

# IN DIALOG

TIJDSCHRIFT VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN  
JAARGANG 1





# INHOUD

## 06 Werkingsmiddelen van scholen en internaten – euro's en koopkracht

Hoe is de koopkracht van onze scholen geëvolueerd? Trui Vermeersch geeft de trend weer sinds het decreet inzake de werkingsmiddelen in 2008-2009 van kracht werd. Een koopkrachtdaling van 11% in het gewoon basisonderwijs en 6% in het gewoon secundair onderwijs. De overheid bespaarde honderden miljoenen. Een besparing die steeds zwaarder zal doorwegen.



## 14 Modernisering secundair onderwijs

Vijf jaar geleden presenteerde het toenmalige VVKSO zijn visie op de toekomst van het secundair onderwijs in de zogenaamde kleurennota. Het uitgangspunt was om met de leerling als focus sterke punten te borgen en voor andere punten na te gaan hoe en wat we kunnen verbeteren. De Vlaamse Regering is nu aan zet. Met het verschijnen van de conceptnota's basisonderwijs-eerste graad en tweede-derde graad in mei 2016, het addendum bij de conceptnota en de mededeling in resp. januari en maart 2017 komt de modernisering van het secundair onderwijs in een stroomversnelling.

## 20 Kwaliteitsvol evalueren in het basisonderwijs

Sinds 1968 organiseert Katholiek Onderwijs Vlaanderen de interdiocesane proeven (IDP). IDP is in de loop der jaren uitgegroeid tot een sterk instrument voor interne kwaliteitsontwikkeling, zo bleek begin dit jaar uit de resultaten van een valideringsonderzoek. De komst van het nieuwe leerplanconcept voor het katholiek basisonderwijs, *Zin in leren! Zin in leven!*, daagt ons nu uit om IDP grondig te herbekijken. We werken aan een evaluatiebox, volledig in de lijn met het gedachtegoed van Zill! en bovendien met de sterke punten van IDP. De ambitie blijft dezelfde: scholen stimuleren om met de verbeterpunten aan de slag te gaan en hun eigen onderwijsaanpak een spiegel voor te houden.



## EN VERDER

### 28 Hoe krijgt taalbeleid vorm op school?

Alle scholen voeren impliciet of expliciet een taalbeleid om aan de veranderende taalbehoeften van alle leerlingen in een superdiverse en gemediatiseerde wereld tegemoet te komen. Elke school kan daarvoor op ondersteuning van de pedagogische begeleiding rekenen. Taalbegeleiders ondersteunen specifiek basis- en secundaire scholen met meer dan 35% SES-leerlingen om dat taalbeleid mee vorm te geven. In dit artikel verkennen we de taalbegeleiding inhoudelijk en procesmatig aan de hand van vier praktijkillustraties.



### 36 Het nieuwe leerplanconcept basisonderwijs in het referentiekader voor onderwijskwaliteit

Zin in leren! Zin in Leven! is het nieuwe leerplanconcept voor het katholiek basisonderwijs. Het wordt bijna gelijktijdig ingevoerd met een nieuw referentiekader voor onderwijskwaliteit. Dat biedt scholen de kans om vanuit het leerplanconcept doelbewust aan kwaliteitsontwikkeling te doen.

05 Edito: Scholen lijden onder verminderde koopkracht

26 Pro en Contra: Schoolinfrastructuur openstellen?

35 Boekrecensies

44 Drieluik: Inclusief onderwijs en het M-decreet

50 Geloven vandaag: Zomers licht







## Beste lezer

### Scholen lijden onder verminderde koopkracht

De kernopdracht van de scholen ligt in het organiseren van goed onderwijs. Maar heel wat beleidsbeslissingen hebben rechtstreeks of onrechtstreeks invloed op de organisatie. Dat is niet het minst het geval met de financiële contouren waarmee een school rekening moet houden. Een nauwkeurige opvolging van jaarresultaten, het opstellen van sluitende begrotingen, een visie op komende investeringen, een verantwoording van uitgaven en inkomsten, het voorzien in een nauwgezet toezicht, het behoort tot de evidente taken van een schoolbestuur en zijn directie.

In 2008 heeft de overheid een nieuw decreet inzake de werkmiddelen van de scholen uitgevaardigd. Dat decreet vertrok van een totaal nieuwe visie. Het voorzag in een gelijke financiering van de verschillende scholen, ongeacht het onderwijsnet waartoe ze behoorden. En het baseerde de toekenning van (een deel van) de middelen op de sociale kenmerken van de leerlingen. In het basisonderwijs vormde het decreet tevens het startschot voor het invoeren van een maximumfactuur.

Bijna tien jaar later geven schoolbesturen aan dat het steeds moeilijker is om een begroting in evenwicht te krijgen. Een aanleiding om vanuit Katholiek Onderwijs Vlaanderen de huidige middenstroom inzake werking onder de loep te nemen.

In een eerste analyse blijkt dat de koopkracht van de scholen significant is afgenomen. Dat is te wijten aan besparingen, indexesprongen en gedeeltelijke desindexeringen, in combinatie met de gewijzigde leerlingenaantallen. Deze trend is het zwaarst in het gewoon basisonderwijs en in het BuSO. De extra investeringen die minister F. Vandenbroucke in 2008 in het systeem inzette, onder meer voor het bekostigen van de maximumfactuur, zijn inmiddels 'opgebrand'. Het ziet er bovendien naar uit dat bij ongewijzigd beleid deze trend zich steeds sterker zal laten voelen, ook en met name in het gewoon secundair onderwijs waarvan de aangroei van leerlingen in de komende jaren onvoldoende verrekend zal worden.

We kennen de zuinigheidsplicht op financieel vlak als een kenmerk van goed bestuur. Dat is een correct beginsel. Toch moet de overheid zich stilaan afvragen of de uitgekeerde werkmiddelen vandaag nog volstaan om kwalitatief hoogstaand onderwijs te organiseren. Voor het basisonderwijs en het BuSO luiden we nu al de alarmklok, maar de andere onderwijsniveaus volgen.



Lieven Boeve  
Directeur-generaal  
Katholiek Onderwijs Vlaanderen



# WERKINGSMIDDELEN VAN SCHOLEN EN INTERNATEN – EURO'S EN KOOPIKRAFT



Schoolbesturen die hun begroting niet in evenwicht krijgen. Schoolbesturen die niet meer zonder de opbrengsten van fondsenwervingsacties kunnen. Schoolbesturen die de financiering van het eigen deel van hun bouwproject niet rond krijgen. Afgeschaafte zwemlessen. Leerkracht die materiaal, bestemd voor de les zelf bekostigt. Zijn het alleenstaande gevallen of signalen dat er een tekort is aan werkingmiddelen in het kleuter- en leerplichtonderwijs?

## Welke werkingsmiddelen?

In het kleuter- en leerplichtonderwijs zijn de werkingsmiddelen bedoeld voor de werking en de uitrusting van scholen.

In dit artikel kijken we naar de werkingsmiddelen van het kleuter- en het leerplichtonderwijs en van de internaten in de periode 2008-2009 tot en met 2014-2015. Het gaat hier niet alleen over de werkingsmiddelen van het vrij gesubsidieerd onderwijs, maar over de totaliteit van de werkingsmiddelen in het Vlaams onderwijs, over de netten heen. De gebruikte cijfers zijn afkomstig uit de jaarverslagen van AgODi.<sup>1</sup>

Het hoger onderwijs, het volwassenenonderwijs, het deeltijds kunstonderwijs, de centra voor leerlingenbegeleiding, ... blijven buiten beschouwing.

De werkingsmiddelen in het kleuter- en leerplichtonderwijs bestaan uit "gewone" werkingsmiddelen en uit "bijkomende toelagen". "Bijkomende toelagen" zijn onder andere nascholingsmiddelen en integratietoelagen. In dit artikel concentreren we ons op de "gewone" werkingsmiddelen en laten we de "bijkomende toelagen" buiten beschouwing.

De gewone werkingsmiddelen van scholen bestaan uit de werkingsmiddelen verdeeld op basis van schoolkenmerken en de werkingsmiddelen verdeeld op basis van leerlingenkenmerken.<sup>2</sup> De verdeling van de werkingsmiddelen over enveloppes voor schoolkenmerken en leerlingenkenmerken komt niet aan bod in dit artikel.

Voor internaten bestaan de werkingsmiddelen uit een forfait, een bedrag per interne leerling van het basis- en secundair onderwijs en een bedrag per interne leerling die een schooltoelage krijgt.

De budgetten voor de werkingsmiddelen maken deel uit van de algemene uitgavenbegroting van de Vlaamse overheid.<sup>3</sup> De budgetten bouwen voort op de budgetten van het voorgaande jaar. De berekeningswijze is beschreven in decreten.<sup>4</sup>

In 6 jaar tijd zijn de gewone werkingsmiddelen toegenomen van 911 miljoen euro naar 956 miljoen euro. Dit is een toename met bijna 5%.

Gemiddeld op jaarbasis gaat het om een stijging met 0,8% per jaar. De bijkomende toelagen zijn in diezelfde periode gedaald van 34 miljoen euro naar 24 miljoen euro.

## Historiek<sup>5</sup>

Het huidige financieringssysteem is in schooljaar 2008-2009 in gebruik genomen. Tegelijkertijd werd in het basisonderwijs de maximumfactuur geïntroduceerd. Om de gevolgen van de maximumfactuur te kunnen dragen, werden de gewone werkingsmiddelen van het basisonderwijs in schooljaar 2008-2009 met 80 miljoen euro verhoogd: 71 miljoen euro voor het gewoon basisonderwijs en 9 miljoen euro voor het buitengewoon basisonderwijs. Ook voor het secundair onderwijs waren er 47 miljoen euro extra gewone werkingsmiddelen: 44 miljoen euro voor het gewoon secundair en 3 miljoen euro voor het buitengewoon secundair.

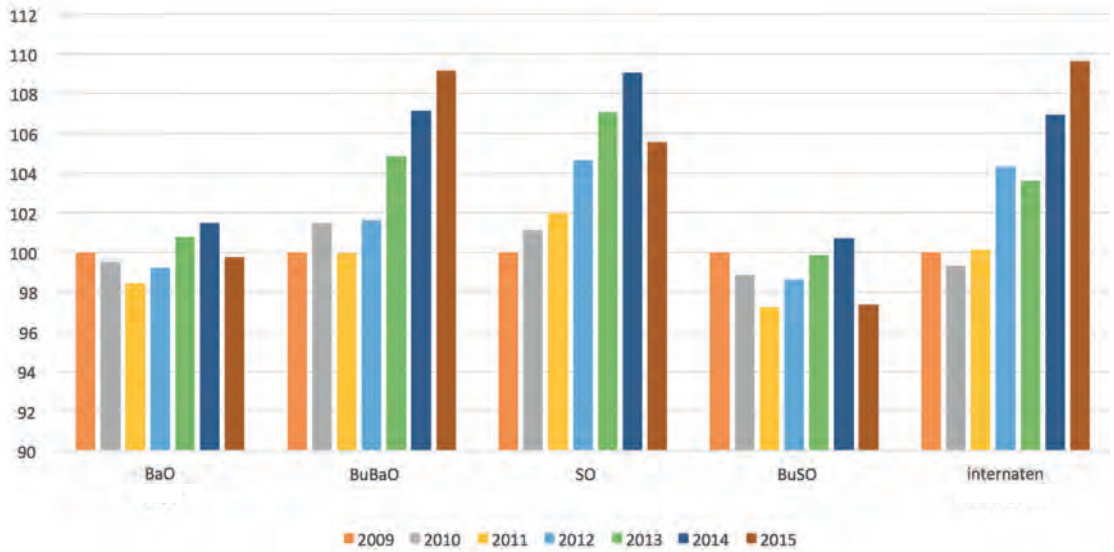
In schooljaar 2014-2015 heeft de Vlaamse Regering 27 miljoen euro bespaard op de gewone werkingsmiddelen: het gewoon secundair onderwijs kreeg 17 miljoen euro minder, het gewoon basisonderwijs 8 miljoen en het buitengewoon basis- en secundair onderwijs elk 1 miljoen. De overheid noemt de besparing "eenmalig" omdat ze in de daaropvolgende schooljaren geen extra verminderingen van de werkingstoelagen doorvoert. De afgeroomde werkingstoelagen worden in die latere schooljaren echter niet aan het onderwijs teruggegeven: de werkingsmiddelen blijven na de besparingsronde jaar na jaar op het lagere peil. De eenmaligheid van de besparingen van 2014-2015 is dus op zijn minst betwistbaar.

Sommige lezers denken nu misschien dat het op de langere termijn toch nog altijd meevalt: van een toename met 127 miljoen euro in schooljaar 2008-2009 blijft er na 27 miljoen euro besparingen toch nog altijd 100 miljoen euro over. Maar dat is zonder de herhaaldelijke niet- of onvolledige indexering gerekend en, voor het basisonderwijs, ook zonder de onvolledige financiering van de groei van het leerlingenaantal. De effecten daarvan worden hierna in beeld gebracht. ►

## Evolutie van de gemiddelde werkingsmiddelen per leerling

Figuur 1 bevat de gemiddelde werkingsmiddelen per leerling. Het begrotingsjaar 2009, dat overeenkomt met schooljaar 2008-2009, is daarbij voor elk type onderwijs gelijkgesteld aan 100.

**Figuur 1: Werkingsmiddelen per leerling**



Uit de figuur blijkt al onmiddellijk een probleem voor het gewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs: de werkingsmiddelen per leerling liggen in de meeste jaren van de geanalyseerde periode onder het niveau van het startjaar 2008-2009.

De andere onderwijstypes en de internaten zijn er beter aan toe: daar zijn de werkingsmiddelen per leerling met ongeveer 9% toegenomen. Voor het gewoon secundair onderwijs heeft de

besparingsronde in schooljaar 2014-2015 echter ook voor een kentering gezorgd.

Dat we een verschillend patroon vaststellen naar gelang van het onderwijsniveau is te wijten aan de 40%-regel. De werkingsmiddelen evolueren in functie van puntenaantallen. Die puntenaantallen worden berekend op basis van de leerlingenpopulatie. De wijziging van het puntenaantal wordt maar voor 40% doorgerekend in het totaalbedrag van de werkingsmiddelen. Een stijging van het





leerlingenaantal veroorzaakt een kleinere stijging van de werkingsmiddelen. En omgekeerd veroorzaakt een daling van het leerlingenaantal een kleinere daling van de werkingsmiddelen.

Die 40%-regel was gunstig voor het gewoon secundair onderwijs dat zijn leerlingenaantallen in de geanalyseerde periode zag afnemen. Voor het gewoon basisonderwijs is de 40%-regel in diezelfde periode nadelig geweest: in het gewoon basisonderwijs is het leerlingenaantal immers gestaag toegenomen.

Maar louter op basis van deze figuur kunnen we geen conclusies trekken. Om uitspraken te kunnen doen, moeten we naar de koopkracht kijken die de werkingsmiddelen vertegenwoordigen.

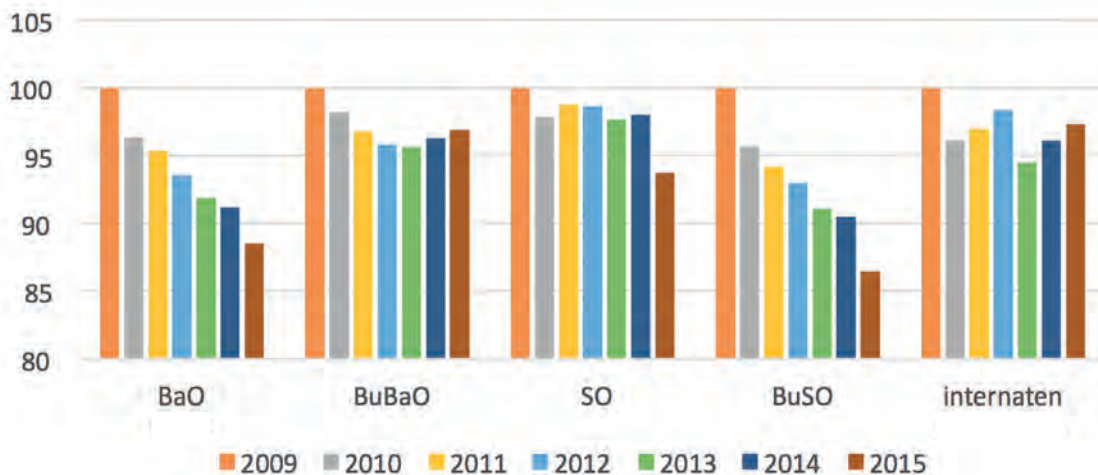
## Evolutie van de koopkracht per leerling

De koopkracht wordt bepaald door de hoeveelheid goederen en diensten die kan gekocht worden met een hoeveelheid geld. Als

een leerkracht elk jaar 100 euro krijgt om met de leerlingen te gaan zwemmen, kunnen de leerlingen 25 keer per jaar zwemles volgen zolang een klaszwembeurt 4 euro kost. Wanneer klaszwembeurten het volgend schooljaar duurder worden en bijvoorbeeld 5 euro per keer gaan kosten, kan de klas met die 100 euro nog maar 20 keer per jaar gaan zwemmen. De koopkracht waarover de leerkracht beschikt, is dus gedaald.

De koopkracht van de werkingsmiddelen onderzoeken, is eigenlijk nagaan hoeveel goederen en diensten er met die werkingsmiddelen kunnen worden gekocht. We moeten daarbij niet kijken naar de totale koopkracht van de werkingsmiddelen in het Vlaams onderwijs of naar de gemiddelde koopkracht per school of per schoolbestuur, maar naar de koopkracht per leerling: een schoolbestuur dat 5% meer goederen en diensten kan aankopen, gaat erop achteruit als het leerlingenaantal met 10% is gestegen.

**Figuur 2: Koopkracht per leerling**



Figuur 2 geeft de evolutie van de koopkracht per leerling weer.

Deze figuur is identiek aan figuur 1 maar er is één element aan toegevoegd: de inflatie. Indien we figuur 1 en figuur 2 opstellen voor ons zwembeurtenvoorbeeld, dan zouden de balkjes van

figuur 1 allemaal even groot zijn, want ze zouden telkens 100 euro tonen. Op de verticale as van figuur 1 staan immers euro's. Op de verticale as van figuur 2 zouden er geen euro's staan maar zwembeurten. In figuur 2 zouden de balkjes kleiner worden vanaf het moment dat de zwem- ▶

beurten duurder zijn: vóór de prijsstijging zouden de balkjes 25 zwembuurten weergeven en era nog maar 20.

