

Martin Valcke

KRACHTIG VOOR DE KLAS

Je onderwijs succesvol afstemmen op diverse doelgroepen

Met medewerking van Bram De Wever,
Tammy Schellens en Ruben Vanderlinde

| OWL PRESS |

WEGWIJS IN DIT HANDBOEK

- 11 **Structuur van dit handboek**
- 14 **Een eerste oriëntatie**
- 27 **Een opstap naar de volgende delen**

DEEL 1 LEREN EN INSTRUCTIE DOOR EEN HEDENDAAGSE BRIL

- 30 **Op onderzoek: wat zegt de wetenschap?**
- 33 **De opbouw van dit deel**
- 35 **John Hattie over wat echt het verschil maakt**
- 42 **Leren en instructie via verschillende dimensies**
- 46 **Het referentiekader**
- 48 **Concrete leer- en instructiesituaties**
 - Bespreking van variabelen, processen en actoren – Kritische opmerkingen bij modellen voor het didactisch handelen
- 79 **Leren en instructie op school- of opleidingsniveau**
- 91 **Leren en instructie op beleidsniveau**
- 100 **Toets jezelf**

DEEL 2 THEORETISCHE STROMINGEN

- 108 **Op onderzoek: wat zegt de wetenschap?**
- 115 **De opbouw van dit deel**
- 117 **Theorie versus praktijk**
 - Behaviorisme – Cognitivism – Constructivism
- 131 **Visies op leren**
- 131 **Behaviorisme**
 - Thorndike – Skinner
- 136 **Cognitivism**
 - Het informatieverwerkende model – Het verwerken van informatie via diverse kanalen – Mentale representaties: schema's – Cognitieve belasting – Cognitive load – Executieve functies (EF)
- 152 **Constructivism**
 - Jonassen – Vygotsky – Kolb

- 159 **Visies op instructie**
- 159 **Behaviorisme**
 - Observeerbaar gedrag – Feedback – Directe instructie – Video self modeling
- 178 **Cognitivism**
 - Cognitieve strategieën – Executieve functies – Non-linguïstische representaties – Verschillen en gelijkenissen – Multiple representations – Instructiestrategieën combineren – Mnemonics – Leerlingen zelf vragen laten uitwerken – Notities nemen
- 204 **Constructivism**
 - Scaffolding – Samenwerkend leren – Peer tutoring – Student tutoring
- 222 **Toets jezelf**

DEEL 3 HET LEERPLAN: VAN LERENBELANG

- 230 **Op onderzoek: wat zegt de wetenschap?**
- 236 **De opbouw van dit deel**
- 237 **Theoretische visies over het begrip 'curriculum'**
- 241 **'Van leRensbelang'**
- 248 **Ideologische discussies over de onderwijsdoelen**
- 250 **Onderwijsdoelen en competenties**
- 255 **Curriculumontwikkeling op het macroniveau**
 - Het nieuwe Vlaamse beleid: sleutelcompetenties – Onderwijsdoelen, finaliteiten en studierichtingen – Competenties – Kwalificatieniveaus
- 263 **Curriculumontwikkeling op het mesoniveau**
 - Leerplannen op het meso- of op het macroniveau? – Een aparte pedagogische invalshoek: competentiegericht opleiden
- 269 **Curriculumontwikkeling op het microniveau**
 - Gebrek aan curriculumontwikkeling op het microniveau – Spanning tussen het micro-, meso- en macroniveau – Het 'hidden curriculum'
- 277 **Formuleren van onderwijsdoelen: taxonomieën**
 - Het fenomeen 'taxonomieën van leerdoelen' – De taxonomie van Bloom
- 283 **Kritische visies op doelstellingen**
- 285 **Toets jezelf**

