Vandaar dat we pleiten voor zorgbreed en kansrijk onderwijs voor iedereen. Bovendien zetten we actief in op een verbindend schoolklimaat. De heterogeniteit van de klassen is over de jaren heen verder toegenomen; die diversiteit positief benutten en alle leerlingen over de lat krijgen door kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden, is onze ambitie. Er is op dat vlak nog veel werk aan de winkel, want er gaapt in Vlaanderen nog altijd een grote sociale kloof in ons onderwijs. Recente regelgeving vraagt overigens van alle scholen een brede basiszorg voor alle leerlingen en verhoogde zorg voor sommige. Dat is een verantwoordelijkheid van de school. De pedagogische begeleiding ►

versterkt de school daarbij en ondersteunt nadrukkelijk de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs.

- Het schoolteam gebruikt de kracht van het verschil als pedagogische hefboom.
- Het schoolteam creëert maximale participatiekansen voor elke lerende in alle facetten van het schoolleven met het oog op de ontplooiing van de volledige persoon van de lerende.
- Het schoolteam realiseert een inclusieve leeromgeving.

Talenbeleid in diversiteit

We trekken de werking met betrekking tot taal- en talenbeleid uit het vorige plan door en bieden extra ondersteuning aan de scholen met leerlingen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs voor wie de schooltaal een uitdaging vormt. De grote diversiteit heeft belangrijke gevolgen voor het taalbeleid van scholen: we stimuleren schoolteams om na te denken over hun taalleeromgeving, de aanpak van de 'taalscreening' en over welke acties zich vanuit de noden van de leerlingen opdringen. Bijzondere aandacht zal uitgaan naar de versterking van het begrijpend lezen op onze scholen. Daartoe worden verschillende acties opgezet.

- Het schoolteam gaat uit van de kracht van de talige diversiteit in de samenleving en op school om actief in te zetten op de meertalige ontwikkeling van alle lerenden.
- Het schoolteam creëert een krachtige taal-leeromgeving met het oog op de ontplooiing van de volledige persoon van de lerende.
- Het schoolteam stemt haar onderwijsleerpraktijk af op de talige noden en behoeften van alle lerenden.

Interne werking

Het begeleidingsplan omvat ook een deel over de interne werking van onze pedagogische begeleidingsdienst. We zetten verdere stappen in de eigen organisatie om de scholen op de best mogelijke wijze te kunnen begeleiden.

- We werken aan onze eigen kwaliteitsontwikkeling, beschikken over een onderbouwde begeleidingsvisie en -strategie, communiceren

helder en hebben duidelijke standpunten;

- We registreren onze begeleidingsactiviteiten, voortgangsmontoring, systematische evaluatie en effectmeting, wat onze begeleidingsdienst doelmatiger maakt;
- We werken in toenemende mate met begeleidingsovereenkomsten waardoor scholen gemakkelijker zicht krijgen op de doelen, het traject en de evaluatie;
- We voeren een beleid van actieve promotie van de eigen werking bij de aangesloten scholen en bouwen een constructieve relatie op met hen allemaal, ook die scholen die tot op vandaag weinig of geen vragen stellen. We spelen in op eigen evoluties en dynamieken in de scholen;
- We gaan voor een betere interne communicatie en kennisdeling en voor de professionalisering van iedere begeleider en de begeleidingsdienst als geheel;
- We klaren het taakbeleid uit en organiseren ons op makelaarschap voor vragen die we niet zelf kunnen beantwoorden, opdat de school op iedere vraag een antwoord krijgt.

Een wendbare, schoolnabije begeleidingsdienst

De concretisering van de ondersteuning van de leraren en van de leidinggevenden in de school zelf is ons hoofddoel. Ieder schoolteam ontwikkelt zijn eigen schoolbeleid. Het beleid van iedere school is herkenbaar, want de Vlaanderen-brede kaders, zoals de katholieke dialoogschool, het referentiekader voor onderwijskwaliteit, zijn vergelijkbaar, maar binnen die herkenbare kaders maakt ieder schoolteam het eigen schilderij, op basis van het (ped)agogisch project van de school en de eigen schoolcultuur.