De figuur 2 van dit artikel bevat het pakket van goederen en diensten dat we met de euro's werkingsmiddelen per leerling kunnen kopen. We zien nu dat dit pakket in geen enkel jaar even groot is als het pakket dat men kon kopen met de werkingsmiddelen per leerling van schooljaar 2008-2009. We kunnen dus stellen dat de koopkracht van de werkingsmiddelen per leerling voor alle onderwijsniveaus en voor alle schooljaren na 2008-2009 gedaald is ten overstaan van schooljaar 2008-2009. De achteruitgang is het grootst bij het buitengewoon secundair onderwijs, waar de koopkracht in schooljaar 2014-2015 nog slechts 86% bedraagt van de koopkracht van schooljaar 2008-2009. In het gewoon basisonderwijs is nog 89% van de koopkracht van 2008-2009 over, in het gewoon secundair onder-

wijs nog 94% en in het buitengewoon basisonderwijs en de internaten 97%.

De daling van de koopkracht is vooral het gevolg van niet- of onvolledige indexatie. Al onmiddellijk in 2009-2010 zijn de werkingsmiddelen niet geïndexeerd. Gedurende 3 jaar was er een gedeeltelijke indexatie: er werd maar 60% van de stijging van het prijspeil in de werkingsmiddelen verrekend. In 2010-2011 was de gezondheidsindex gedaald. Die daling is niet verrekend in de werkingsmiddelen van het basisonderwijs, maar wel in die van het secundair onderwijs.

Om de koopkracht van de werkingsmiddelen per leerling in het kleuter- en leerplichtonderwijs op het niveau te houden van schooljaar 2008-2009, had de overheid in de 6 daaropvolgende schooljaren meer dan 300 miljoen euro extra moeten toekennen:

**Tabel 1:** Tekort ten overstaan van waardevaste werkingsmiddelen per leerling

Schooljaar	Gewoon BaO	Buitengewoon BaO	Gewoon SO	Buitengewoon SO	Internaten	Totaal	% werk-middelen
2008-2009	0	0	0	0	0	0	0%
2009-2010	-15.996.716	-699.064	-9.025.920	-1.110.463	-869.874	-27.702.037	-3%
2010-2011	-20.502.810	-1.251.884	-5.052.222	-1.524.173	-683.572	-29.014.661	-3%
2011-2012	-29.655.576	-1.708.406	-5.619.244	-1.917.705	-373.564	-39.274.496	-4%
2012-2013	-39.017.866	-1.840.903	-10.128.737	-2.566.927	-1.310.672	-54.865.104	-6%
2013-2014	-43.701.900	-1.579.080	-8.704.344	-2.814.529	-917.055	-57.716.908	-6%
2014-2015	-58.526.490	-1.293.834	-27.845.186	-4.100.686	-614.899	-92.381.094	-10%
Totaal	-207.401.358	-8.373.171	-66.375.653	-14.034.482	-4.769.636	-300.954.301	-5%
% werkings-middelen	-7%	-3%	-2%	-8%	-3%	-5%	

Die 300 miljoen euro komt overeen met 5% van de toegekende middelen. We zien bovendien dat het tekort jaar na jaar toeneemt. In schooljaar 2014-2015 hadden de werkingsmiddelen 10% (92 miljoen euro) hoger moeten liggen om het koopkrachtniveau van 2008-2009 te evenaren.

Dat vooral het gewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs zwaar getroffen zijn, zien we ook hier: over de geanaly-

seerde periode kregen deze onderwijsniveaus respectievelijk gemiddeld 7% en 8% minder koopkracht. In schooljaar 2014-2015 gaat het al om 63 miljoen euro (13% in het gewoon basisonderwijs en 16% in het buitengewoon secundair onderwijs).

De daling van de koopkracht van de werkingsmiddelen van het gewoon secundair onderwijs bedraagt in de geanalyseerde 6 jaar gemiddeld



2%. Maar in het gewoon secundair onderwijs zien we dan weer dat het tekort in schooljaar 2014-2015 zeer sterk is toegenomen: het tekort bedraagt dan al 7% van de ontvangen werkingsmiddelen, tegen 2% in het schooljaar ervoor.

Voor internaten en het buitengewoon basisonderwijs is de evolutie minder eenduidig. Daar is gemiddeld genomen meer bespaard op de werkingsmiddelen dan in het gewoon secundair onderwijs, maar minder dan in het gewoon basisonderwijs. In schooljaar 2014-2015 is de koopkracht van de werkingsmiddelen per intern en per leerling 3% lager dan in het referentiejaar.

## Hoe ziet de toekomst eruit?

Als de overheid haar beleid niet bijstuurt en geen extra werkingsmiddelen toekent, dan ziet het er niet goed uit.

Niet alleen het effect van de besparingen in 2014-2015 slepen we jaar na jaar mee, ook de evolutie van de leerlingenaantallen en de niet-indexering versterken de negatieve tendens.

## Verwachtingen ten aanzien van de evolutie van de leerlingenaantallen

De stijging van de leerlingenaantallen die we in de geanalyseerde 6 jaar gezien hebben in het basisonderwijs, schuift door naar het secundair

onderwijs. Volgens de capaciteitsmonitor van het Departement Onderwijs zal het aantal leerlingen in het secundair onderwijs tussen 2015-2016 en 2025-2026 met 12% stijgen. Ook de werkingsmiddelen van het secundair onderwijs zullen in de toekomst dus onder druk komen te staan door het effect van de 40%-regel.

**De eenmaligheid van de besparingen van 2014-2015 is op zijn minst betwistbaar.**

Voor het basisonderwijs verwachten we een stagnatie van het leerlingenaantal tot 2023-2024, waarna het aantal opnieuw zou stijgen. Het basisonderwijs moet ook in de toekomst geen soelaas verwachten van de 40%-regel.

## De indexering

In 2015-2016 en 2016-2017 is er geen index toegekend. Voor 2017-2018 en voor 2018-2019 is er wel een index voorzien voor het basisonderwijs, maar niet voor het secundair onderwijs.

Net zoals het effect van de eenmalige besparingsronde van 2014-2015 niet eenmalig is, is dat ook het geval voor de niet- of onvolledige indexatie. ►



## Raming van het tekort vanaf 2015-2016

De werkmiddelen in het jaarverslag van AgO-Di van 2015 zijn doorgerekend voor de schooljaren 2015-2016 tot en met 2018-2019. De internaten zijn hierbij buiten beschouwing gelaten.

In schooljaar 2014-2015 bedroeg het relatief tekort aan koopkracht in het basis- en secundair onderwijs bijna 92 miljoen euro. Volgens onze raming evolueert dat tekort als volgt:

**Tabel 2:** Raming van de toekomstige evolutie van het tekort aan koopkracht in het kleuter- en leerlichtonderwijs

Schooljaar	Gewoon BaO	Buitengewoon BaO	Gewoon SO	Buitengewoon SO	Totaal	% werkmiddelen
2015-2016	-64.008.961	363.275	-28.834.586	-3.791.687	-96.271.959	-10%
2016-2017	-73.325.013	-336.057	-40.164.784	-4.559.579	-118.385.433	-13%
2017-2018	-74.925.608	-343.393	-53.640.781	-5.471.181	-134.380.963	-14%
2018-2019	-76.176.866	-349.127	-65.133.341	-6.249.831	-147.909.165	-15%
Totaal	-288.436.448	-665.302	-187.773.492	-20.072.279	-496.947.521	-13%
% werkmiddelen	-16%	0%	-11%	-19%	-13%	

In schooljaar 2016-2017 bedraagt het relatief tekort aan koopkracht al 118 miljoen euro.

Wanneer het aangekondigde overheidsbeleid overkort wordt uitgevoerd, zullen de geïndexeerde 127 miljoen euro extra werkmiddelen, die bij de start van het huidige financieringssysteem zijn toegekend, volledig zijn weggesaneerd vanaf schooljaar 2018-2019. Het gewoon basisonderwijs, dat 71 miljoen euro extra kreeg om de extra uitgaven van de maximumfactuur te kunnen dragen, heeft daar vanaf schooljaar 2016-2017 nog 2 miljoen euro aan koopkracht van overgehouden. De koopkracht van de 47 miljoen euro extra voor de werkmiddelen van het secundair onderwijs zal volledig verdampt zijn in schooljaar 2017-2018. Vanaf schooljaar 2017-2018 zal de koopkracht van de werkmiddelen van het secundair onderwijs dus lager zijn dan in schooljaar 2007-2008.

**In schooljaar 2016-2017 bedraagt het relatief tekort aan koopkracht al 118 miljoen euro.**

Door de geplande indexering van de werkmiddelen van het basisonderwijs in de school-

jaren 2017-2018 en 2018-2019 en de verwachte stagnatie van de leerlingenaantallen in het basisonderwijs groeit het tekort aan koopkracht in het basisonderwijs minder sterk dan in de periode 2008-2009 tot 2014-2015. Het tekort blijft evenwel op een hoog niveau van 14% in de vier geraamde schooljaren.

In het secundair onderwijs verwachten we een zeer sterke toename van het tekort aan koopkracht. Dit is een gevolg van langdurige niet-indexatie gecombineerd met stijgende leerlingenaantallen. Volgens de berekeningen loopt het tekort van 2018-2019 al op tot 16% van de werkmiddelen van het secundair onderwijs.

Voor schooljaar 2015-2016 is de raming gebaseerd op de leerlingenaantallen van Vlaams Onderwijs in Cijfers 2015-2016. De leerlingenaantallen van de 3 daaropvolgende schooljaren zijn berekend aan de hand van de capaciteitsmonitor. De berekende tekorten zijn veroorzaakt door de toepassing van de 40%-regel in vergelijking met een volledige verrekening van de evolutie van de leerlingenaantallen.

Voor het prijspeil is gewerkt met de gezondheidsindex van januari van het voorafgaande jaar en voor schooljaar 2018-2019 met de prognoses van het Federaal Planbureau voor januari 2018. De



berekende tekorten ontstaan door het verschil tussen enerzijds een volledige indexatie van de werkingsmiddelen en anderzijds de beslissingen van de overheid betreffende de niet-indexering.

## Besluit

Tussen 2008-2009 en 2014-2015 zagen alle onderwijsniveaus hun koopkracht dalen door herhaalde niet- of onvolledige indexatie van de werkingsmiddelen. Bij stijgend prijspeil heeft onvolledige indexatie een cumulatief effect: zonder compenserende inhaalbeweging blijft het verlies aan koopkracht nieuwe en steeds toenemende verliezen genereren in de jaren na de niet- of gedeeltelijke indexatie.

Het cumulatieve effect speelt ook voor de “eenmalige” besparingsronde van schooljaar 2014-2015. Zolang de overheid de besparing niet terugdraait, blijven de werkingsmiddelen op het lagere peil van na de besparing.

De niet- en onvolledige indexatie valt minder op dan de besparingsronde. Het gaat telkens maar om kleine percentjes en er moet gerekend worden om het effect ervan te kennen. Over de jaren heen kan het negatieve effect van niet- en onvolledige indexatie op de koopkracht nochtans hoog oplopen.

In het basisonderwijs werd de daling van de koopkracht versterkt door de invloed van de 40%-regel op de stijgende leerlingenaantallen. In het secundair onderwijs werd de daling van de koopkracht in het verleden gedeeltelijk ge-



compenseerd door de invloed van diezelfde 40%-regel op dalende leerlingenaantallen.

Bij ongewijzigd beleid zal de daling van de koopkracht in de komende jaren blijven voortbestaan en toenemen. Dit zal zich vooral manifesteren in het secundair onderwijs: de niet-indexering blijft er langer van kracht en zal gedurende vele jaren versterkt worden door stijgende leerlingenaantallen. ◀◀

Trui Vermeersch

[trui.vermeersch@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:trui.vermeersch@katholiekonderwijs.vlaanderen)

## EINDNOTEN

1. De jaarverslagen van AgODi zijn te vinden op de webpagina <http://www.agodi.be/publicaties-agodi-jaarverslag>.
2. Werkingsmiddelen die op basis van leerlingenkenmerken worden toegekend, worden ook wel SES-middelen genoemd. Het betreft middelen die worden toegekend voor leerlingen met een zwakkere sociaaleconomische status.
3. Zie het artikel “De begroting en het Vlaams Parlement – Algemene procedure voor de onderwijsbegroting” in het maart-aprilnummer van In Dialoog.
4. De berekeningswijze wordt toegelicht in artikel 79 van het Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 voor het gewoon basisonderwijs en artikel 85bis van datzelfde decreet voor het buitengewoon basisonderwijs. Voor het secundair onderwijs is de berekeningswijze te vinden in artikel 243 van de voor het gewoon secundair onderwijs en in artikel 324 voor het buitengewoon secundair onderwijs. Voor internaten is artikel 3ter van het decreet van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs-II van toepassing.
5. Groenez S., Juchtmans G., Smet M., Stevens C.: Analyse van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkingsmiddelen van scholen – Evaluatie van het financieringsdecreet van 2008: Eindrapport, januari 2015, 260 blz.

# MODERNISERING SECUNDAIR ONDERWIJS – BACK TO THE FUTURE?

Met het verschijnen van de conceptnota's basisonderwijs-eerste graad en tweede-derde graad in mei 2016, het addendum bij de conceptnota en de mededeling in resp. januari en maart 2017 komt de modernisering van het secundair onderwijs in een stroomversnelling. Vijf jaar eerder presenteerde het toenmalige VVKSO haar visie op de toekomst van het secundair onderwijs in de zgn. kleurennota. Het uitgangspunt was om met de leerling als focus sterke punten te borgen en voor andere punten na te gaan hoe en wat er verbeterd kan worden. Er werd gedacht vanuit een inhoudelijke benadering die – indien nodig – kon leiden tot structurele aanpassingen. De gehanteerde principes (leerlingenprofiel, getrapte studiekeuze, rationeel en coherent aanbod ...) blijven meer dan ooit geldig, maar zijn in het voorstel van de Vlaamse Regering soms ver te zoeken.




## Structuur versus inhoudelijke benadering

Na het rapport Monard (2009) en de oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' (2010) kwam in 2013 het masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs tot stand. Nadat de hervorming naar 'modernisering' hertaald werd, kunnen we drie conceptnota's later slechts vaststellen dat vooral een nieuwe structuur centraal staat en niet de leerling, die in de hele operatie vaak vergeten wordt.

Allereerst komt voor de eerste graad een strikte opdeling tussen A- en B-stroom. Voor leerlingen die in september 2018 in het secundair instromen, zal het getuigschrift basisonderwijs immers bepalend zijn voor hun toegang tot de A- of de B-stroom. Dat betekent dat het profiel van de B-stroom de komende jaren grondig zal wijzigen. Hetzelfde geldt mutatis mutandis voor de A-stroom. Een leerling van de A-stroom kan in de toekomst kiezen uit maar liefst 23 mogelijkheden, van de basisoptie 'moderne talen & wetenschappen' tot het enge pakket 'maritieme technieken', maar hij kan geen basisopties of pakketten met elkaar combineren.

De leerling van de B-stroom kan maximaal drie basisopties of pakketten combineren. Hij kan ook kiezen voor de opstroomoptie. De benaming alleen al is illustratief voor een hiërarchisch denken dat we ook elders kunnen onderscheiden. Maar die optie is om nog een andere reden problematisch. De opstroomoptie geldt voor het tweede jaar en is dus enkel bedoeld voor overgangen tussen het tweede en derde jaar, terwijl het veel zinvoller is om te kunnen schakelen na het eerste jaar.

Het primaat van de structuur geldt nog meer voor de tweede en derde graad. Alle studierichtingen worden in een matrix van studiedomeinen en finaliteiten ingepast. Men onderscheidt acht studiedomeinen op basis van inhoudelijke verwantschap: economie en organisatie, kunst en creatie, land- en tuinbouw, maatschappij en welzijn, sport, STEM, taal en cultuur, voeding en horeca. Er komen drie finaliteiten: doorstroom naar hoger onderwijs (professionele en/of academische bachelor); doorstroom naar een beperkt aantal professionele bacheloropleidingen, HBO5 of arbeidsmarkt; doorstroom naar HBO5 of arbeidsmarkt. 

	DOORSTROOM		DUBBEL	ARBEIDSMARKT		buso beschermd arbeidsmilieu/ dagbesteding
	Domeinoverschrijdend (aso)	Domein-gebonden (tso/kso)	(tso/kso)	(d)bso	Buso OV3	
TAAL EN CULTUUR						
STEM						
KUNST EN CREATIE						
LAND- EN TUINBOUW						
ECONOMIE EN ORGANISATIE						
MAATSCHAPPIJ EN WELZIJN						
SPORT						
VOEDING EN HORECA						

Bovendien blijven de huidige onderwijsvormen behouden, gelden de studiedomeinen niet voor de zgn. aso-richtingen, en is het voor doorstroomrichtingen absoluut onduidelijk of ze leiden naar een academische of professionele bachelor. Het komt de transparantie alerm minst ten goede. De studierichting 'humane wetenschappen' wordt bv. als aso-studierichting domeinoverschrijdend geplaatst, terwijl ze een duidelijke inhoudelijke verwantschap vertoont met het studiedomein maatschappij & welzijn. De ordening in de matrix maakt niet duidelijk of die richting zal toelaten om met succes door te stromen naar een academische of professionele bachelor.

De conceptnota legt verder vast dat de nieuwe eindtermen voor alle doorstroomrichtingen (de domeinoverschrijdende aso- en de domeingebonden kso- en tso-richtingen) op de huidige aso-eindtermen gebaseerd zullen zijn. Voor veel van de huidige tso-leerlingen die met succes naar een professionele bacheloropleiding doorstromen, zal het echter niet haalbaar zijn om de aso-eindtermen voor vreemde talen te behalen (bv. leerlingen uit het huidige techniek-wetenschappen) of de aso-eindtermen voor wiskunde (bv. leerlingen uit het huidige gezondheids- en welzijnswetenschappen). Als men daaraan blijft vasthouden, doet men tienduizenden tso-leerlingen die nu met veel succes doorstromen naar een breed gamma aan professionele bacheloropleidingen, schromelijk tekort; zij zul-

len voor een richting met een dubbele finaliteit moeten kiezen.

Een bijkomende moeilijkheid is dat een aantal richtingen aan diverse domeinen gekoppeld wordt: toerisme aan de domeinen taal en cultuur, economie en organisatie en aan voeding en horeca; biotechnische wetenschappen aan de domeinen STEM, land- en tuinbouw en voeding en horeca ... Voor elke studierichting zullen de onderwijsverstrekkers inhoudelijke klemtonen en richtingspecifieke doelen vastleggen in een zgn. curriculumdossier dat het geheel van vorming in een studierichting omschrijft. Het zal gaan om slechts één curriculumdossier voor toerisme, één curriculumdossier voor biotechnische wetenschappen ... ongeacht het feit dat die richtingen aan drie domeinen gekoppeld zijn. Voor een fijnmazige studierichting als biotechnische wetenschappen die leerlingen na de derde graad moet toelaten om door te stromen naar een brede waaier aan wetenschappelijke studierichtingen in het hoger onderwijs, zal de inhoudelijke verwantschap vooral met het domein STEM duidelijk zijn. De inhoudelijke koppeling aan de domeinen land- en tuinbouw en voeding en horeca is met het oog op een brede doorstroming, veel minder evident.