DEEL 4 EVALUEREN KUN JE LEREN

292	Op onderzoek: wat zegt de wetenschap?
296	De opbouw van dit deel
297	Het belang van evaluatie
299	Een definitie
302	Dimensies in evaluatie Op welk aggregatieniveau wordt de evaluatie uitgevoerd?
328	Wat is de functie van de evaluatie? Formatieve en summatieve evaluatie – Certificerende, selectieve en predictieve functie van evaluatie
334	Wie voert de evaluatie uit? Verschuivingen – ‘Self assessment’ – zelfevaluatie – ‘Peer assessment’ – Klassenraden
345	Wanneer wordt de evaluatie opgezet? Evaluatie vóór het leer- en instructieproces – Evaluatie tijdens het leerproces: voortgangstoetsing
348	Welke technieken worden gebruikt? Testen/toetsen ontwikkeld door de leraar – Rubrics – Gedragsevaluatie – Portfolio-evaluatie – ‘Peer assessment’ en ‘peer feedback’
364	Kwaliteit van de evaluatieaanpak
366	Evaluatie: kritische reflecties
368	Toets jezelf

DEEL 5 IEDEREEN ANDERS? DIVERSITEIT EN INCLUSIE

374	Op onderzoek: wat zegt de wetenschap?
386	Structuur van dit deel
388	Diversiteit: what’s in a name? Wat houdt diversiteit in? – Diversiteit en leraren – Diversiteit en instructie – Differentiatie: het antwoord op diversiteit – Diversiteit in het Vlaamse onderwijs
412	Uitdaging 1. Sociaal-economische status (SES) en sociale ongelijkheid
438	Uitdaging 2. Armoede in het Vlaamse onderwijs
450	Uitdaging 3. Onderwijs en inclusie
474	Uitdaging 4. Sekse, gender en onderwijs
492	Uitdaging 5. Meertaligheid in het onderwijs
515	Toets jezelf

DEEL 6 DIGITALISERING IN HET ONDERWIJS

522	Op onderzoek: wat zegt Vlaams onderwijsonderzoek?
530	De opbouw van dit deel
531	Onderwijstechnologie: makkelijk gezegd
533	Ontnuchterend: onderwijstechnologie ‘werkt niet’?
538	Onderwijstechnologie op het macroniveau ‘21st century skills’, digitale geletterdheid en de Vlaamse onderwijsdoelen – De ‘digitale sprong’ in het Vlaamse onderwijs – Het DigiCompEdu-raamwerk – Het MICTIVO-project
555	Het mesoniveau: het belang van een veelzijdig ICT-beleid De rol van ICT-coördinatoren op een school – Het uitwerken van een ICT-beleid op school – Op het schoolniveau: mediawijsheid – Internationalisering
568	Microniveau: onderwijstechnologie in de klas Een selfie voor de individuele leraar – Technologie-implementatiemodellen – Welke onderwijstechnologie voor welke onderwijsdoelen?
590	Waar vind je nog meer informatie?
592	Toets jezelf
599	Oplossingen ‘Toets jezelf’
603	Eindnoten
605	Referenties



WEGWIJS IN DIT HANDBOEK

Waarom kopiëren we niet gewoon een succesvol bestaand buitenlands handboek voor de lerarenopleiding? Een van de meest succesvolle handboeken voor de lerarenopleiding in het Angelsaksische domein heeft als titel *The – Really – Lazy Teacher's Handbook* (Smith, 2010). Waarschijnlijk denken velen meteen: 'een perfect handboek, want dan kan ik meteen aan de slag'.



Fig. 0.1. Kaft van het succesvolle handboek *The – Really – Lazy Teacher's Handbook* (Smith, 2010).