Natuurlijk ondersteunen we de scholen ook bij hun acties om recent overheidsbeleid in de school waar te maken, bijvoorbeeld over het decreet leerlingenbegeleiding, (de wijzigingen van) het M-decreet, de invoering van de nieuwe structuur in het secundair onderwijs en het dko-decreet.

We zullen de monitoring van de realisatie van het begeleidingsplan ter harte nemen en jaar na jaar

zullen we de vorderingen evalueren en erover rapporteren. Ten laatste in februari 2019 ontvangen we het verslag van de hervisitatie. Mogelijk resulteert dat nog in enkele bijsturingen van ons beleid. Daarover berichten we in een volgend nummer van *In dialoog*.

Het aanbod van onze begeleidingsdienst, de nascholingen en andere professionaliseringsinitiatieven (bijvoorbeeld internationale studiebezoeken), die aan de thema's van het begeleidingsplan gekoppeld zijn, is terug te vinden op onze website, in onze nieuwsbrieven en via de re-

gionale en congregationele kanalen. Omdat we voortdurend inspelen op actuele noden, wordt dat aanbod geregeld uitgebreid. Voor meer vragen kun je uiteraard altijd terecht bij de pedagogische begeleider van je regio of congregatie. ◀◀

Geert Schelstraete

geert.schelstraete@katholiekonderwijs.vlaanderen

Adviseur Stafdienst

Machteld Verhelst

machteld.verhelst@katholiekonderwijs.vlaanderen

Pedagogisch directeur

Bijlage

Opdrachten van de pedagogische begeleiding vermeld in het decreet over de kwaliteit van het onderwijs (8 mei 2009)

§1. De pedagogische begeleidingsdiensten hebben de volgende opdrachten:

1° de onderwijsinstellingen in kwestie ondersteunen bij de realisatie van hun eigen pedagogisch ofagogisch project en de CLB's in kwestie ondersteunen bij de realisatie van hun eigen missie en hun eigen begeleidingsproject;

2° de onderwijsinstellingen en de CLB's in kwestie ondersteunen bij het bevorderen van hun onderwijskwaliteit, respectievelijk de kwaliteit van hun leerlingenbegeleiding en bij hun ontwikkeling tot professionele lerende organisatie door:

- a) netwerkvorming te bevorderen en netwerken te ondersteunen;*
 - b) leidinggevend te ondersteunen of te vormen;*
 - c) de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden te ondersteunen binnen een instelling en instellingsoverstijgend met bijzondere aandacht voor beginnende personeelsleden en personeelsleden met specifieke opdrachten. Daarnaast dient prioritaire aandacht besteed te worden aan de competenties in het kader van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;*
 - d) het beleidsvoerend vermogen van instellingen te versterken;*
 - e) de kwaliteitszorg van instellingen te ondersteunen;*
- 3° op verzoek van het bestuur van de instelling de instelling ondersteunen en begeleiden bij de uitwerking*

van de aangegeven actiepunten na een doorlichting;

4° onderwijsinnovaties aanreiken, stimuleren en ondersteunen;

5° aanbodgerichte nascholingsactiviteiten aanreiken en aansturen met inbegrip van de nascholing van directies;

6° met verscheidene onderwijsactoren op verschillende niveaus overleggen over onderwijskwaliteit en de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding;

7° participeren aan de aansturing of opvolging van ondersteuningsinitiatieven georganiseerd of gesubsidieerd door de Vlaamse Regering die als doelstelling het ondersteunen van instellingen, leerkrachten of begeleiders hebben.

§2. Iedere pedagogische begeleidingsdienst stelt driejaarlijks een begeleidingsplan op voor de volgende drie schooljaren. De pedagogische begeleidingsdienst deelt dat begeleidingsplan mee aan de instellingen en aan de Vlaamse Regering.

Jaarlijks rapporteren de pedagogische begeleidingsdiensten aan de Vlaamse Regering over de activiteiten van het vorige schooljaar, met inbegrip van een financiële verantwoording over de ontvangen werkingsmiddelen.