Globaal gezien lijkt de voorgestelde structuur eerder ingegeven vanuit een organisatorische of programmatorische invalshoek en niet zozeer vanuit een zorg voor transparantie of coherentie voor leerlingen, ouders en scholen.





## Leerlingenprofielen

Doorheen het secundair onderwijs krijgen alle leerlingen naast een brede algemene vorming waarin alle vormingscomponenten aan bod komen en die elk van hen voldoende uitdaging biedt, ook een specifieke vorming die elke leerling voldoende kan aanspreken en er mee voor kan zorgen dat leerlingen - meer dan nu het geval is - gekwalificeerd uitstromen. De diverse studierichtingen zouden leerlingen voldoende op hun interesses, talenten en capaciteiten moeten aanspreken. Dat de leerling weinig centraal staat in de nieuwe structuur, blijkt ook uit de keuzes die in het aanbod gemaakt zijn.

Twee voorbeelden maken dat duidelijk.

Heel wat richtingen in het bso-, kso- en tso-aanbod zijn geschrapt. Zo zullen in het studiedomein kunst en creatie leerlingen van de vrije beeldende kunst en de toegepaste beeldende kunst, twee duidelijk onderscheiden leerlingenprofielen, voortaan in één studierichting beeldende kunst terechtkomen waarvoor éénzelfde curriculumdossier opgemaakt wordt. We stellen echter bijna geen wijzigingen in het aso-aanbod vast. Zo is het behoud van de richting economie-moderne talen een gemiste kans. De realiteit wijst uit dat leerlingen die voor die richting kiezen ofwel een duidelijke interesse hebben voor talen of voor economie, maar zelden voor beide. Een herprofilering naar een sterke richting talen zou aan een duidelijke lacune in ons huidige onderwijs tegemoet komen, terwijl economisch geïnteresseerde leerlingen hun gading kunnen vinden in toekomstige richtingen als economie-wiskunde of bedrijfswetenschappen.

## Getrapte studiekeuze

Dat brengt ons bij de getrapte studiekeuze. Een nieuwe matrix zou minstens als doelstelling moeten hebben om het studiekeuzeproces te optimaliseren zodat alle leerlingen meer en voldoende kansen krijgen om op het einde van het secundair onderwijs gekwalificeerd uit te stromen. Dat betekent dat een nieuwe matrix een getrapte studiekeuzeproces moet faciliteren

zodat elke graad zijn rol ten volle kan spelen. Na een observerende en oriënterende eerste graad maakt de leerling een keuze voor een bepaald domein op basis van zijn interesse en voor een bepaalde finaliteit op basis van zijn abstractievermogen. De studierichtingen in de tweede graad zijn voldoende breed zodat een overgang binnen een studiedomein en tussen bepaalde studiedomeinen nog mogelijk is. In de derde graad worden studierichtingen sterker en fijnmaziger naar inhoud en finaliteit geprofileerd.

**Men doet tienduizenden tso-leerlingen die nu met veel succes doorstromen naar een breed gamma aan professionele bacheloropleidingen, schromelijk tekort.**

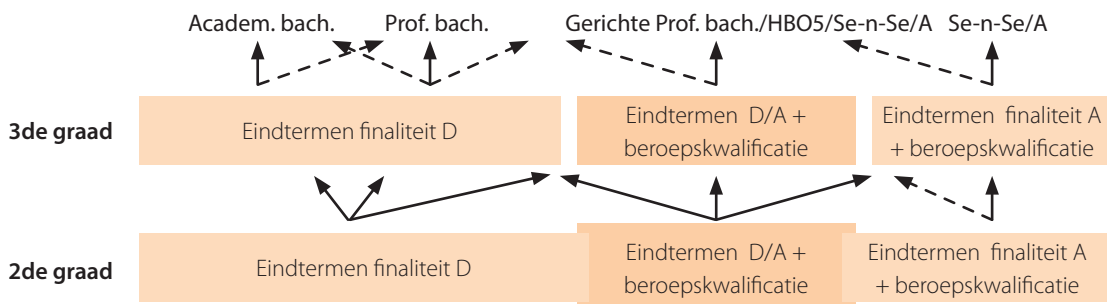
De eerste graad vervult dus een cruciale rol. Leerlingen van de eerste graad verschillen op het vlak van interesses en intrinsieke mogelijkheden. Ze bevinden zich bovendien in de overgangsfase van kind naar adolescent en ervaren lichamelijke, cognitieve, psychische en sociale veranderingen, die zich bij elke leerling op een ander tempo ontwikkelen. Doorheen de eerste graad moeten zij voldoende kansen krijgen om verder op zoek te gaan naar wie ze zijn. Een brede algemene vorming waarin alle vormingscomponenten aan bod komen, kan hen daarbij helpen. In dat opzicht is de uitbreiding van het deel algemene vorming voor de B-stroom een positief element. Dat leerlingen in het tweede leerjaar van de A-stroom slechts één basisoptie of pakket kunnen kiezen, is daarentegen een rem op de brede oriëntering. In aanvulling op de algemene vorming ondersteunen basisopties leerlingen immers om verder op ontdekking te gaan naar die domeinen waarin zij specifiek begaafd zijn. Daarbij zullen zowel hun persoonskenmerken en talenten als abstractievermogen en transfervaardigheid een belangrijke rol spelen. Uitbreidings- en verdiepingsdoelen voor diverse vormingscomponenten kunnen daarbij ►

ondersteunen. Door een goede observatie vanuit de algemene vorming en de basisoptie maakt de leerling dan een keuze op basis van interesse en abstractievermogen.

In de tweede graad hebben leerlingen gekozen voor een studierichting in een bepaald domein en een bepaalde finaliteit. Die tweede graad moet nog voldoende breed zijn zodat leerlingen niet vast zitten in een specifieke finaliteit of een specifiek domein, en al helemaal niet in een specifieke studierichting. In dat opzicht is het moeilijk te begrijpen dat een studierichting zoals voertuigtechnieken die nu enkel in de derde graad ingericht wordt, werd uitgebreid naar de tweede graad. Op niveau van de tweede graad is zo'n richting volstrekt overbodig. In een richting als elektromechanische technieken komen ook aspecten van de auto-industrie aan bod en krijgen leerlingen tegelijkertijd ook de mogelijkheid om vanuit een bredere vorming andere keuzes te maken. Waarmee zou de instroom in een richting autotechnieken in de derde graad het meest gebaat zijn? Vanuit een enge richting voertuigtechnieken of vanuit een bredere richting elektromechanische

technieken? Nochtans zijn zulke keuzes cruciaal als we al onze leerlingen voldoende kansen willen bieden op een ruime algemene vorming die hen in staat stelt eigen keuzes te maken in de samenleving, op de arbeidsmarkt en in het kader van levenslang leren.

De getrapte studiekeuze heeft echter niet enkel te maken met de richtingspecifieke, maar ook met de algemene vorming. In de tweede graad moeten leerlingen zich nog beter leren positioneren op het continuüm van concrete naar abstracte studierichtingen in functie van een studiekeuze voor de derde graad. De uitbreidings- en verdiepingsdoelen van de tweede graad moeten hen daarbij helpen. De differentiële doelen in finaliteit A zullen een mate van gemeenschappelijkheid vertonen met die van finaliteit D+A en de differentiële doelen in finaliteit D+A zullen een mate van gemeenschappelijkheid vertonen met die van finaliteit D. Dat laat een zekere mobiliteit toe tussen studierichtingen, domeinen en finaliteiten tijdens de tweede graad en bij de overgang naar de derde graad.



Een dergelijke benadering wordt sterk gehypothekeerd door het naast elkaar bestaan van richtingen als economische wetenschappen en bedrijfswetenschappen in de tweede graad doorstroom. Beide richtingen zijn op dezelfde eindtermen gebaseerd en hun inhoudelijke klemtonen zullen met het domein economie verwant zijn. Zal het verschil tussen beide richtingen dan zo

fundamenteel zijn dat het afzonderlijke richtingen rechtvaardigt en tegelijkertijd het principe van een getrapte studiekeuze kan waarborgen?

In de derde graad maken de leerlingen een keuze voor een sterk geprofileerde en fijnmazige studierichting die hen voldoende perspectieven biedt voor hoger onderwijs en/of de arbeidsmarkt. Voor



de doorstroomrichtingen situeert het probleem zich op het vlak van transparantie in de precieze finaliteit (zie hoger). Voor heel wat richtingen die (ook) leiden naar de arbeidsmarkt stellen we vast dat de vorming in de derde graad erg eng ingevuld wordt. Het lijkt alsof men sterke profilering en fijnmazigheid met een enge invulling verward heeft. De Vlaamse Regering heeft zich in elk geval vooral laten leiden door de bestaande en in ontwikkeling zijnde beroepskwalificaties en een aantal sectoren heeft duidelijk een beslissende stem gehad. Het meest frappante voorbeeld betreft de houtrichtingen in de arbeidsmarktgerichte finaliteit. Waar we nu een succesvolle bso-richting houtbewerking kennen waar leerlingen opgeleid worden in interieur-, schrijn- en timmerwerk - tot grote tevredenheid van de arbeidsmarkt - vinden we in de nieuwe matrix twee aparte studierichtingen terug. Dat betekent dat die leerlingen in de toekomst een keuze zullen moeten maken voor ofwel schrijn- en timmerwerk, ofwel meubel- en interieurwerk. Een grote verarming in hun vorming die o.m. lijkt ingegeven door pragmatische overwegingen zoals de opmaak van standaardtrajecten voor duaal leren en niet vertrekt van het belang van een degelijke algemene en breed professionele vorming van de leerling.



## De leerling en zijn totale persoonsvorming

In het kluwen van studiedomeinen en finaliteiten zouden we bijna vergeten waar het echt om draait in het leerplichtonderwijs: de totale persoonsvorming van leerlingen. Die staat centraal van in het kleuteronderwijs doorheen het lager tot in het secundair onderwijs. Wij willen leerlingen zo vormen dat ze in staat zijn met succes door te stromen naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt, maar vooral zodat we ruimte geven aan de ontwikkeling van hun totale persoon en ze als volwaardige burger aan de samenleving kunnen participeren. Als we de totale persoonsvorming van de leerling als een belangrijke taak van onderwijs zien, dan moet onderwijs keuzes durven maken om die doelstelling maximaal te waarborgen en faciliteren.

**Het lijkt alsof men sterke profilering en fijnmazigheid met een enge invulling heeft verward.**

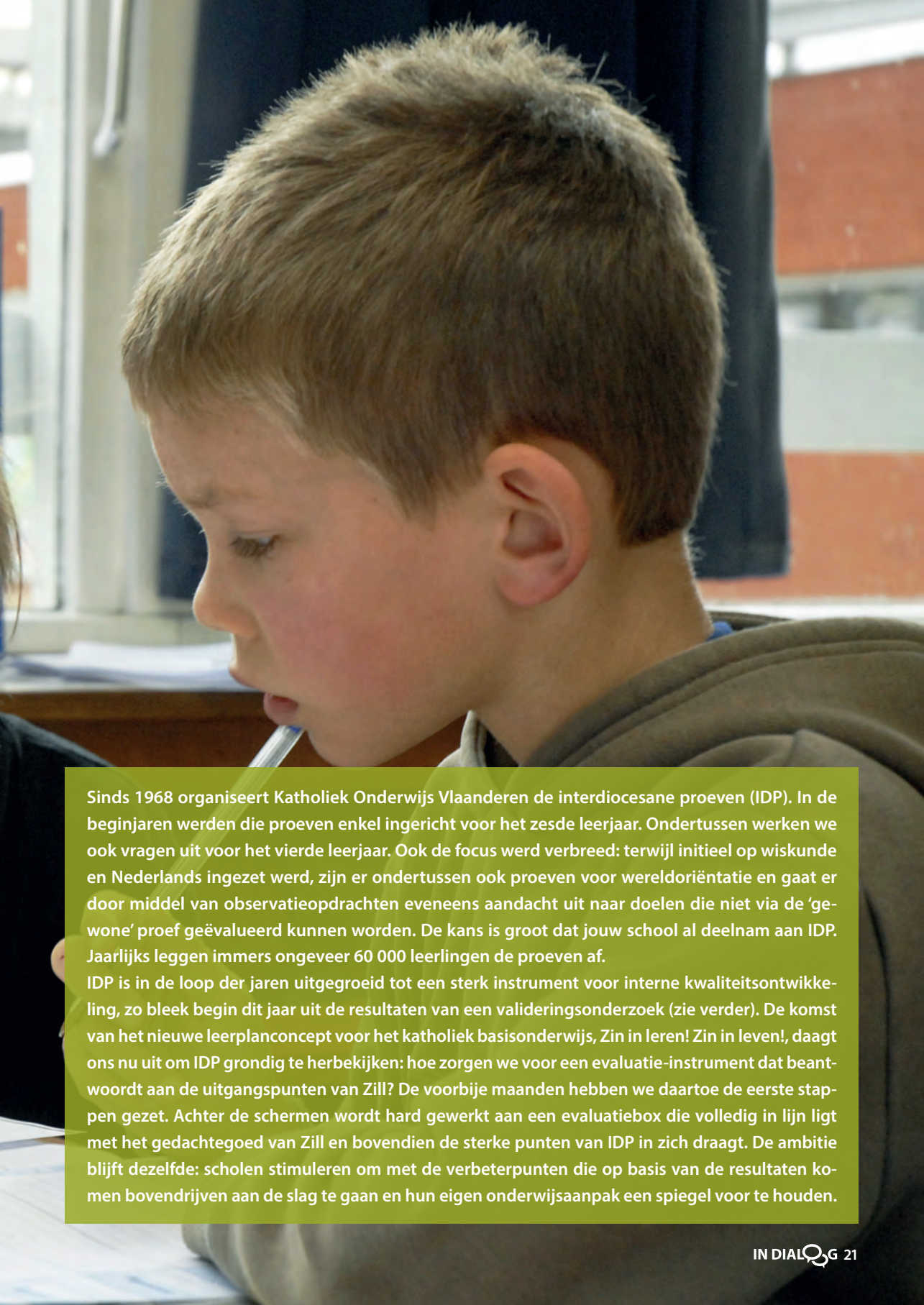
Op basis van de conceptnota's en de uitgangspunten die de Vlaamse Regering geformuleerd heeft, kunnen we slechts vaststellen dat de leerling die in die hele verandering centraal zou moeten staan, erg vaak vergeten wordt. Uitgangspunten formuleren is één ding, ze consequent hanteren in alles wat voorligt, vergt de wil en de moed om af te stappen van het verleden om de toekomst vorm te geven, om bewust niet in te gaan op de misschien soms luide roep van specifieke groepen, maar te kiezen voor de leerling en zijn perspectief op de toekomst. We kunnen enkel hopen dat binnen het voorgestelde kader onderwijsverstrekkers en schoolteams voldoende ruimte zullen krijgen om de modernisering gestalte te geven vanuit een grote zorg voor de leerling, getrapte studiekeuze, transparantie en coherentie. ◀◀

Cindy Lammens  
teamverantwoordelijke so,  
Dienst Curriculum & vorming

# KWALITEITSVOL EVALUEREN IN HET BASISONDERWIJS: EEN THEMA IN BEWEGING!







Sinds 1968 organiseert Katholiek Onderwijs Vlaanderen de interdiocesane proeven (IDP). In de beginjaren werden die proeven enkel ingericht voor het zesde leerjaar. Ondertussen werken we ook vragen uit voor het vierde leerjaar. Ook de focus werd verbreed: terwijl initieel op wiskunde en Nederlands ingezet werd, zijn er ondertussen ook proeven voor wereldoriëntatie en gaat er door middel van observatieopdrachten eveneens aandacht uit naar doelen die niet via de 'gewone' proef geëvalueerd kunnen worden. De kans is groot dat jouw school al deelnam aan IDP. Jaarlijks leggen immers ongeveer 60 000 leerlingen de proeven af.

IDP is in de loop der jaren uitgegroeid tot een sterk instrument voor interne kwaliteitsontwikkeling, zo bleek begin dit jaar uit de resultaten van een valideringsonderzoek (zie verder). De komst van het nieuwe leerplanconcept voor het katholiek basisonderwijs, Zin in leren! Zin in leven!, daagt ons nu uit om IDP grondig te herbekijken: hoe zorgen we voor een evaluatie-instrument dat beantwoordt aan de uitgangspunten van Zill? De voorbije maanden hebben we daartoe de eerste stappen gezet. Achter de schermen wordt hard gewerkt aan een evaluatiebox die volledig in lijn ligt met het gedachtegoed van Zill en bovendien de sterke punten van IDP in zich draagt. De ambitie blijft dezelfde: scholen stimuleren om met de verbeterpunten die op basis van de resultaten komen bovendien aan de slag te gaan en hun eigen onderwijsaanpak een spiegel voor te houden.

## Mijn school is oké!?

Met die ambitie sluiten we sterk aan bij de verwachtingen die in het nieuwe *Referentiekader voor Onderwijskwaliteit* (ROK) geformuleerd worden (zie ook het artikel inzake Zill en ROK in dit nummer).

- 1 De school bereikt resultaten en effecten.
- 2 De school stimuleert de ontwikkeling van alle lerenden.
- 3 De school onderzoekt en ontwikkelt op systematische wijze haar onderwijskwaliteit.
- 4 De school voert een beleid, rekening houdend met haar context- en inputkenmerken.

Hoewel de kwaliteitsverwachtingen niet van elkaar te scheiden zijn en op elkaar ingrijpen, is het toch in eerste instantie bij de derde kwaliteitsverwachting dat de evaluatiebox een belangrijk hulpmiddel voor scholen zal zijn. Die verwachting wordt in het kader verder verfijnd:

- De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die in de onderwijsleerpraktijk vertaald is.
- De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij lerenden.
- De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijspraktijk.