Maar het titelblad en zeker de inleiding op het handboek zetten iemand die op zoek is naar een verzameling tips en tricks meteen weer op het juiste been. Je leest namelijk: 'Jim Smith's approach isn't based on gimmicks and quick fixes. It's all about real learning.' Met andere woorden, het boek ziet leraarschap niet als een trukendoos. Het boek heeft wel als insteek dat een krachtig leraarschap niet betekent dat je klassieke instructieaanpakken overboord gooit, of dat je vooral moet inzetten op innovatieve aanpakken met het gebruik van heel wat onderwijstechnologie. Dat is meteen ook de insteek van dit handboek. We preken niet de revolutie, maar pleiten voor een overdachte aanpak waarbij je klassieke en nieuwe aanpakken bekijkt op hun waarde voor jouw lesaanpak en voor jouw leerlingen. Wat dit handboek ook gemeenschappelijk heeft met de 'lazy teacher' is dat het de nadruk legt op de leerlingen in hun context, met hun ouders, met hun kwaliteiten, in hun culturele context. Daarom vertalen we ook niet rechttoe-rechtaan de 'lazy teacher' naar het Nederlands. Zoals elke leraar weet, staat of valt lesgeven met het rekening houden met de context van de leerling, de klas, de school, de ouders... De Vlaamse context is fundamenteel anders dan die van het onderwijs in de Verenigde Staten. Het zomaar kopiëren van ideeën van anderen werkt niet. Daarom vallen we in dit handboek ook terug op voorbeelden uit het Vlaamse onderwijs en op onderzoek dat in Vlaamse scholen is opgezet.

STRUCTUUR VAN DIT HANDBOEK

Een handboek schrijven 'over' leren en instructie heeft zo zijn beperkingen. Het is daarom vooral uitgewerkt als een basis voor 'proberen', 'experimenteren', 'bespreken met collega's'... Zelfs de voorbeelden zijn aanzetten om die te projecteren op de eigen school- en klassetting, te vergelijken, en af te wegen of ze passen bij jezelf als beginnende leraar, jouw klas, jouw vak, jouw school, de onderwijsvorm en studierichting waarin je

eventueel aan de slag gaat. Het gaat er dus om dat je zoekt naar een 'fit' tussen wat dit handboek presenteert en je eigen situatie als leraar. Dat betekent dat je als 'novice' dus anders zult aankijken tegen bepaalde aanpakken en onderwijsvisies, dan wanneer je al enkele jaren ervaring hebt voor de klas. Een en ander zal ook sterk verschillen wanneer je als nieuwe leraar alleen voor de klas staat of wanneer er een team is waarop je kunt rekenen.



HOE PAKKEN WE DE STRUCTUUR AAN ZODAT DE INHOUD PAST BIJ BEGINNENDE LERAREN?

We illustreren vooraf elk inhoudelijk deel met mechanismen, effecten, aanpakken... aan de hand van recent Vlaams onderzoek dat door scholen, hogescholen en/of universiteiten is opgezet. Waar leraren vroeger nauwelijks in contact kwamen met dergelijk onderzoek, is dat gelukkig veranderd.

VOORAL COMMUNICATIEKANALEN ZOALS KLASSE HELPEN JE DIE SOMS VRIJ 'ACADEMISCHE' LITERATUUR TE VERTALEN NAAR DE EIGEN ONDERWIJSPRAKTIJK.

Daarna volgt een lijst van de kernbegrippen die centraal staan in het deel.

Na deze introductie van het deel volgt een reeks praktijkvragen. Dat zijn vragen die beginnende leraren (maar ook nog heel wat ervaren leraren) zich stellen wanneer ze hun eigen school binnenstappen – en dikwijls opnieuw bij een nieuwe school. Allereerst geven we de leerdoelen mee en vervolgens vertrekken we vanuit een 'de bomen door het bos'-benadering. Dat is meestal een casus uit een Vlaamse school die op een treffende manier de inhoud van het deel illustreert, ter discussie stelt, contrasteert, problematiseert. Het zijn telkens exemplarische aanpakken die 'werken' in een bepaalde school- en klascontext. Of het werkt in jouw eigen klas en school, is een vraag die je zeker aan het einde van dit handboek zult kunnen beantwoorden. Dan pas is de 'cirkel

rond' en kun je alle overwegingen meenemen om zelf een krachtige leraar te zijn.