§3. Iedere pedagogische begeleidingsdienst stelt een werkingscode op en maakt die bekend bij de instellingen en hun personeelsleden.

§4. Elke pedagogische begeleidingsdienst onderzoekt en bewaakt op systematische wijze zijn eigen kwaliteit. De pedagogische begeleidingsdienst kiest zelf de wijze waarop hij dat doet.

GELOVEN VANDAAG

Rupsenpedagogiek



Sta me toe je op deze bladzijde mee te nemen naar een bijzondere klas, een klas waar – denk ik – nog niet veel mensen van gehoord hebben. Het gaat over de klas van juf Annick. Zij geeft les in de school van de rupsen. Want ja, zoals je weet of niet weet: ook rupsen gaan naar school. Ik geef toe, het zijn geen grote scholen, ze zitten zelfs wat verscholen tussen het gras, maar het zijn groene scholen met een warme sfeer.

Juf Annick geeft godsdienst op zo'n rupsenschool. En ze doet dat met hart en ziel. In de kleine klas van de kleine rupsenschool heeft zij bijvoorbeeld een kleine godsdiensthoek. Klein maar fijn, denkt juf Annick.

Op een dag had juf Annick een bijzondere opdracht voor haar leerlingen. "Weet je", zei ze, "ik zou graag hebben dat jullie de Bijbel zouden kennen – al die rijke woorden, verhalen, wijsheden en teksten. Voilà, hierbij geef ik elk van jullie allemaal een bijbel gedrukt op milieuvriendelijk papier van slablaadjes: eet hem op, smak maar eens goed en laat het jullie smaken."

De hele klas ging aan de slag. De blaadjes van de Bijbel werden door de leerlingen gegeten, ja werkelijk op-ge-vre-ten... Behalve door Joris. Hij stak zijn vinger op.

"Juf, ik kan het niet."

Juf Annick kende Joris en ging naast hem zitten: "Als je de hele Bijbel niet kunt opeten, Joris, alle begrip, maar probeer dan ten minste vier letters te eten."

En Joris at vier letters op: de E, de V, de O en de L. Toen begon hij te wenen: "Ik zal de Bijbel nooit leren kennen, als ik maar vier letters kan opeten", zo snikte hij.

Toon op zoveel mogelijk manieren dat je elkaar graag ziet

De juf gaf hem een zakdoekje om zijn tranen te drogen.

Daarna feliciteerde ze de hele klas dat ze de hele Bijbel zo flink hadden verwerkt.

"Maar Joris heeft dat toch niet gedaan", zo zei Ruben: "Die heeft maar vier letters opgegeten."

"Dat is juist", zei de juf, "maar wat voor letters! Kijk maar eens: de E, de V, de O en de L. Zet die letters eens achterstevoren, Ruben, dan zie je het woord 'love'. Dat is het Engelse woord voor liefde. En daar draait het om in wat God en mensen met de Bijbel aan alle mensen van de hele wereld te zeggen hebben: "Voel dat God je liefheeft, heb elkaar lief, heb God lief en toon op zoveel mogelijk manieren dat je elkaar graag ziet."

Toen gingen ze samen rond de juf staan. Er volgde een groepsknuffel. "Kijk", zei juf Annick toen ze zo allemaal bij elkaar stonden: "Nu zijn jullie rupsen, maar de liefde geeft vleugels. Denk daar maar eens aan, als jullie zelf vlinder zullen zijn, want de liefde mag nooit stoppen."

Juf Annick ging naar het bord en schreef in hoofdletters het woord GELOVEN. En vier letters van dat woord kleurde ze rood ...

Jürgen Mettepenningen
Bisschoppelijk afgevaardigde Onderwijs
aartsbisdom Mechelen-Brussel
jurgen.mettepenningen@katholiekonderwijs.vlaanderen

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

Lieven Boeve, directeur-generaal • Redactieraad:
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 •

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

indialoog@katholiekonderwijs.vlaanderen •

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



www.twitter.com/KathOndVla



www.facebook.com/KatholiekOnderwijsVlaanderen