**Onderwijskwaliteit onderzoeken  
dus, borgen wat goed is en  
verbeteren waar nodig.**

Er is maar sprake van systematiek als een school onder andere op geregelde basis haar werking evalueert. Een school die jaarlijks deelneemt aan IDP – of in de toekomst een beroep doet op de evaluatiebox – werkt aan die kwaliteitsverwachting. De resultaten van de proeven zijn een set van gegevens die, naast andere diverse relevante bronnen, zicht geven op de eigen onderwijskwaliteit. Een goed gebruik van het instrument en een correcte interpretatie van de resultaten zijn daarbij onontbeerlijk. Daartoe zullen scholen ook in de toekomst instrumenten kunnen raadplegen

die bij de analyses van de resultaten helpen. Waar nodig en wenselijk kan een school beslissen om over te gaan tot concrete actie, wat onmiddellijk getuigt van een cyclische manier van werken.



*Figuur 1: PDCA-cirkel*

Dat ons toetsinstrument een kwaliteitsvol instrument is – en dus inderdaad ingezet kan worden om aan die verwachting te werken – werd onlangs bevestigd door de onderzoekers van het Steunpunt toetsontwikkeling en peilingen (KU Leuven) die in opdracht van minister H. Crevits IDP onder de loep genomen hebben. Ook de OVSG-toetsen (de toetsen die ontwikkeld worden door de onderwijskoepel van Steden en Gemeenten) werden in het onderzoek opgenomen. In wat volgt geven we een overzicht van de opzet en de belangrijkste resultaten van het ‘valideringsonderzoek’.

## IDP als kwaliteitsvol toetsinstrumentarium

In de lente van 2016 werd onze organisatie op het kabinet van minister H. Crevits uitgenodigd om IDP voor te stellen. Dat overleg betekende de start van een onderzoek dat in de beleidsnota 2014-2019 aangekondigd werd:

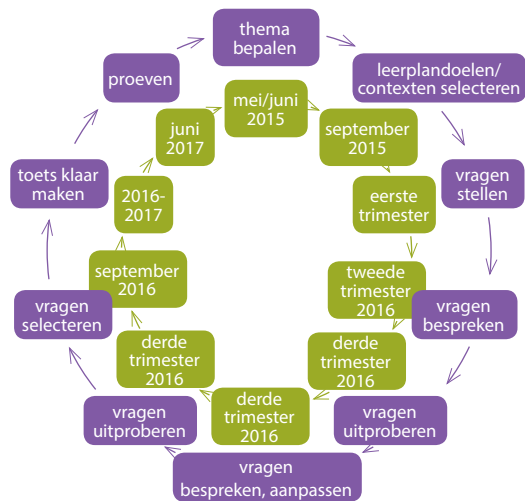
*‘Zoals voorzien in het masterplan secundair onderwijs worden alle leerlingen op het einde van het basisonderwijs getoetst. Met de onderwijsverstrekkers ga ik na hoe we de huidige toetsen van het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de*

Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en de interdiocesane proeven kunnen laten valideren door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. Vertrekend van deze toetsen en de paralleltoetsen die voortkomen uit de peilingsproeven, maak ik werk van een 'toolkit met gevalideerde toetsen' waar scholen naar eigen keuze gebruik van kunnen maken in het kader van interne kwaliteitszorg en die toolkit heeft ook tot doel gegevens te verzamelen op systeemniveau. Met de onderwijsverstrekkers van het secundair onderwijs bekijk ik of deze werkwijze ook voor hen kan worden opgezet. Wat betreft toetsen die uitspraak doen over prestaties van individuele leerlingen, vertrekken we van het principe dat het evaluatiebeleid blijft behoren tot de volledige autonomie van de school.'

Het onderzoek bestond uit twee grote luiken. In het algemene luik werd de ontwikkelingscyclus (hoe komen de toetsen tot stand?) doorgelicht vanuit wetenschappelijk oogpunt, rekening houdend met de doelen van het instrument. Daarbij werd bij twintig schoolhoofden een korte bevraging over het gebruik van de toetsen gehouden. In het specifieke luik werden psychometrische analyses uitgevoerd op de toetsen van een leergebied ('Validering van IDP en de OVSG-toets: eindrapport'). Wij kozen daarbij voor Nederlands.

In februari 2017 werd het onderzoek afgerond. De belangrijkste conclusie is dat IDP voldoende kwaliteitsvol is om in de toolkit met gevalideerde toetsen opgenomen te worden. Die conclusie komt onder andere voort uit de waardering voor de kwaliteitszorg tijdens het toetsontwikkelingsproces:

*'Binnen het algemene luik van dit valideringsonderzoek heeft het onderzoeksteam met veel waardering kennisgemaakt met IDP en de OVSG-toets. Beide teams van toetsontwikkelaars doorlopen een gericht proces van toetsontwikkeling en hebben een duidelijke visie op het bedoelde gebruik van hun toetsen. Ze slagen er beiden in om een heel groot deel van hun scholen hiervoor te engageren. De scholen krijgen daarbij niet alleen inhoudelijk up-to-date toetsen, maar worden ook snel na de toetsafnames van schoolfeedback te voorzien. Dit alles gebeurt met relatief beperkte middelen. Beide koepels hebben ook wel elk hun eigen traditie en elk toetsinstrumentarium kent zijn sterke en minder sterke kanten.'* (Eindrapport, p. 18)



Figuur 2: het proces van toetsontwikkeling werd door de onderzoekers sterk gewaardeerd.

De aandachtspunten hebben vooral betrekking op statistische analyses, zowel op het vlak van het opvolgen van de toetskwaliteit, als op het vlak van het geven van feedback aan de scholen. Die analyses vereisen echter specifieke expertise. Het is volgens de onderzoekers niet verwonderlijk dat die expertise binnen de organisatie minder sterk aanwezig is, aangezien er geen financiële middelen tegenover staan. Momenteel bekijken we wat we kunnen doen om – waar we dat zinvol vinden in het kader van onze eigen doelstellingen – in te zetten op dergelijke analyses.

**Het onderzoek toonde vooral aan dat binnen de organisatie de nodige knowhow rond toetsontwikkeling aanwezig is.**

Het IDP-team neemt bij de uitwerking van een nieuw instrument de aanbevelingen van de onderzoekers ter harte. Daarnaast behouden we uiteraard wat goed is, want het onderzoek toonde vooral aan dat binnen de organisatie de nodige knowhow rond toetsontwikkeling aanwezig is. Die zetten we dan ook volop in bij de uitwerking van een nieuw, actueler toetsinstrument. Dat is nu eenmaal waartoe de komst van *Zin in leren! Zin in leven!* ons uitdaagt.



## Op weg naar een 'Zill-proof evaluatie-instrument'

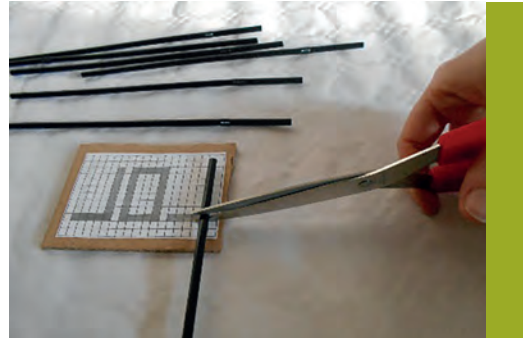
Vanaf schooljaar 2020-2021 werken al onze scholen met het nieuwe leerplanconcept *Zin in leren! Zin in leven!* De harmonische ontwikkeling van kinderen, waarbij bijzondere aandacht is voor de samenhang tussen persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling, vormt het uitgangspunt bij de inhoudelijke ordening. Bij de persoonsgebonden ontwikkeling vind je de leerinhouden die betrekking hebben op de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes vanuit de fysieke, psychische, sociale en spirituele basisbehoeften. De cultuurgebonden ontwikkeling zet in op de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die kinderen nodig hebben om cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen en om te participeren aan de veranderlijke wereld van vandaag en morgen.<sup>1</sup>

**De evaluatiebox geeft scholen er zicht op hoe ze ook de evaluatie 'Zill-proof' kunnen maken.**

Met de evaluatiebox sluiten we aan bij die visie over de harmonische ontwikkeling door scholen een breed scala aan evaluatievormen aan te reiken: van eerder klassieke toetsen die zich toespitsen op een of een aantal samenhangende generieke doelen tot brede observatieopdrachten waarin generieke doelen, ontwikkelthema's of ontwikkelvelden geïntegreerd aan bod komen. Ook de onderzoekers van de KU Leuven onderstrepten dat dergelijke praktische proeven een belangrijke functie hebben in het kader van breed evalueren.

Een eigen evaluatiebox is dus één van de manieren om onze visie op onderwijs – zoals die in het leerplanconcept tot uiting komt – op een concrete manier ingang te doen vinden in onze scholen. Daarnaast heeft de evaluatiebox als doel een bron van inspiratie te zijn, een middel om aan scholen goede evaluatiepraktijken aan te reiken. We streven naar een evaluatie-instrument dat op een krachtige manier correspondeert met de uitgangspunten van Zill. Kortom:

de evaluatiebox geeft scholen er zicht op hoe ze ook de evaluatie 'Zill-proof' kunnen maken.



In de observatieopdracht voor het vierde leerjaar dagen we de leerlingen in het schooljaar 2016-2017 uit om een stempel te maken.

In deze opdracht staan generieke doelen uit vier ontwikkelthema's van *Zin in leren! Zin in leven!* in de focus: meetkunde, oriëntatie op techniek, schriftelijke taalvaardigheid Nederlands en zelfregulerend vermogen. De samenhang tussen de cultuurgebonden en de persoonsgebonden ontwikkeling komt in deze observatieopdracht tot zijn recht.



*Figuur 3: overzicht van de ontwikkelvelden die in de observatieopdracht van 2017 in de focus staan.*

In een eerste fase blijven we opdrachten maken voor leerlingen van het vierde en het zesde leerjaar, maar op termijn willen we ook voor andere leeftijdsgroepen opdrachten aanbieden. Die piste opent perspectieven in de richting van leerwinstmeting.

Het recente onderzoek 'Zicht op leerwinst' van professor Jan Vanhoof (Universiteit Antwerpen) en onder anderen Maarten Penninckx (huidig stafmedewerker Dienst Identiteit & kwaliteit) toont aan dat het monitoren van leerwinst een complexe aangelegenheid is, zowel politiek-maatschappelijk (denk maar aan de hele hetze die naar aanleiding van dit onderzoek in de media ontstond over de thematiek van centrale toetsing) als onderwijskundig en wetenschappelijk-methodologisch. Toch moeten we grondig onderzoeken of en op welke manier we willen en kunnen inzetten op het zichtbaar maken van leerwinst bij iedere leerling.

In het onderzoek worden verschillende scenario's beschreven en afgetoetst, scenario's die uitgaan van een klimaat van vertrouwen (en niet van controle: de toetsresultaten worden bijvoorbeeld niet openbaar gemaakt). Scenario's die inzetten op leerwinst, worden daarbij erg positief beoordeeld. Informatie over leerwinst kan een belangrijke bron zijn voor de interne kwaliteitsontwikkeling van scholen, voor de onderwijsleerprocessen georganiseerd door de leraar en voor het leerproces en het welbevinden van elke leerling. Op basis van leerwinst kan bovendien de toegevoegde waarde van de school berekend worden: wat is de bijdrage van de school aan het leren van de leerlingen?

Daarnaast zetten we in op flexibiliteit: scholen kunnen zelf kiezen welke opdrachten ze aan hun leerlingen aanbieden, naargelang hun eigen vragen en behoeften. Een school die bijvoorbeeld besliste metend rekenen in de kijker te zetten, zal in de evaluatiebox een opdracht vinden die toelaat zicht te krijgen op het resultaat van haar inspanningen, maar ook een school die het zelf-regulerend vermogen van haar leerlingen in kaart wil brengen, zal daartoe de nodige materialen vinden. Die manier van werken geeft scholen de kans om hun eigenaarschap en beleidsvoerend vermogen met betrekking tot evaluatie echt ter harte te nemen. Om die flexibiliteit technisch te realiseren, vernieuwen we de toetsomgeving volledig en steken we die in een aantrekkelijkere lay-out.

## Innoveren kost tijd

Dit ambitieuze project realiseren we natuurlijk niet van vandaag op morgen. We voorzien dan ook de nodige tijd om de evaluatiebox en alles wat daarbij komt kijken zo kwaliteitsvol mogelijk uit te werken. Concreet betekent dat dat we de komende twee schooljaren zullen gebruiken als 'ontwikkelfaren'. Uiteraard is het niet de bedoeling de scholen gedurende die periode in de kou te laten staan. Zowel in het schooljaar 2017-2018 als in het schooljaar 2018-

2019 kunnen scholen de proeven van het schooljaar 2016-2017 herhalen. Die proeven krijgen een plaats in de toolkit van gevalideerde toetsen van de overheid, zodat alle deelnemende scholen zonder problemen kunnen tegemoetkomen aan de verplichting zoals omschreven in de beleidsnota van minister Crevits (zie hoger). We voorzien, net zoals dit schooljaar, een observatieopdracht voor zowel het vierde als het zesde leerjaar. Vanaf het schooljaar 2019-2020 kunnen scholen dan beschikken over onze nieuwe evaluatiebox, die een brede invulling zal krijgen. Het aantal instrumenten dat we in de box aanbieden, zal in de loop van de tijd uitgebreid worden, zodat scholen een steeds grotere kans krijgen opdrachten te vinden die aansluiten bij de eigen doelstellingen en prioriteiten.

Door het uitwerken van de evaluatiebox geven we concreet handen en voeten aan één van de elementen uit de visie van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: traditie en innovatie krachtig op elkaar betrekken en daarbij rekening houden met de bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek. Met andere woorden: een boeiende uitdaging die we graag aangaan! ◀◀

Karen Van Renterghem,  
stafmedewerker Dienst Curriculum & vorming

## BRONNEN

Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Dienst Curriculum & vorming, *Zin in leren! Zin in leven! Leerplanconcept voor de katholieke basisschool in Vlaanderen*, Brussel, maart 2017.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Eindrapport OBPWO*

13.03. Scenario's voor leer(winst)monitoring in Vlaanderen: Een ontwerponderzoek naar haalbaarheid en wenselijkheid.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Referentiekader Onderwijskwaliteit*, Brussel, 2016. (Zie ook [www.mijnschoolisok.be](http://www.mijnschoolisok.be).)

# SCHOOLINFRASTRUCTUUR OPENSTELLEN?

## PRO

Directeur Greet Kesselaers van aso Spijker in Hoogstraten is uitgesproken pro. De sporthal van haar school wordt door sportverenigingen gebruikt, waarbij de stad Hoogstraten zelfs voor het nodige overleg met die sportverenigingen zorgt. De stad zelf gebruikt een zaal van Spijker als gemeenschapscentrum. Elke dinsdag- en donderdagavond geeft een CVO er Nederlandse lessen aan anderstaligen. In februari startte de organisatie *Codefever* met betaalde programmeerlessen op zaterdag in de computerlokalen van Spijker. Dat behoort tot de zgn. STEM-academie: een concrete actie in het STEM-actieplan van de Vlaamse regering, waarin de organisatoren van buitenschoolse STEM-activiteiten verzameld worden.

Directeur Kesselaers is zonder meer overtuigd van de meerwaarde van al die initiatieven, zowel voor de lokale gemeenschap als voor de eigen school én de cohesie tussen beide. Finaal is het ook een zaak van efficiënt gebruik van gebouwen.

Voor een ruimere toelichting over het hoe en waarom van het openstellen van de schoolinfrastructuur verwijzen we hier graag naar de workshop 'Doorbreek de schoolmuren' op het directiecongres dat georganiseerd werd door de pedagogische begeleidingsdienst van de regio

Antwerpen in februari. Sprekers van dienst waren Geert Hendrickx (technisch directeur KOGEKA) en Hilde Van de Vliet (algemeen directeur KOGEKA), die zelf ook heel wat ervaring met gedeeld infrastructuurgebruik hebben.

In Hoogstraten vindt het externe infrastructuurgebruik volledig buiten de schooluren plaats, waardoor er zich ook geen vervelende neveneffecten voordoen, zoals het verlies van de vrijstelling van onroerende voorheffing. Anderzijds steekt Directeur Kesselaers wel niet weg dat het van de school wat extra aandacht en kosten vergt: de eigen leerlingen moeten hun klas opruimen, die periodiek door externen wordt gebruikt; de planning van het onderhoud moet ermee rekening houden; de brandmeldinstallatie moet in de zaal bediend kunnen worden zonder dat je toegang hebt tot andere delen van de school; de turnvereniging wil een hogere temperatuur in de sporthal dan voor schoolgebruik; de toegang tot alleen het verhuurde deel van de school moet goed geregeld worden. In Hoogstraten hebben ze daarvoor overigens geen conciërge, maar maken ze gewoon - op basis van veel vertrouwen - goede afspraken met de betrokken gebruikers. De ervaringen op dat vlak zijn erg goed.





# CONTRA

Of het toeval was of niet, is niet zeker, maar na heel wat reacties 'pro' bij deze vraag, was een tweede oproep nodig voor enkele reacties 'contra', die overigens wel heel duidelijk waren. Daaruit deze getuigenis van directeur Régine Vandenput van de Vrije Basisschool Sint-Joris-Weert.

Jarenlang had zij de polyvalente zaal van de school voor de verenigingen van het dorp opengesteld, omdat daar eigenlijk geen andere faciliteiten bestaan, maar dat bleek één lange lijdensweg.

Moeiteloos kan ze een waslijst van problemen voorleggen. De agenda van de zaal moest bijgehouden worden. Ze moest beschikbaar zijn om de sleutels af te geven aan en terug te krijgen van de externe zaalgebruikers. De inventaris van alle materiaal moest na elke activiteit gecontroleerd worden. Ze moest reclameren als er iets ontbrak of stuk was, met alle mogelijke discussies van dien. Ze moest ervoor zorgen dat de verwarming aan stond en ook daar klachtentelefoons over beantwoorden. Of er was geen warm water, of de elektriciteit deed het niet, of het alarm ging af ... Mevrouw Vandenput kan zelfs vertellen over haar ervaring met een Rwandees trouwfeest, waarbij een ... koe in de zaal binnengelaten werd. Bovendien

was de aangerekende vergoeding het sop de kool niet waard.

Als minister Crevits, zoals in haar conceptnota 'Masterplan Scholenbouw' staat, de scholen wil stimuleren om hun infrastructuur open te stellen, zal zij volgens directeur Vandenput zeker met het hele kostenplaatje rekening moeten houden: voor een conciërge die 's avonds en bij overlast voor de burelen snel kan optreden, voor een aparte ingang tot het verhuurde deel van het gebouw dat afgesloten is van de rest van de infrastructuur, voor aanpassingen in het kader van brandveiligheid.

Gelukkig heeft de school nooit problemen gehad met de strenge controles in verband met de vzw-wetgeving: iemand in het schoolbestuur waakte erg consciëntieus over alle bewijsstukken en er is dus ook nooit een probleem geweest met bijvoorbeeld de vrijstelling van onroerende voorheffing. Maar voor directeur Vandenput dus geen externe activiteiten meer, behalve voor het oudercomité, want dan is ze ook zelf aanwezig.