Omdat we dit handboek ook graag zien als een 'model' voor gestructureerd uitgewerkte leer-materialen, voegen we vervolgens een *concept map* toe aan elk deel. Uiteraard is dat 'onze' *concept map*, onze structuur die wij construeren aan de hand van de inhoud van het deel. Uiteindelijk is het beter dat elke lezer zelf een *concept map* uitwerkt zodat die de eigen verwerking van de inhoud probeert af te beelden. Elke lezer zal de aangereikte inhoud zelf selecteren, vertalen, aanpassen... en verwerken tot 'cognitieve schema's' (zie verder in dit handboek) in het langetermijngeheugen.

Vervolgens pakken we in elk deel de inhoud aan. Dat is de conceptuele, theoretische en onderzoeksbasis bij de focus van een deel. Begrippen zijn belangrijk in het onderwijs. Beginnende leraren zullen dat snel ervaren wanneer ze interne memo's op hun school lezen. Net als in elk ander maatschappelijk domein en het gerelateerde wetenschapsgebied is er een begrippenkader waar je niet omheen kunt. Werk je straks in een school, dan kun je niet zonder een begrippenjungle zoals minimumdoelen, klassenraad, feedback, toetsbeleid, formatieve toetsen, *peer assessment*, hybride lesgeven, *constructive alignment* (in het Nederlands 'didactische balans'), *co-teaching*, thuisonderwijs... En dan heb je daarbij ook de oneindige rij aan afkortingen die je aanvanke-lijk verwart met deze die je kende uit je dagelijkse leven: LVS, BSO, TAD, CLB... Wat we ook

systematisch meenemen in de inhoud van elk deel is het levende onderwijs via voorbeelden, mediaberichten, standpunten, visies en ideeën van stakeholders in het Vlaamse onderwijs en de insteek vanuit het beleid. Dat garandeert dat het handboek 'leren en instructie' niet als iets abstracts beschrijft, los van de dagelijkse Vlaamse werkelijkheid.

De laatste sectie in elk deel is afrondend. Je vindt een zelftoets terug zodat je kunt checken of je bij het doornemen van het deel geen essentiële onderdelen hebt gemist en we sluiten af met een referentielijst van de geraadpleegde bronnen. Dat zijn zowel Vlaamse als internationale bronnen.