Samenstelling: Wilfried Van Rompaey

# HOE KRIJGT TAALBELEID VORM OP SCHOLEN?

## Taalbeleid en taalbegeleiding in de praktijk



Alle scholen voeren impliciet of expliciet een taalbeleid om aan de veranderende taalbehoeften van alle leerlingen in een superdiverse en gemediatiseerde wereld tegemoet te komen. Elke school kan daarvoor op ondersteuning van de pedagogische begeleiding rekenen. Taalbegeleiders ondersteunen specifiek basis- en secundaire scholen met meer dan 35% SES-leerlingen om dat taalbeleid mee vorm te geven. In dit artikel verkennen we de taalbegeleiding inhoudelijk en procesmatig aan de hand van vier praktijkillustraties die op de strategische doelen van het project taalbegeleiding gebaseerd zijn.

## Taalbeleid: inhoudelijk en procesmatig

We bekijken het taalbeleid Nederlands vanuit een inhoudelijk en procesmatig perspectief. De taalbegeleiders ondersteunen de expertise en competenties van scholen inhoudelijk op het vlak van deze vijf strategische doelen:

- het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in het basisonderwijs;
- Nederlands als school- en instructietaal en taalgericht vakonderwijs;
- onderwijs in een meertalige context;
- taalbeleid in de overgang tussen de onderwijsniveaus, met speciale aandacht voor de overgang basis- en secundair onderwijs;
- het taalbeleid, in relatie tot de voorgaande doelstellingen.

Procesmatig kun je de ondersteuning in kaart brengen vanuit het perspectief van waaruit ze tot stand komt. We kiezen conform Koen Van Gorp<sup>1</sup> voor deze indeling.

- Taalbeleid is gebaseerd op visie en concrete acties die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Het is moeilijk af te bakenen wat eerst komt.
- Taalbeleid is een samenspel van een bottom-up- en een top-downbenadering. Enerzijds zijn beleidsmatige initiatieven noodzakelijk, anderzijds is er een basis tot nood aan vernieuwing of verandering aanwezig.
- Taalbeleid is een symbiose van losse, individuele, planmatige acties en een beleidsplan voor het hele team.
- Taalbeleid stelt doelen op middellange termijn, maar is nooit af en heeft evaluatie en bijsturing nodig. Je moet het dan ook op lange termijn zien.

Aan de hand van vier praktijkvoorbeelden schetsen we het werk van de taalbegeleiding op basis van een uitgesproken inhoudelijke en procesmatige component. Taalbeleid als een strategische en structurele poging om onderwijs aan te passen aan taalleerbehoeften van alle leerlingen laat zich echter niet helemaal in die indeling vatten en schuift eerder op inhoudelijke en procesmatige assen.

## Praktijkvoorbeeld 1 Taalvaardigheid: bottom-up en top-down

### Situering

De leraren van een grote basisschool in stedelijk gebied uiten hun bezorgdheid bij het beleids-team over het taalniveau van de leerlingen. Ze vragen zich af of dat niveau bij het niveau van de nieuwe taalmethode aansluit.

Veel leraren vinden de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen onvoldoende. Ze leggen een verband tussen het zwakke taalniveau en het stijgende aantal niet-Nederlandstalige leerlingen. De school voerde twee jaar geleden een nieuwe taalmethode in. Die methode voldoet aan alle criteria, maar de nieuwe benadering van taalonderwijs, de (te) grote waaier aan activiteiten en het veronderstelde niveau van de leerlingen roepen vragen over de haalbaarheid op. Na inventarisatie van welke lessen de leraren uit de methode geven en weglaten, wordt duidelijk dat de lessen met veel mondelinge interactie minder aan bod komen. De spreek- en schrijflessen verlopen moeizaam.

### Bottom-up en top-down

Het beleidsteam doet een beroep op de taalbegeleiding om aan de noden van de leraren tegemoet te komen. Na het intakegesprek beslist het team om met een kerngroep van leraren aan de slag te gaan. De directeur stelt die groep evenwichtig samen.

Eerst wordt de taalmethode op relevante en gedifferentieerde leerinhouden gescreend. Het team en de taalbegeleider onderzoeken vervolgens hoe ze de mondelinge interactie in de methode kunnen waarborgen en in de lespraktijk meer kunnen stimuleren. Daarbij gaan ze les per les na welke activiteiten voor de doelgroep zinvol zijn. Elke les wordt beoordeeld op basis van een aantal criteria, zoals doelgerichtheid, actieve inbreng, differentiatiemogelijkheden, aansluiting bij het taalniveau, een betekenisvolle situatie als vertrekpunt ... Uiteindelijk stuurt elke leraar uit de kerngroep één les bij met het oog op de behoeften van de leerlingen en leraren. ►



De leraren geven die les onder observatie van de taalbegeleiders en komen nadien samen om de les te evalueren en waar nodig bij te sturen. Daarna bereiden ze een nieuwe (reeks) activiteit(en) voor die ze in de klas uitproberen. De begeleiders en betrokken leraren reflecteren samen op welke aspecten van de begeleiding voor de collega's een meerwaarde kunnen betekenen. De kerngroep beslist unaniem om op de studiedag over hun ervaringen te getuigen. De meerderheid van de aanwezige leraren op die studiedag is kandidaat om een soortgelijk traject met interne en externe coaching te doorlopen.

In een tweede begeleidingsjaar onderzoekt de taalbegeleider samen met de kerngroep hoe het schrijfonderwijs op eenzelfde manier aangepakt kan worden, met het oog op een soortgelijk traject nadien bij de collega's.

### Taalbeleid en begeleiding

De school zorgt ervoor dat leraren van onderuit (bottom-up) over de struikelblokken die ze tegenkomen in dialoog kunnen gaan. De directeur voert een beleid dat opvolging bij de implementatie van de nieuwe taalmethode voorziet en hecht belang aan de versterking van de visie op taalvaardigheidsonderwijs (top-down). Hij staat in voor de structurele voorzieningen om het taalbeleid vorm te geven: overlegtijd, de samenstelling van een kernteam, interne en externe coaches, een trekkersrol voor de leraren ...

**De persoonlijke en respectvolle manier van coaching werd erg gewaardeerd.**

Leraren evalueren de samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst positief. De persoonlijke en respectvolle manier van coaching wordt erg gewaardeerd. Leraren nemen ook de bevindingen van hun collega's ter harte. Door de erkenning van hun noden, de ondersteunende maatregelen van de directie en de coaching door de taalbegeleider, wordt het taalbeleid in de school versterkt.

## Praktijkvoorbeeld 2 Taalgericht vakonderwijs: individuele, planmatige acties en acties voor het hele team

### Situering

De directie van een aso-bso-tso-school in een stadscentrum in de buurt van de taalgrens vroeg de taalbegeleider om op een pedagogische studiedag het voltallige schoolteam te informeren over taalgericht vakonderwijs.

### Individuele, planmatige acties en acties voor het hele team

De taalbegeleider maakte de sessie interactief, waarbij de pijlers 'context', 'taalsteun' en 'interactie' geïllustreerd werden. De bedoeling was om de leraren tot reflectie aan te zetten en te laten aanvoelen dat taal bij leren een belangrijke rol speelt: taal, denken en leren zijn immers onlosmakelijk met elkaar verbonden. Alle leraren kunnen dus werken aan de taalontwikkeling van hun leerlingen. Leerlingen maken niet altijd de transfer naar andere vakken van de strategieën die in de lessen Nederlands aan bod komen.

Op basis daarvan paste de taalbegeleider samen met enkele leraren een voorbeeld uit de les logistiek aan, waarin rond brandveiligheid gewerkt wordt. De oorspronkelijke opdracht bestond uit het bekijken van een filmpje en het beantwoorden van vragen in verband met dat filmpje. Wij pasten het voorbeeld volgens de OVUR-strategie aan.

### 1 Oriënteren op de opdracht

Via een klasgesprek brengt de leraar een woordspin aan het bord om de voorkennis te activeren en te zorgen voor context en taalsteun.

- Wat bedoelen ze met 'brandveiligheid'?
- Hoe werkt onze school aan brandveiligheid?
- Hoe zou je ervoor kunnen zorgen dat het risico op brand in een bedrijf zo klein mogelijk is?
- Je kijkt straks naar een filmpje over brandveiligheid. Op welke vragen wil je een antwoord krijgen?



## 2 De opdracht voorbereiden en uitvoeren

De leerlingen kijken individueel naar een filmpje over brandveiligheid. Aan de hand van het filmpje lossen ze enkele vragen op, bijvoorbeeld “Waarom vraag je het best een brandbeveiligingsspecialist om hulp?” en “Waarom bespaar je beter niet op de investering?”.

Daarna bespreken ze de antwoorden met een medeleerling, wat de interactie bevordert en waardoor leerlingen de taal uit het filmpje actief verwerken. Bij de afsluitende klassikale bespreking krijgen we interactie tussen de leraar en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling.

## 3 Reflecteren op de opdracht

De leerlingen gaan na op welke vragen ze geen antwoord kregen en/of welke ze niet konden oplossen. Ze gaan daarbij dieper in op de tekstsoort en de bedoeling ervan, een promo-filmpje! Dat betekent dat het filmpje niet louter informatief is, maar vooral wil ‘overtuigen/aanzetten tot’ ... Dat laten inzien, vraagt van de leerlingen dat ze een transfer maken van wat ze over tekstsoorten en tekstdoelen bij Nederlands geleerd hebben. Alle leraren van een team kunnen die vragen bij de leerlingen oproepen en hen wijzen op het belang van de juiste inschatting van de bedoeling. Zo niet, zouden ze wel eens op het verkeerde been gezet kunnen worden.

Zowel het werken via OVUR als het werken vanuit taalgericht vakonderwijs met de drie pijlers zorgt voor een les waarin de leerlingen naast leren over brandveiligheid ook oefenen aan hun taal(vaardigheid) en zich strategieën eigen maken. Die manier van werken wordt nadien met het hele team besproken.

### Taalbeleid en begeleiding

Het voltallige team wil die manier van werken verder implementeren, omdat de meeste leraren het belang van interactie, context en taalsteun – ook in niet-taalvakken – inzien. Op een volgend overleg gaan taalbegeleider en het taalbeleidsteam na hoe ze die implementatie verder kunnen ondersteunen.

## Praktijkvoorbeeld 3 Thuis taal verrijken door meertalige verteltassen: middellange en lange termijn

### Situering

De basisschool is in een campus ingebed en situeert zich in een grootstedelijke context met een hoog percentage anderstaligen. De leraren van de kleuterafdeling zijn er erg gedreven en er heerst een positief klimaat ten aanzien van de meertalige leerlingenpopulatie. ►

## Lange en middellange termijn

De directie en het team zetten zich maximaal in om de goede band met de ouders te onderhouden en, als dat nodig is, te versterken. Elk schooljaar focust de school op één project om de samenwerking met de ouders vorm te geven, zoals:

- de schoolbib twee dagen per week na schooltijd openhouden;
- toeleiders (hooggeschoolde werkloze allochtonen die anderstalige ouders ondersteunen bij het tolken, bij het duiden van activiteiten ...) inzetten in samenwerking met vzw Pin;
- brievenbeleid met picto's;

Vorig schooljaar koos de school ervoor om in nauwe samenwerking met ouders op geletterdheid in te zetten. Zo wilden ze samen de leescultuur thuis versterken. Het leidde tot het project 'Verteltas en thuistaal'. Daarin haalde de school drie belangrijke voorwaarden aan om het inzicht in de functies van de geschreven taal bij jonge kinderen te ontwikkelen:

- de beschikbaarheid van volwassenen die lezen en schrijven vormgeven;
- de aanwezigheid van goede kinderboeken;
- de toegankelijkheid van schrijf- en leesmaterialen verhogen.

De klasleraren nodigden de ouders uit om een voorleesactiviteit in de klas te komen volgen. Ouders zagen hoe de juf de omslag van het prentenboek met de kinderen besprak, hoe ze de kinderen het verhaal liet voorspellen, hoe ze sommige passages met bewegingen ondersteunde. Ze konden ook ervaren dat spreken over een boek even leuk is als het lezen ervan zelf. De school wil de ouders daarmee overtuigen om veel te vertellen en voor te lezen.

**Zo buigt de kleuterschool het 'alleen-Nederlands-beleid' om naar een positieve omgang met meertaligheid.**

Na het voorbeeld kregen verschillende ouders het prentenboek in de eigen thuistaal mee naar huis om daar de leesactiviteit te herhalen. De school had daarvoor de meest voorkomende thuistalen in kaart gebracht. Eén ouder was zelfs bereid om na dien het boek in de klas voor een beperkte groep kleuters in haar thuistaal te komen vertellen.

Vervolgens bracht de school een aantal ouders op vrijwillige basis samen om materialen te ontwikkelen voor een meertalige verteltas met het prentenboek als centraal thema.

## Begeleiding en taalbeleid

De betrokkenheid van de kleuters was een positief punt. Ook de drempelvrees van (sommige) ouders was voor een stuk opgevangen. Tijdens het reflectiemoment gaven de leraren aan dat heel wat initiatieven binnen een taalbeleid zelden een duurzaam effect genereren. Ze moeten dus telkens opnieuw het proces aanzwengelen en 'warm' houden. Enkele voorbeelden illustreren de nazorg:

- Een leraar Basiseducatie heeft twee schooljaren gebruikgemaakt van de infrastructuur van de school om Nederlands aan volwassenen te geven. De samenwerking met de leraar was een meerwaarde. De verteltassen zijn in de lessen Nederlands gebruikt.
- Veel leraren maken jaarlijks nieuwe verteltassen om het aanbod te vergroten. De ouders ontvangen geregeld nieuwe verteltassen.

Eén schooljaar heeft de school ingezet op verteltassen en muzische opvoeding. Elke leraar kreeg de opdracht om een prentenboek voor een verteltas te kiezen met het oog op het uitwerken van een activiteit conform een van de deelleerplannen muzische vorming.

De taalbegeleider kon de waarde van de thuistaal positief inzetten. Hij gaf het begeleidingsproces samen met een kernteam vorm. Zo zijn ze stapsgewijs en zo concreet mogelijk te werk gegaan: welke thuistalen (omgevingsanalyse), welke prentenboeken (liefst meertalige boekjes), welke ouders (zo veel mogelijk persoonlijk aanspreken), aanpak van de leesactiviteit (fase voor-tijdens-na), welk moment (net voor de middagpauze, wanneer ouders



kinderen komen halen), welke spelletjes ontwikkelen (inhoud van de verteltas) ...?

Zo buigt de kleuterschool het 'alleen-Nederlands-beleid' om naar een positieve omgang met meertaligheid. In de toekomst wil de kleuterschool onder andere meer inzetten op voorleesmomenten in de thuistaal. De lagere school heeft in het verleden al veel acties opgezet in het kader van een leesbeleid: interactief voorlezen, werkvormen om het vlot en vloeiend lezen te stimuleren (koorlezen, duo-lezen ...), voorlezen met kamishibai ... Het gebruik van meertalige verteltassen in de lagere school is een nieuwe uitdaging om het leesbeleid verder uit te bouwen.

## Praktijkvoorbeeld 4 Overgang bao – so: Bottom-up en top-down

### Situering

In dit voorbeeld gaat de taalbegeleider aan de slag in een kwalitatieve beroepssecundaire stadsschool. Voor de (verplichte) taalscreening gebruikte de school de voorbije jaren twee toetsen: de 'Taalvaardigheid Aanvang secundair onderwijs' (TAS) en Diataal, een toets met nadruk op woordenschat en begrijpend lezen. De leraren constateerden dat die screeningsinstrumenten geen goede resultaten opleverden bij hun leerlingen. Het team zocht daarvoor een oplossing.

### Bottom-up en top-down

Daarom stelde de vakwerkgroep Nederlands voor – ook op vraag van de directie – om, in het kader van het taalproject, zelf toetsen te ontwikkelen die beter aansloten bij het leerlingenprofiel van de school. 'Wat willen de leraren weten om de optimale begeleiding van een leerling in 1B vorm te geven?' De leraren leggen de lat best hoog voor de leerlingen van de B-stroom. Zo wordt voor leesvaardigheid aandacht besteed aan het niveau van vraagstelling. De testen worden afgenomen eind september en in mei van elk schooljaar.

De schooleigen screening omvat de vier vaardigheden en bestaat in totaal uit zes delen. Alle eerstejaars worden individueel getest voor tech-

nisch lezen. Ze krijgen een woordenlijst – door de leraren zelf samengesteld – die ze correct binnen een afgesproken tijd hardop moeten lezen. Ook op het vlak van begrijpend lezen krijgen de leerlingen enkele opdrachten te verwerken. Die taalscreening gebeurt in de klas aan de hand van een aantal meerkeuzevragen, waarbij ook naar het inzicht van de leerlingen gepeild wordt.

Bij luistervaardigheid willen leraren vooral testen of de leerlingen instructies kunnen uitvoeren. Om alle leerlingen dezelfde kansen te geven, werden de instructies opgenomen. De leerlingen moeten de instructies uitvoeren in aanwezigheid van de leraar, die dan onmiddellijk een verslag invult. Verder krijgen de leerlingen een zakelijke tekst twee keer voorgelezen. Ondertussen mogen ze notities nemen. Dat kan hen helpen om daarna een tiental meerkeuzevragen over die tekst te beantwoorden.

Voor schrijfvaardigheid werkte de school de voorbije schooljaren met schrijfkaders. Eerder werd aan de leerlingen gevraagd een vervolg te schrijven op een verhaal waarin vijf opgegeven woorden moesten voorkomen. Dat gaf echter niet de gewenste resultaten. Dit jaar koos het team voor een andere test. Nauwkeurigheid is een attitude die zeer belangrijk is voor jongeren in deze richtingen. Daarom krijgen de eerstejaars de opdracht een korte tekst foutloos te kopiëren. Bij het corrigeren wordt er rekening gehouden met de volledigheid, de correctheid, het gebruik van hoofdletters en leestekens en ten slotte de leesbaarheid van het handschrift.

Tot slot wordt de spreekvaardigheid getoetst aan de hand van een paar ondersteunende prenten waaruit de leerlingen inspiratie kunnen putten om iets over de voorbije vakantie te vertellen. Bij de eindtoets wordt er aan verschillende activiteiten van het voorbije schooljaar gerefereerd. In de beoordeling wordt er op onder andere spreekdurf, articulatie en oogcontact met de luisteraar gelet.

Jaarlijks reflecteren de betrokken leraren over de taaltesten. De manier van vraagstelling wordt soms aangepast en evaluatiecriteria worden besproken. Zo blijven de screeningsinstrumenten levendig en eigentijds.

De resultaten van de taaltesten worden op de klassenraad besproken. Tijdens het schooljaar ►



## Taalbeleid en begeleiding

Als taalbegeleider is het een voorrecht om samen met enthousiaste leraren na te denken over het bepalen van de beginsituatie. Ook de ondersteuning van de directie en de betrokkenheid van alle leraren was bijzonder motiverend.

De taalbegeleider werd bij het ontwikkelen van toetsinstrumenten betrokken. Van meet af aan werd duidelijk gemaakt dat zelf ontwikkelde toetsen geen genormeerde toetsen zijn. De directie vond dat geen probleem en was bereid om die keuze te verdedigen. Die ondersteuning was bijzonder motiverend.

Er werd nagedacht over wat de school wilde testen en vooral over hoe ze dat zou doen. Daarna werden de taken verdeeld en het resultaat werd opnieuw in groep besproken en aan de directie voorgelegd. De ervaring van die enthousiaste groep was natuurlijk een pluspunt, maar illustreert meteen dat leraren bereid zijn hun manier van werken bij te sturen in het belang van de leerlingen.

## Aandacht voor taalbeleid verbetert de onderwijsresultaten

Taalbegeleiders ondersteunen de scholen inhoudelijk en procesmatig. Ze hanteren daarbij een dubbel uitgangspunt, namelijk de bestaande visie op taalbeleid en de prioriteiten van scholen. De voorbeelden van ondersteuning zijn daardoor divers. Taalbegeleiders houden scholen een spiegel voor om de concrete doelen en acties altijd te kaderen binnen een taalbeleid. Deze werkwijze borgt op lange termijn de aanpak die leerlingen nodig hebben om hun onderwijsresultaten te verbeteren. ◀◀

besteden de leraren Nederlands bijzonder veel aandacht aan de vaardigheden. Via de werkgroep taalbeleid worden ook de andere leraren bij het werken aan taalvaardigheid betrokken.

Antonio Cristiano, Riet De Vos, Marjon Goethals, Marleen Lippens, Fien Loman, Bart Masquillier, Marleen Pandelaere, Iris Philips, Frederik Vanacker, An Van Rompaey

## EINDNOTEN

1. Van Gorp, K. en Vanderheyden, L., 'Taalbeleid in de lerarenopleiding: van praktijk naar theorie en terug', in: Achttiende conferentie Het Schoolvak Nederlands, 2005, p. 175-186.
2. Voor meer informatie verwijzen we graag naar het artikel in Forum van november 2015.



Van den Berg, D.

### **MET ANDERE OGEN NAAR ONDERWIJS EN OPVOEDING KIJKEN.**

*Betekenis van recent  
'geest-breinonderzoek'.*

Antwerpen-Apeldoorn,  
Garant, 2016, 78 p.  
(€ 19,00).

De auteur wijst er op dat begeleiders, leerkrachten en directies onvoldoende bekend zijn met het terrein van neurowetenschappen en –filosofie. In dit essay biedt hij hen een gestructureerd overzicht van het hersenonderzoek en daaraan verbonden vragen.

Enkele voorbeelden van recent neurowetenschappelijk onderzoek maken duidelijk dat we heel wat kunnen leren over het functioneren van de hersenen; de wijze waarop de voorbeelden worden uitgewerkt motiveert de lezer om de voorgestelde publicaties zelf te lezen.

Hersenonderzoek biedt een basis om de ontwikkeling van kinderen en jongeren te begrijpen en te beïnvloeden. Hoe onze hersenen ervaringen verwerken en hoe er een basis ontstaat voor de ontwikkeling van een eigen identiteit is bijzonder belangrijk. Kwaliteitsvol onderwijs en betekenisvolle ervaringen blijven belangrijk. Maar reflecties en feedback op dergelijke ervaringen zijn essentieel met het oog op een positieve identiteitsontwikkeling.

Hersenonderzoek leert dat het moeilijk is om gedrag te veranderen. Maakbaarheid en vormbaarheid hebben hun grenzen. Daar staat tegenover dat het wel zinvol is te vertrekken van de gedachte dat iedereen, op basis van diverse ervaringen, op een persoonlijke wijze naar zichzelf, de anderen en de omgeving leert kijken. Iedereen ontwikkelt zijn eigen "identiteit". De identiteit van anderen aanvaarden, er over praten en de positieve aspecten van die identiteit bevestigen, leidt wel tot "gewenst" gedrag. Dialoog, versterken van positieve ervaringen, reflectie en positieve feedback zijn noodzakelijke ingrediënten van een ondersteunende omgeving voor leerlingen en leerkrachten.

In dit essay worden niet alle vragen opgelost. Maar de tekst is goed opgebouwd en biedt interessante uitgangspunten om zelf na te denken over de ontwikkeling van ons brein in relatie tot onze persoonlijke vrijheid.

*Roland Vandenberghe*



Verhoeven, K.

### **DE DUIDELIJKE DIRECTEUR.**

*Gouden communicatietips  
voor elke school.*

Leuven, Acco, 2016, 142 p.  
(€ 27,00).

'De duidelijke directeur' is een bevattelijk en evenwichtig gestructureerd boek. Vertrekkend vanuit de basisprincipes rond communicatie biedt Karina Verhoeven doorheen de verschillende hoofdstukken een klare kijk op communicatieprocessen in en rond een school. Deze publicatie bevat wetenschappelijk onderbouwde inzichten en concrete toepassingsmogelijkheden voor de dagelijkse praktijk van een (school)directeur.

Elk hoofdstuk begint met een toelichting van de inhoud en sluit af met een samenvatting. De communicatietips worden vanuit meerdere wetenschappelijke invalshoeken geduid. Elk hoofdstuk vormt een balans tussen theorie en uitnodigende praktijkgerichte reflectie over leiderschaps- en communicatiestijl. De oefeningen en instrumenten uit de bijlagen zijn ook digitaal beschikbaar op de site van de uitgeverij.

Het boek analyseert en kadert verschillende soorten gesprekken en biedt handvatten om tot betere communicatie te komen door het doel, de structuur, de do's en don'ts en valkuilen te benoemen. De auteur schrijft in een heldere taal. Ze nodigt uit tot planmatig aan de slag gaan met de inhoud door het oplijsten van kenmerken of aandachtspunten.

Naast de hoofdstukken over soorten onverwachte en verwachte individuele gesprekken zijn hoofdstukken rond verwachte teamgesprekken of vergaderingen en communicatie bij veranderingen opgenomen. Dit laatste is direct toepasbaar op de huidige uitdagingen en veranderingsprocessen voor de scholen zoals de invoering van Zin in Leren! Zin in Leven!, modernisering secundair onderwijs of het ondersteuningsnetwerk M-decreet.

Dit boek is niet alleen voor directeurs, coördinerend directeurs en schoolbesturen een aanrader maar ook voor pedagogisch begeleiders. Tijdens een eerste lezing maak je wellicht notities om het boek nog meermaals ter hand te nemen omwille van de gouden tips om communicatie als positieve en constructieve kracht in te zetten.

*Greet Vanhove*



# **HET NIEUWE LEERPLAN- CONCEPT BASISONDERWIJS IN HET REFERENTIEKADER VOOR ONDERWIJSKWALITEIT**





Op 20 september 2016 is het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (ROK) voorgesteld. De onderwijsinspectie, pedagogische begeleiding en onderwijskoepels hebben samen dit ROK uitgewerkt. Ook Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft eraan meegewerkt. Dit referentiekader is bedoeld als mogelijke leidraad voor scholen om te komen tot een schooleigen kwaliteitsbeleid. De ontwikkelaars formuleren in het ROK een aantal kwaliteitsverwachtingen, die ze verduidelijken in kwaliteitsbeelden. De onderwijsinspectie bouwt op basis van dat kader haar vernieuwd kwaliteitstoezicht uit. Ook binnen het katholiek basisonderwijs zullen schoolleiders en onderwijsondersteuners, vanuit de eigen visie en expertise, met dat referentiekader aan de slag gaan. Dat de implementatie van ROK in de basisschool samenvalt met die van het nieuwe leerplanconcept Zin in leren! Zin in leven!, biedt kansen om beide met elkaar te verbinden. In dit artikel geven we daartoe alvast een eerste aanzet door de mogelijkheden te duiden om vanuit Zin in leren! Zin in leven! aan kwaliteitsontwikkeling te doen.



## De rol van het leerplanconcept binnen de school

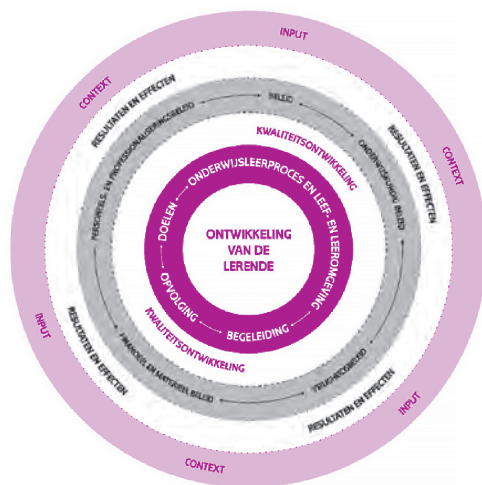
*Zin in leren! Zin in leven!* is een leerplanconcept dat in de eerste plaats houvast wil bieden voor de realisatie van samenhangend en kwalitatief hoogstaand onderwijs in de dagelijkse praktijk. Daartoe stelt het leerplanconcept op duidelijke en heldere wijze het gemeenschappelijk curriculum voor, lees: de minimaal te realiseren doelen. Daarbij wijzen de auteurs onder de noemer 'mede-eigenaarschap over het leerplanconcept verwerven' op de inhoudelijke beleidsruimte die *Zin in leren! Zin in leven!* laat voor de school. Ze roepen de leerplangebuiters op om die beleidsruimte ten volle te benutten. Op schoolniveau kan dat door een schooleigen realisatie van *Zin in leren! Zin in leven!* via didactische en pedagogische arrangementen die het best aansluiten bij de context van de school en bij de leervragen van de leerlingen. Aanvullend bij de generieke doelen van het leerplanconcept kan de school eigen doelen vooropstellen of specifieke klemtonen leggen. Op lerarenniveau vertaalt het eigenaarschap zich in het engagement van leraren om, op maat van hun leerlingengroepen en individuele leerlingen, doorlopende ontwikkeltrajecten uit te stippelen met oog voor verticale en horizontale samenhang. Leraren kunnen daarbij *Zin in leren! Zin in leven!* hanteren als een instrument dat helpt om de harmonische ontwikkeling van hun leerlingen te bewaken, zonder blinde vlekken of onnodige drempels in het leertraject.

## Kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden

Het ROK gaat ervan uit dat beleidskrachtige scholen, wanneer ze vormgeven aan hun onderwijs, keuzes maken waarbij ze rekening houden met de context en de input van de school. Onder context begrijpt ROK onder andere de administratieve, structurele, bestuurlijke gegevens en de historische achtergrond, de socio-economische en andere kenmerken van het werkgebied, de schoolinfrastructuur, de beschikbare middelen en regelgeving. Bij de input gaat het om aandacht voor de kenmerken van de lerenden, van de ouders en de thuisomgeving, van het schoolteam en van de bestuursleden. Ook bij *Zin in leren! Zin in leven!* is beleidsmatig maatwerk een uitgangspunt.

De kern van ROK bestaat uit kwaliteitsverwachtingen. Die kwaliteitsverwachtingen zijn in vier rubrieken geordend, waarvan twee met subrubrieken:

- **resultaten en effecten**
- **ontwikkeling van de lerenden**
  - doelen voor de lerenden
  - het onderwijsleerproces en de leef-en leeromgeving
  - begeleiding
  - opvolging
- **kwaliteitsontwikkeling**
- **beleid**
  - algemeen beleid
  - onderwijskundig beleid
  - personeels- en professionaliseringsbeleid
  - financieel en materieel beleid
  - veiligheidsbeleid



Iedere kwaliteitsverwachting wordt verduidelijkt in een kwaliteitsbeeld. Een kwaliteitsbeeld beschrijft welke elementen van belang kunnen zijn om een kwaliteitsverwachting in te lossen.

Bijvoorbeeld:

### Kwaliteitsverwachting:

De school communiceert transparant over haar werking met alle betrokkenen.

### Kwaliteitsbeeld:

De school voert een actieve communicatie met interne en externe belanghebbenden over haar doelen, resultaten, effecten en (onderwijskundige) ontwikkelingen. Ze creëert hiervoor voldoende mogelijkheden tot open dialoog.





## Zin in leren! Zin in leven! reikt doelen voor de lerenden aan

Kijken we als leerplanmaker naar ROK, dan springt de rubriek 'doelen voor de lerenden' in het oog. Wanneer we de onderliggende kwaliteitsverwachtingen en -beelden bekijken, ontdekken we meteen kansen om daaraan te werken vanuit *Zin in leren! Zin in leven!*

### *Het schoolteam realiseert doelgericht een brede en harmonische vorming die betekenisvol is*

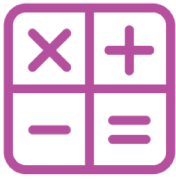
Die kwaliteitsverwachting vult de Zill-school in, wanneer ze inzet op zowel de persoonsgebonden als de cultuurgebonden ontwikkeling. De respectievelijk vier en zes onderliggende ontwikkelvelden met hun onderliggende ontwikkelthema's herinneren de leraren aan alle componenten van de harmonische ontwikkeling. Dankzij de digitale leerplanomgeving is het eenvoudig om na te gaan in welke mate er binnen een bepaalde periode op elk van die ontwikkelthema's gefocust is. Stellen leraren vast dat ze bepaalde ontwikkelingen te weinig nagestreefd hebben, dan kunnen ze meteen bijsturen. Sowiesso stelt *Zin in leren! Zin in leven!* duidelijk dat de opgenomen

generieke doelen het gemeenschappelijk curriculum vormen voor elke leerling in het gewoon basisonderwijs. Dat de leer- en leefstof met elkaar verbonden zijn, staat bij *Zin in leren! Zin in leven!* als een paal boven water. Een uitgangspunt is namelijk dat het onderwijs in de basisschool a priori wereldoriënterend onderwijs moet zijn en dus gericht op leren in en met de werkelijkheid evenals in betekenisvolle contexten.

### *Het schoolteam hanteert doelen die sporen met het gevalideerd doelenkader en zorgt voor samenhang tussen de doelen*

*Zin in leren! Zin in leven!* legitimeert onderwijs. Dat houdt in dat het voldoet aan de maatschappelijke verwachtingen én aan het specifieke opvoedingsproject van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Respectievelijk gaat het daarbij om een geldende concordantie tussen de doelen uit het leerplanconcept en de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs en om de realisatie van de Opdrachten voor het Katholiek basisonderwijs in Vlaanderen. Onder de ontwikkelthema's zijn generieke doelen opgenomen. Die gelden gedurende de volledige basisschool en bieden houvast aan scholen die op basis daarvan tot horizontale samenhang komen. ►

Bijvoorbeeld:



**Ontwikkelveld:**  
**ONTWIKKELING VAN WISKUNDIG DENKEN (WD)**

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

**Ontwikkelthema:**  
**Logisch en wiskundig denken (WD|w)**

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

**Generiek doel:**  
**WD|w3** Wiskundige problemen oplossen in betekenisvolle situaties en de redeneringen daarbij onderbouwen, bijsturen, weergeven en beoordelen

Horizontale samenhang: aan dit doel wordt gewerkt binnen verschillende contexten:

**Wereldoriëntatie**

Tijdens een natuurwandeling stellen de leerlingen van een vijfde leerjaar zich de vraag hoe ze de hoogte van een boom kunnen bepalen. Samen met hun leraar bedenken ze mogelijkheden om dat te doen. Ze proberen twee technieken uit: werken met een blad papier waaruit ze een rechthoekige driehoek vouwen en de techniek waarbij ze de slagschaduw van het ei-

gen lichaam vergelijken met die van de boom. De resultaten worden vergeleken.

**Muzische vorming**

Kenny (5) bespeelt de grote trom in het orkest. Daarbij volgt hij een grafische partituur. Staat de trom groot getekend, dan mag hij luid op de trom slaan. Staat de trom klein(er) getekend, dan moet hij zacht spelen. In de partituur wordt de trom in vier groottes afgebeeld. Dat nodigt uit tot juist schatten.

De wijze waarop leraren de ontwikkelvelden met elkaar verbinden, is afhankelijk van de wijze waarop ze hun onderwijsinhoudelijk aanbod organiseren. *Zin in leren! Zin in leven!* biedt daarbij ruimte voor allerlei arrangementen, zoals werken vanuit belangstellingscentra, werken met leergebieden, thematisch en cursorisch werken ...

Om tot verticale samenhang te komen, zijn in het leerplanconcept leerlijnen met ontwikkelstappen opgenomen. Die leerlijnen documenteren de ontwikkeling van kinderen van 2,5 tot 12 jaar. Er wordt met brede referentieperiodes gewerkt, waaraan specifieke inhouden en beheersingsniveaus gekoppeld worden. Het gaat om een aanduiding van de gevoelige periodes waarbinnen een bepaalde ontwikkeling nagestreefd kan worden.

Hieronder geven we een voorbeeld van een leerlijn bij 'socio-emotionele ontwikkeling' op de Zill-site.

The screenshot shows the Zill website interface. At the top, there is a navigation bar with 'CONCEPT', 'LEERINHOUD', 'BIB', and 'SUPPORT'. Below this is a red banner with 'RELATIONELE VAARDIGHEDEN' and a right-pointing arrow. A breadcrumb trail reads 'Socio-emotionele ont...' / 'Relationele vaardigh...' / 'SERV1'. A row of colorful icons is visible below the banner. The main content area is titled 'Zich engageren in relaties, daar deugd aan beleven en zich daarover uitdrukken'. On the right, there are buttons for '< VOORIG DOEL' and 'VOLGENDE DOEL >'. Below these are tabs for 'Praktijk', 'Begrippen', and 'OD/ET'. The 'Praktijk' tab is active, showing 'Geen praktijkvoorbeelden' and a 'In de bib' button. On the left, a vertical timeline with red circles indicates age ranges: '2.5 - 4 J' and '2.5 - 12 J'. Three text boxes describe activities: 1) 'Ervaren dat er ook anderen aanwezig zijn in de klas en op school - interesse tonen voor leeftijdsgenoten en speelkameraden - samen met anderen spelen en werken - voorkeur ervaren voor sommige leeftijdsgenoten'; 2) 'Actie ondernemen om tot interactie te komen binnen een vertrouwde relatie - zich uitgedaagd voelen om buiten het eigen gezin relaties aan te gaan'; 3) 'Stilstaan bij wat vrienden voor hen betekenen, dit doorvoelen en daar uitdrukking aan geven - dankbaar zijn voor de vriendschap die men in zijn leven ervaart - in vriendschappen een diepere dimensie van het leven op het spoor komen'.

Dat *Zin in leren! Zin in leven!* voor de hele basisschool geldt, garandeert dat de overgang tussen kleuter- en lager onderwijs alvast zonder drempels kan verlopen.

### **Het schoolteam hanteert uitdagende en haalbare doelen**

*Zin in leren! Zin in leven!* nodigt lerarenteams uit om op een gepaste wijze ambitieus te zijn voor elke leerling. Onder 'gepaste wijze' verstaan we dat leraren en leerlingen uitgaan van realistische verwachtingen. De 'te verwachten leeruitkomst' bij elk ontwikkelveld en elk ontwikkelthema suggereert daarbij een leerrichting waarin we elke leerling voortdurend willen zien evolueren. In de inleidende visiestukken bij het leerplanconcept wijzen de ontwikkelaars op het belang van 'intentioneel leren vanuit een focus'. Dat houdt in dat de na te streven doelstellingen bepaald worden vanuit drie kernvragen:

- Wie zijn de leerlingen?  
Wat zijn hun onderwijsbehoeften?
- Wat biedt/vraagt de context?
- In welke mate realiseren we het leerplan?  
Hoe inspireert het leerplanconcept ons om ervaringen te verbreden en te verdiepen?



### **Het schoolteam expliciteert de doelen en de beoordelingscriteria**

Het is belangrijk dat de leerlingen weten welke criteria bij de beoordeling in rekening gebracht worden. Gaat het bijvoorbeeld enkel over het resultaat of wordt ook het proces beoordeeld?

Gaat de aandacht naar kennis, vaardigheid of naar beide? Binnen *Zin in leren! Zin in leven!* houden we een pleidooi om bij het bepalen van de focus de leerling te betrekken. Dat komt zowel het leren an sich als de leermotivatie ten goede. Bovendien helpt het expliciteren van de focus voor de leerling ook bij de leerlingenevaluatie, die daardoor gericht en effectiever kan zijn.

### **Zin in leren! Zin in leven! draagt ook op andere wijze bij aan onderwijskwaliteit**

Het ROK verwacht onderwijskwaliteit op het vlak van de onderwijsleerprocessen en de wijze waarop leraren samen vormgeven aan de leef- en leeromgeving. In *Zin in leren! Zin in leven!* reiken we daartoe zeven wegwijzers aan die de krachtige leeromgeving kenmerken die nodig is om de vooropgestelde harmonische ontwikkeling van leerlingen te kunnen realiseren.

- Zorgen voor een positief en veilig leerklimaat;
- Werkelijkheidsnabij onderwijs organiseren;
- Uitgaan van een gezonde leerambitie;
- Zorgen voor een rijke ondersteuning en interactie;
- Benutten van de leerkracht van individuele leerlingen en groepen leerlingen;
- Engagement van leraren vanuit een begeleidende leerkrachtenstijl;
- Bewaken van de effectiviteit van onderwijs.

Die kenmerken zijn duidelijk te verbinden met de volgende kwaliteitsverwachtingen die ROK met betrekking tot het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving formuleert.

- Het schoolteam en de lerenden creëren samen een positief en stimulerend school- en klasklimaat.
- Het schoolteam en de lerenden gaan positief om met diversiteit.
- De leef- en leeromgeving en de onderwijsorganisatie ondersteunen het bereiken van de doelen.

In de ROK-rubrieken 'de school begeleidt de lerenden' en 'de school volgt de ontwikkeling van de lerenden op' vinden we kwaliteitsverwachtingen ►



die enkel ingelost kunnen worden door een leraarteam dat beschikt over een gedeelde visie op onderwijs en de ontwikkeling van leerlingen. Die visie wordt concreet in een gedeeld referentiekader. De adoptie van de ontwikkelingsgerichte visie op onderwijs uit *Zin in leren! Zin in leven!* en het gebruik van het ordeningskader van het leerplanconcept kunnen daartoe bijdragen. Zo een gedeelde visie is onontbeerlijk om te komen tot een weloverwogen en dus bewuste organisatie van de negenjarige basisschoolloopbaan van leerlingen.

Bij de evaluatie van leerlingen, enerzijds formatief (aan het leren van elke dag verbonden) en anderzijds summatief (bij oriëntering), kunnen zowel de te verwachten leeruitkomsten bij de ontwikkelvelden en -thema's als de leerlijnen ingezet worden. Zeker bij de beoordeling van de ontwikkeling van leerlingen bieden ze kapstokken aan. Ze documenteren niet alleen de beoordeling, maar reiken ook de taal aan om de evolutie van leerlingen correct te duiden en erover te communiceren binnen het schoolteam, met de leerlingen en hun ouders. Ook in het kader van een effectieve begeleiding van leerlingen (feedback, bijsturing van het onderwijsleerproces, behalen van de doelen ... ) is een heldere analyse die oog heeft voor elk element van de ontwikkeling van leerlingen belangrijk. In de nabije toekomst zullen ook onze interdiocesane proeven op het leerplanconcept van *Zin in leren! Zin in leven!* afgestemd worden.



## Regelmatig praktijkonderzoek naar het onderwijsinhoudelijk aanbod

De leerplanontwikkelaars kozen bewust voor een digitale uitwerking van het leerplanconcept. Zo een formaat biedt de mogelijkheid om systematisch aan kwaliteitszorg te doen. Vanuit *Zin in leren! Zin in leven!* zijn er op onderwijsinhoudelijk vlak vier kernvragen die essentieel zijn om de kwaliteit van het leerplanconcept te bewaken:

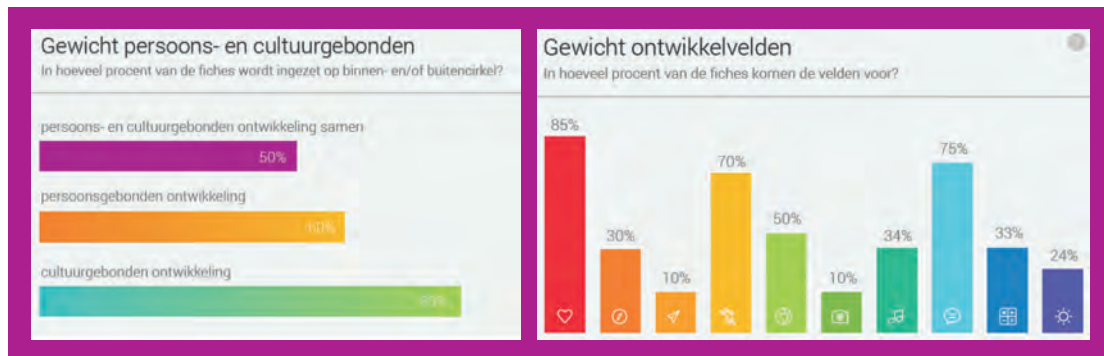
1. In welke mate zet de leraar in op persoonsgebonden en op cultuurgebonden ontwikkeling van kinderen? In hoeveel activiteiten zet hij in op een van beide of op een combinatie van beide?
2. In welke mate staat elk ontwikkelveld (voldoende) in de focus?
3. In welke mate is er aandacht voor elk ontwikkelthema? Is de verhouding waarin aan elk van die thema's gewerkt wordt voldoende in overeenstemming met de ontwikkelnaden van de leerlingen?
4. Welke samenhang wordt in de loop van het schooljaar gerealiseerd? Welke ontwikkelvelden worden in de leerarrangementen met elkaar verbonden? Welke kansen worden benut, welke blijven onbenut?

In de digitale Zill-omgeving zijn mogelijkheden opgenomen waarmee leraren en schoolleiders op een eenvoudige wijze overzichten kunnen genereren die op deze kwaliteitsvragen een antwoord bieden. Met een simpele druk op de knop kan de individuele leraar of het leraarteam, voor een gewenste periode, vanuit de digitale Zill-omgeving overzichten genereren die een antwoord bieden op die vragen. De gebruiker kan die gegevens per leerling opvragen, voor een kleine of grote groep of voor verschillende groepen. Dat maakt het mogelijk voor leraren om op basis van individuele overwegingen of op basis van het leerplandiscours binnen het team conclusies te trekken op nano- (leerling), micro- (klas) of mesoniveau (school). Die conclusies kunnen, waar gewenst, leiden tot een bijsturing van de onderwijsprak-

tijk. Dat kan de effectiviteit van het onderwijs alleen maar ten goede komen. De grafische weergave hieronder draagt bij tot een heldere beeldvorming.

Bijvoorbeeld:

Ter info: het begrip fiche verwijst naar een specifiek didactisch aanbod: een les, een activiteit ...



## Leerplandiscours als parameter voor beleidsvoerend vermogen

Het beleidsvoerend vermogen van scholen kan aan veel elementen afgetoetst worden. Eén daarvan is de mate waarin het team, ondersteund door zijn schoolleiding, werk maakt van het leerplandiscours. Dat houdt onder andere teamgebonden overleg en discussie in over de uitgangspunten van het leerplanconcept, verdieping in de beschreven leerinhouden, de afstemming van de onderwijspraktijk op de inhouden van het leerplanconcept en het al eerder vermelde kwaliteitsonderzoek, waarbij *Zin in leren! Zin in leven!* als referentiekader gehanteerd wordt. Bij dat leerplandiscours zijn niet alleen leraren betrokken. Het getuigt van een hoog responsief vermogen, wanneer het schoolteam erin slaagt om het *Zin in leren! Zin in leven!*-verhaal ook te delen met haar leerlingen en de ouders, of met derden die bij de schoolwerking betrokken zijn. In dat verband vinden we de toelichting van de ontwikkelvelden en -thema's en van de eraan verbonden verwachte leeruitkomsten bij ouders en leerlingen bijzonder relevant. Zo een inhoudelijke verheldering zorgt

voor een goede kijk op de ontwikkeling die de school nastreeft. Daarbij gaat het in de eerste plaats om wat er echt toe doet: de harmonische ontwikkeling van de leerling met het oog op een gelukkig en zelfredzaam leven in en buiten de school, vandaag en morgen.

## Zin in leren! Zin in leven! als krachtig kwaliteitsinstrument

Door een oordeelkundig gebruik van *Zin in leren! Zin in leven!* kunnen lerarenteams een aantal kwaliteitsverwachtingen zeker inlossen. Hoe beleidskrachtig scholen zijn, zal onder andere blijken uit de implementatieprocessen die gepaard gaan met de invoering van *Zin in leren! Zin in leven!* Scholen die het lukt om dit leerplanconcept zoals bedoeld te integreren in hun schoolwerking, beschikken meteen over een krachtig instrument dat kan helpen om aan de in het ROK opgesomde kwaliteitsverwachtingen te voldoen. ◀◀


Kris De Ruyscher,  
pedagogisch begeleider  
Dienst Curriculum & vorming  
en projectleider Zin in leren! Zin in leven!

## EINDNOTEN

1. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Referentiekader Onderwijskwaliteit, Brussel, 2016. (Zie ook [www.mijnschoolisok.be](http://www.mijnschoolisok.be))
2. Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Dienst Curriculum & vorming, *Zin in leren! Zin in leven! Leerplanconcept voor de katholieke basisschool in Vlaanderen*, Brussel, maart 2017.

# INCLUSIEF ONDERWIJS EN HET M-DECREET

## DRIELUIK



Het M-decreet heeft de laatste jaren de gemoederen beroerd. Inclusief onderwijs is geen evidentie: noch voor het kwaliteitsvol netwerk van het buitengewoon onderwijs, noch voor de teams in het gewoon onderwijs. Met de invoering van het M-decreet hebben steeds meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) een plaats gezocht in het gewoon onderwijs. Annet De Vroey ging in haar doctoraatsproefschrift na welke factoren belangrijk zijn bij de introductie van inclusief onderwijs. We waren benieuwd naar haar inzichten. We confronteerden vervolgens begeleider competentieontwikkeling Griet Goossens met de resultaten van het onderzoek en we gingen te rade bij Anne Rasschaert, die in het kader van een banaba schoolontwikkeling naging wat de gevolgen van het M-decreet voor een concreet schoolteam zijn.





Annet De Vroey is onderzoeker en opleidingshoofd banaba's en postgraduat lerarenopleiding UCLL, Leuven.

### **Wat** Welke inclusieve onderwijspraktijken zijn succesvol? Van welke factoren is dat afhankelijk?

Mijn onderzoek was gericht op secundaire scholen. In die scholen vinden we in de literatuur deels dezelfde aanpak als bij inclusie in het basisonderwijs: aandacht voor goede klasdidactiek, een positief klasklimaat, universeel design van de leeromgeving, differentiërende werkvormen en coöperatief leren. Toch zien we ook strategieën die meer eigen lijken te zijn aan het secundair onderwijs, zoals expliciete aandacht voor sociale participatie en voor autonomie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Een secundaire school biedt een bijzondere sociale omgeving, waarvan peer-ondersteuning en sociale interventies bij moeilijk gedrag of emotionele problemen deel uitmaken. Maar ook zelfsturing is sterk aanwezig: jongeren krijgen hier vaker een stem in afspraken rond aanpassingen of ondersteuning. Daarnaast zien we voorbeelden van co-teaching en andere vormen van samenwerking, die leraren ondersteunen bij gedragsmanagement, bij aanpassingen of bij expliciete leerbegeleiding. Vaak gaat het om kleinschalige interventies die kaderen in een schoolbrede aanpak. Directe betrokkenheid van het lerarenteam en monitoring van de resultaten en vervolgcactiviteiten zijn daarbij belangrijk. Net daar knelt echter vaak het schoentje. Waar het goed loopt, brengt vernieuwing vaak rolverschuiving en taakverbreding teweeg.

### **Wat** Wat doen (secundaire) scholen nu al?

In een aantal Vlaamse secundaire scholen vinden we die effecten van samen zoeken en integreren van ondersteuningspraktijk ook terug. Er ontstaan duurzame partnerschappen tussen leraren en externe ondersteuners, zoals GON-leerkrachten. Die zijn in een secundaire school vaak verbonden aan één school. Een centrale factor is het inspirerende leiderschap van directies en/of leerlingbegeleiders. Bij het organiseren en opvolgen van ondersteuning zorgen zij ervoor dat het team voortdurend herinnerd wordt aan de pedagogische visie van de school, en zo zelf vanuit heldere krachtlijnen een ondersteuningspraktijk kan neerzetten. Tegelijk is dat leiderschap ondersteunend, als klankbord voor leraren, en gedeeld. Vaak gaat het om een kernteam dat resoluut kiest voor een geïntegreerd zorgbeleid, waarbij procedures voor externe en interne ondersteuning op elkaar worden afgestemd. Overleg wordt gezamenlijk georganiseerd en communicatie over leerlingen en/of klaspraktijk verloopt gestroomlijnd. Interne collegiale consultatie en samenwerking – zogenaamde co-support - is mogelijk dankzij de schaalgrootte van de scholen, die ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kan bundelen, maar berust evenzeer op een krachtige onderstroom, een pedagogische visie van gelijkheid en geloof in leermogelijkheden.

Die positieve organisatie, open samenwerkingscultuur en ondersteuning door een kernteam stralen af op de klaspraktijk. Leraren tonen zich zelfverzekerd, handelingsbekwaam en lijken een goede balans te vinden tussen begeleiding van de klas als groep en meer individuele, leerlinggerichte begeleiding. Aandacht voor en begeleiding van leerlingen met een gemotiveerd verslag of verslag verloopt op een natuurlijke wijze, ingebed in een onderwijspraktijk die alle leerlingen individuele feedback en begeleiding geeft. Leraren tonen zich vooral sociaal-emotioneel ondersteunend en motiveren en begeleiden leerlingen met kwaliteitsvolle instructie. ►

## Wat kan er vanuit jouw onderzoek inspirerend zijn voor schooldirecties en -bestuurders?

In scholen waar zorg en ondersteuning nog sterk naast elkaar lopen, waar bijvoorbeeld GON-leraren leerlinggericht ondersteunen zonder nauwe samenwerking met het lerarenteam, kan het M-decreet een kans bieden tot herbronning. Het daagt secundaire scholen uit het waarom van de ondersteuning van leerlingen met elkaar te bespreken. In het onderzoek zagen we het belang van een sterke pedagogische visie die doordrongen is van gelijke onderwijskansen, geloof in doorstromingsmogelijkheden van jongeren en een open communicatie. Scholen kunnen hun schoolvisie verhelderen door onderliggende waarden bespreekbaar te maken, door expliciet en frequent te praten over bekommernissen en successen. Zo komen krachtlijnen voor een goede praktijk aan de oppervlakte en wordt het voor leraren makkelijker de eigen praktijk bespreekbaar te maken. Daarnaast is het van belang dat directie en leerlingenbegeleiders durven te reorganiseren en vernieuwen. Opvolgen wat effectief is en wat niet, en zicht houden op wat de bijdrage is en kan zijn van externe ondersteuning, zijn daarbij belangrijk. Maar ook het bevragen van de leerlingen zelf, die vaak indirect via hun ouders of GON-leerkracht hun stem laten horen, is een aandachtspunt voor secundaire scholen.



Griet Goossens is competentiebegeleider en geeft ondersteuning bij de invoering van het M-decreet.

## De praktijk van inclusief onderwijs krijgt volgens het onderzoek van Annet De

## Vroey pas voet aan wal, als je op diverse niveaus werkt: de school, de klas, de leerling. Komt dat ook in jouw begeleidingswerk tot uiting?

Binnen het begeleidingswerk gaan we op zoek naar antwoorden op de vraag "Hoe kunnen we een goede school zijn waar elke leerling kan leren en participeren?". Daarbij vinden we het belangrijk om verbindend samen te werken met de leerkracht, de school, de ouder(s) of wettelijke vertegenwoordigers, de leerling, de reguliere begeleiding, het CLB en andere betrokkenen, om zo te groeien naar een meer inclusieve onderwijspraktijk, -beleid en –cultuur, zoals beschreven in de Index voor inclusie (Tony Booth & Mel Ainscow, 2015).

In mijn begeleidingswerk stel ik vast dat leerkrachten barrières ervaren bij het leren en participeren van een leerling en dat zij van daaruit hulpvragen stellen. Dat geeft me de gelegenheid op klasbezoek te gaan en van daaruit een begeleidingstraject te starten. Binnen trajecten gebruiken we daarvoor de in regio Oost-Vlaanderen ontwikkelde M-cirkel.

In deze M-cirkel werken we volgens een cyclisch proces:

- De leerkracht ervaart een *barrière* bij het leren en participeren van een leerling vanuit deze vragen: "Wat zie ik?" en "Wat hoor ik?". Via een 'growth mindset', met aandacht voor versterkende en belemmerende factoren, groeien we naar een bereidheid tot handelen.
- We ondersteunen de leerkracht bij het stellen van (een) *SMART-doel(en)* voor de leerling (Specifiek, Meetbaar, Aanvaardbaar, Realistisch, Tijdgebonden) in afstemming met de leerling, ouders en andere betrokkenen.
- Vanuit de doelen formuleren we de *onderwijsbehoeften* van de leerling. Dat vraagt vaak een proces dat kan bestaan uit praten met de leerling en ouders, breed observeren en experimenteren, analyseren van processen en resultaten, overleggen met andere leerkrachten en hanteren van bronnenmateriaal.
- Vanuit die inzichten bepalen we samen met de leerkracht en de leerling de best mogelijke *redelijke aanpassing(en)*.

- De *ondersteuningsbehoeften* van de leerkracht om de gestelde doelen te kunnen bereiken en de redelijke aanpassingen te kunnen uitvoeren, stellen me hier als begeleider in de mogelijkheid de leerkracht zijn hulpvraag te laten herformuleren naar een leervraag. De leervraag kadert in de idee dat we groeien van 'wenselijk' naar 'haalbaar'.
- Ten laatste komen we bij het *effect* van de redelijke aanpassing. Indien er effect is, stellen we direct de vraag of de redelijke aanpassing ook bruikbaar is voor andere leerlingen. Die werkwijze stelt ons in staat om het effect in te zetten op de brede basiszorg van de klas. Hebben we geen effect, dan maken we de cirkel opnieuw.

De methodiek van de M-cirkel zet ik in na een klasbezoek, in een overlegmoment met de leerkracht, de betrokken zorgleerkracht en/of -coördinator, directie en CLB. Werken op diverse niveaus geeft me de mogelijkheid een breder draagvlak te creëren voor de realisatie van een inclusieve praktijk in de school. Met een begeleiding die aanstuurt op schoolontwikkeling met het oog op inclusie, is onlosmakelijk het werken aan een inclusief beleid en inclusieve cultuur verbonden.

### **🔗 Welke factoren zijn volgens jou bepalend voor het slagen van inclusief onderwijs? Hoe raken leraren hun handelingsverlegenheid kwijt?**

Ik vind het zeer belangrijk de focus te leggen op wat reeds goed gaat, en van daaruit de barrière(s) te onderzoeken. Ik zie mooie voorbeelden van leerkrachten die inzetten op het stellen van duidelijke doelen en die helder maken voor kleuters en leerlingen, die een directe, interactieve instructie hanteren, differentiatie modellen gebruiken, coöperatieve werkvormen inzetten, procesgerichte feedback geven en aandacht hebben voor de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Samen met een goede kennis van het curriculum en een flexibele omgang daarmee zorgt dat ervoor dat ik in die voorbeelden al sterke inclusieve praktijken ervaar.

Door met de leraar zijn goede praktijken in kaart te brengen, in te spelen op de doelen en het concreet maken van redelijke aanpassingen (die we, waar mogelijk, inbedden in de bestaande brede basiszorg) speel ik in op de leervraag van de leerkracht. Door de leerkracht te erkennen in zijn professioneel handelen verkleint vaak de handelingsverlegenheid en voelt de leerkracht zich erkend in handelingsbekwaamheid. Door op de klasvloer concreet te maken hoe we de diversiteit bij de leerlingen kunnen waarderen, hoe we alle leerlingen kunnen ondersteunen, via samenwerken met alle betrokkenen binnen en buiten de school, zet ik in op de persoonlijke professionele ontwikkeling van de leraar. Daarbij zet ik graag de successen die we boeken in de verf, waardoor de leraar zich meer gedragen en handelingsbekwaam zal voelen.

**🔗 Annet De Vroey geeft aan dat de houding tot inclusief onderwijs verbetert en het sociaal en professioneel leren verhoogt, als leraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en ook directies elkaar ondersteunen en samen resultaten bereiken. Is die tendens zichtbaar op het terrein?**

Ik merk zeker een positieve groei naar inclusief onderwijs. Een van mijn opdrachten als competentiebegeleider is het coachen van leerkrachten en paramedici in de waarborgregeling.

Eenzijds worden die personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs als experts gezien door hun onderwijservaring. Anderzijds merk ik dat we, zodra we die expertenrol verlaten en inzetten op een co-creatie en samenwerking tussen leraren, personeel buitengewoon onderwijs, zorgcoördinatoren, leerlingbegeleiders en directies, groeien naar een school met een sterkere inclusieve praktijk, beleid en cultuur.

Die co-creatie gebeurt op klasniveau via co-teachingsmodellen. Daarnaast zetten we in op het stimuleren van een onderzoekende houding (durven open en kritisch te kijken naar het gangbare, stimuleren van interne professionalisering, keuzes durven te maken, bronnen hanteren ...) en het olievlekprincipe (structureel investeren op personeelsvergaderingen, interne berichten, werkgroe- ▶



pen, vakvergaderingen, klassenraden ...) via het samen analyseren van zorgvragen, toepassen van de M-cirkel. Door daarbij concreet de transfer te maken naar de klaspraktijk, merk ik dat de leraar én het team sterker worden in kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes rond het omgaan met diversiteit en inclusief onderwijs.

Ik ben ervan overtuigd dat die manier van werken een positieve houding tegenover inclusief onderwijs bij leerkrachten versterkt. In elk geval is die tendens al in heel wat scholen ingezet.



Anne Rasschaert is zorgcoördinator in de basisschool Pius X van Destelbergen. Ze behaalde een banaba schoolontwikkeling aan de Arteveldehogeschool in Gent.

**🗨 Met het M-decreet is het inclusief onderwijs ook in jouw school geland. Jij en je collega's hebben er wel een eigen antwoord op geboden.**

Onze basisschool Pius X ligt in Destelbergen. Ik heb er een fijne job, binnen een fijn korps. Maar we wisten dat er veranderingen zaten aan te komen. Groot Gent telt een toenemende allochtone bevolkingsgroep. Daarbovenop diende het M-decreet zich aan. Door die toegenomen diversiteit zijn we kritisch naar onze onderwijsaanpak gaan kijken. We doen bijvoorbeeld aan co-teaching. Dat is als experiment in het vijfde leerjaar gestart, werd positief geëvalueerd en nadien gingen ook andere leerjaren ermee aan de slag.

Omdat ontwikkelingen en processen in de onderwijswereld me boeien, volgde ik de bachelor na bachelor-opleiding 'Schoolontwikkeling' aan

de Arteveldehogeschool. Voor mijn eindopdracht wist ik het team van onze Pius X-basisschool te entusiasmeren om een proces van schoolontwikkeling te realiseren. Het eindwerk kreeg de titel *Samen op weg naar 'redelijke aanpassingen' voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*.

In dat werk focuste ik op Alan. Alan is een leerling van allochtone afkomst en groeit op in een arm sociaal milieu. Hij bleef zitten in het eerste leerjaar en zit nu in het tweede. Hij heeft een mentale beperking. Alan heeft het moeilijk. Externe hulp, bijles, tutoring ... zitten er echter niet in, want zijn mama heeft het niet breed.

Alans leerkracht trok aan de alarmbel: Alan haakt af, het is voor hem gewoon te veel. Alan gedraagt zich opstandig. Ook in de zorgklas geeft hij er de brui aan. Moet Alan niet doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs?

**🗨 Sinds de invoering van het M-decreet is dat geen evidentie meer.**

Inderdaad. We zagen Alans casus als symbool van de vernieuwingen die, om tegemoet te komen aan de toenemende diversiteit, nodig zijn in onze school. Alan heeft nood aan ondersteuning, zowel op school als thuis. Hij heeft nood aan succeservaringen, aan bevestiging en dus aan hulpmiddelen die hem tot ontwikkeling laten komen. Onze school moest mee met de idee van inclusief onderwijs en daar was een traject voor nodig. We focussten op de methodiek van het handelingsgericht werken.

Toen het CLB dat concept op een personeelsvergadering uit de doeken kwam doen, zuchtten we opgelucht. We bleken al vrij goed in het handelingsgericht werken, maar het was nu ook niet de bedoeling dat elkeen gewoon bleef doen wat hij of zij al deed. Het uitgangspunt 'wat heeft het kind nodig?' werd de centrale vraag op een poster die op de school verspreid werd. Zonder enige uitleg. Leerlingen en leerkrachten werden nieuwsgierig. Het begon te rommelen. Wie had wat nodig?

Om de noden van de leerkrachten, het team, het CLB, de ouders en de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in kaart te brengen, zette ik een praktijkonderzoek op. In mijn rol als onderzoeker

vertelde ik de leerkrachten dat ik hun medewerking en expertise nodig had. De teamleden voelden zich betrokken, beluisterd en gewaardeerd. Op een personeelsvergadering koppelden de leerkrachten de poster aan hun persoonlijke ervaringen: welke ervaringen, zorgen, noden of vragen hadden zij bij de ontwikkeling, begeleiding en stimulatie van leerlingen met mindere mentale mogelijkheden? Opnieuw bleek dat zij al heel wat deden!

Ik wilde me nog meer verdiepen in de materie van het inclusief onderwijs. Samen met enkele collega's volgde ik een traject van het Netwerk Gedeelde zorg/partners in zorg 'Schoolbezoeken met zorgvademecum als leidraad', geleid door een pedagogisch begeleider. Daarnaast verdiepte ik me in het zorgvademecum voor het katholiek basisonderwijs.

### En wat gebeurde er op de klasvloer?

We plaatsten Alans verhaal in het zorgcontinuüm. Al heel snel werd mij duidelijk dat we nog sterker konden inzetten op de brede basiszorg en verhoogde zorg. Er bleven nog 'redelijke aanpassingen' mogelijk. We stippelden een zorgplan uit voor Alan. We keken hoe we hem, zowel op school als thuis, zo goed mogelijk konden ondersteunen. Eerst en vooral overlegden we met de klasleerkracht van Alan. We brachten haar onderwijsnoden in kaart. Aanvankelijk stond ze weigerachtig tegenover het project. Maar ze gaf het een kans. We spraken met Alans mama. We bekeken of vrijwilligers ingeschakeld konden worden voor huiswerkbegeleiding en ik gaf Alan individuele sessies rekenen.

Differentiatie werd ook breder bekeken. Vooral de zorgleerkracht en meester S. namen dat voor hun rekening. Samen analyseerden we de handleiding, het werkboek en de leerplandoelen. We schraptten de verdiepings- en uitbreidingsleerstof in de werkboeken en bij de toetsen. Sommige oefeningen gaten we in een meer aanschouwelijke vorm.


Het CLB stelde voor om Alan bijkomende testen te laten doen. Uit de testen bleek dat hij sterk is in analytisch denken en visuele analyse. En ja, door zijn capaciteiten te erkennen en redelijke aanpassingen in te voeren, bloeide Alan open: nu blijkt dat hij veel meer kan dan verwacht. Het is mooi om te zien. Alan functioneert veel beter en hij

voelt zich ook beter. Hij wordt minder snel boos. De klasgenootjes en de juf merken dat en iedereen ondervindt er voordeel van. Soms is Alan wat overmoedig, en dan moeten we wel eens lachen, want dan denkt hij dat hij alles aan kan ...

### Hoor ik het goed dat het M-decreet zonder veel weerstand werd onthaald?

Dat kan ik niet zeggen, maar we gingen wel uit van het succes in de casus van Alan. Het werd een uitgangspunt om de vernieuwingen in onze school mee aan te zwengelen. Niet iedereen stond hier onmiddellijk voor te springen. Uit de gesprekken werd het voor mij heel duidelijk dat elke leerkracht zijn eigen tempo heeft en handelt en reageert volgens zijn groei en ervaring. Sommigen kijken duidelijk meer vanuit een brede basiszorg, anderen meer vanuit verhoogde zorg. Niet iedereen interpreteerde bepaalde acties gelijk. "Dit behoort niet tot mijn takenpakket," opperde iemand. "Ik ben geen pedagoog," bracht een andere leerkracht aan. "Laat me maar doen, ik ben goed bezig," morde meester Q.

Nadat we verzekerden dat iedereen de kans zou krijgen om op eigen tempo mee te groeien in dit zorgverhaal, verminderde de weerstand. Toen we het hadden over schrappingsoefeningen, nam het protest weer toe. "Wat met het niveau van de school?" "Kwaliteit moet er zijn!" "De inhouden gaan verloren!" Gelukkig werden die argumenten gecounterd door leerkrachten die wel geloofden in het traject en door de persoonlijke getuigenissen van anderen.

Er is nog werk aan de winkel. Maar toch ... stap voor stap, op basis van goede praktijkvoorbeelden van de leerkrachten zelf, willen we deze werking verder uitbouwen. Een duidelijk stappenplan en heldere afspraken maakten het voor de leerkrachten haalbaarder. Duidelijkheid betekent: "Wat wordt er van ons verwacht? Laat ons niet als vissen op het droge." De weerstand verdwijnt, als we onze leerkrachten ook voldoende ondersteunen, ruimte en tijd geven, waardering. Eigenlijk een zorgcontinuüm voor zorg! 

Marc Van den Brande

[marc.vandenbrande@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:marc.vandenbrande@katholiekonderwijs.vlaanderen)

GELOVEN VANDAAG

Zomers licht



Met de zomer in zicht rijzen de gedachten aan de zon. Gek, hoe vanzelfsprekend licht zo centraal staat in ons gemoed. Anders verwoord: zonder licht wordt het in onze geest al gauw donker. Daar wist men wel wat op. Ten tijde van de Romeinen vierde men bijvoorbeeld het Joelfeest: putje winter vierden mensen toen het hoogtepunt van het licht. Dat werd later 'omgedoopt' tot Kerstmis. Het tegendraadse van het christelijk geloof zit echter niet alleen in het overnemen van een heidens feest, maar vooral in het voeden van hoop in donkere tijden. Kijk naar Jezus, die geboren werd en over wie men ging zeggen: "Licht uit Licht, God uit God". Een dichter als Huub Oosterhuis maakte van de metafoor van het licht een centraal thema in zijn hele loopbaan. "Licht dat ons aanstoot in de morgen ...", zo klinkt een liedversie van zijn hand in onze kerken vandaag.

Met Pasen wordt het licht nog meer verzinnebeeld. Kaarsjes tijdens de paasviering symboliseren de hernieuwing van de doopbelofte. Niet dat de meesten van ons veel hebben beloofd tijdens ons doopsel ... Zo we al iets wisten: op dat moment spraken in onze ogen alleen de dieren. En onze ouders! Zij beloofden dat ze hun kind zouden opvoeden volgens het christelijk geloof. Een grootse belofte, dat zeker. Daarbij kunnen we meewarig terugblikken: wat hebben ze toch beloofd, die ouders toch, tssss, misschien zelfs tegen beter weten in. En toch, ze hebben de belofte uitgesproken. Op Pasen hernieuwen we die belofte, als erfgenamen van onze ouders, als vervullers van wat zij beloofden. En ook hier: soms tegen de twijfels op het niveau van het weten in. Een overtrokken perceptie? Misschien. Maar het feit dat ik de kaars vasthoud en laat bevruchten door het vuur van de paaskaars, geeft me het recht om me erfgenaam te voelen van wat generaties voor mij hebben geloofd en beloofd. Anders gezegd: ondanks al mijn vragen en worstelingen, ja ondanks de kleinheid van mijn geloof, straalt het licht: bescheiden, soms tanend of dovend, maar toch ... Het licht blijft aanstoten, zelfs al stoot ik het af en toe af.

Ik weet niet hoe het bij jou is, maar tussen Pasen en Kerstmis – hoofdzakelijk in de zomer dus – is het alsof geloven een pak eenvoudiger wordt. Misschien omdat ik er dan minder mee bezig ben. De veertigdagentijd, Pasen, Hemelvaart en Pinksteren zijn dan voorbij. In de gedachten is het enkel Ma-

ria-Tenhemelopneming dat de gewone orde van de dag wat komt 'verlichten', al gaat ook dat in vakantietijd haast geruisloos voorbij. Of is het omdat geloven in de zomer iets minder draait rond woorden en theorieën, rond kerkelijke feesten en liturgisch sterke tijden, ook dat? In de zomer beleeft de kerk hoofdzakelijk de zogeheten 'tijd door het jaar'. Kerk en wereld leven dan letterlijk en figuurlijk in het groen – kazuifels en de bladeren aan de bomen hebben dan dezelfde kleuren. Die tijd dwingt 'van nature' tot genieten, minder tot belijden en zwaar nadenken. Kortom, de zomer drijft ons tot een dimensie van geloven die voorbij de woorden gaat.

En dan komt de vraag op: is geloven niet vooral iets dat voorbij de woorden gaat? Het mysterie, de onuitsprekbare relatie tussen mens en God ... Altemaal juist. Maar de theoloog beaamt niet enkel. Er is ook een wederwoord: het is wel degelijk 'het Woord' dat mens werd. Kerstmis. En zo worden we ook in 'de groene tijd' teruggeworpen op wat zich afspeelt tussen Kerstmis en Pasen, ja tussen advent en Pinksteren: het leven van Jezus Christus. Maar goed, wederwoorden mogen dan hun recht en gelijk hebben, het verhaal van woorden, rechten en gelijk is niet het voornaamste discours van het geloof. Dat discours gaat immers essentieel over het leven, hoezeer dat voor gelovigen niet losstaat van het verhaal. Eindigt de versie van het evangelieverhaal volgens Johannes inderdaad niet als volgt: "Dit verhaal is geschreven opdat mensen leven zouden hebben, en wel in overvloed"? Laat nu net het leven in de zomer een zinnebeeld zijn van oogst, overvloed, volheid ... ja: van licht! Iets dat de dimensie van de woorden overstijgt, maar zelf niet zonder die dimensie kan, omdat we zonder woorden het licht en het volle leven niet kunnen vermoeden, laat staan geloven. Na de waardering voor het woord buigen gelovigen (onder wie theologen) het hoofd. Niet wij hoeven het laatste woord te hebben, gewoonweg omdat we het niet hebben, niet verdienen en niet krijgen, punt! Ook de dialoog met God heeft zijn grenzen. Bezie het inderdaad maar eens vanuit zijn kant, ja in het licht van wat Hij droomt ... ◀◀

Jürgen Mettepenningen  
Bisschoppelijk afgevaardigde Onderwijs  
aartsbisdom Mechelen-Brussel  
[jurgen.mettepenningen@vikom.be](mailto:jurgen.mettepenningen@vikom.be)

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

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

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

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



KathOndVla



KatholiekOnderwijsVlaanderen