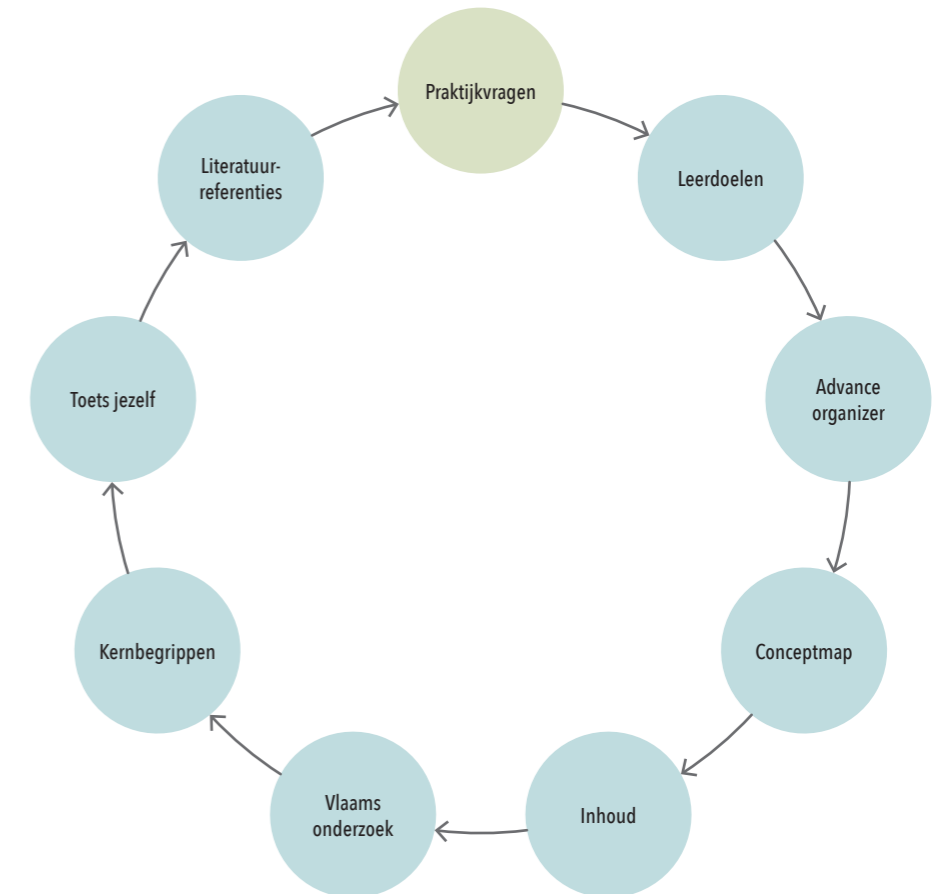


Fig. 0.2. Structuur van de delen in dit handboek.

EEN EERSTE ORIËNTATIE

Leraren in opleiding kijken naar het eigen onderwijs door hun eigen ervaringsbril. Elke student heeft 'aan den lijve' het Vlaamse onderwijs ervaren. Dat is een sterkte, maar ook een zwakte, om onder andere twee redenen. Ten eerste is het onderwijs continu in verandering. Anno 2024 ziet het onderwijs er al anders uit dan pakweg vijf jaar geleden. De regelgeving verandert, het beleid verandert, scholen kiezen voor een andere visie en/of beleid, de schoolpopulatie verandert, leerinhouden evolueren... Ten tweede heeft iedereen maar een selectie van de Vlaamse werkelijkheid ervaren: de manier waarop in jouw school werd gewerkt; in jouw onderwijsvorm, in die specifieke studierichting, met die unieke leraar en directie... Onderwijs gedurende corona zag er fundamenteel anders uit dan ervoor en erna.

Vergeeten we daarbij niet dat Vlaanderen een vrij uniek onderwijslandschap heeft omdat er een grote mate aan schoolautonomie bestaat. Elke school kan en mag eigen keuzes maken bij de 'pedagogische vrijheid' die de school krijgt. Het is een misvatting te denken dat het onderwijsbeleid – kort door de bocht aangeduid met de minister van Onderwijs – centraal bepaalt

wat elke school inhoudelijk en organisatorisch doet. Uiteraard zijn er decretale krijtlijnen, maar elke school krijgt een zeer grote vrijheid in het invullen van de na te streven minimumdoelen, de klasorganisatie, het inzetten op individuele leraren voor de klas of een lerarenteam, lesuren van vijftig minuten in plaats van 'werk'-blokken van een halve dag, de vakkenindeling... Daardoor kan elke school fundamenteel verschillen van een andere.

Voor beginnende leraren is dat soms een flinke aanpassing, want wat je ervaart in bijvoorbeeld de ene stageschool kan sterk verschillen van de aanpak in een andere school. Daarom dus zes casussen die elk een unieke insteek illustreren van het Vlaamse onderwijs en de wijze waarop de inhoud van een deel daarbij centraal komt te staan. Het gaat overigens telkens om 'echte' voorbeelden uit de Vlaamse klas- en schoolpraktijk. En het zijn ook geen alleenstaande voorbeelden. Ze zullen de lezers – zeker leraren in opleiding – wat uit hun evenwicht brengen omdat de bril waarmee zij naar het Vlaamse onderwijs kijken heel gekleurd kan zijn door de eigen schoolervaringen.



DEEL 1. LEREN EN INSTRUCTIE DOOR EEN HEDENDAAGSE BRIL

Het Koninklijk Atheneum Zottegem heeft sterk ingezet op het compleet herinrichten van de school- en klasinrichting (<https://kaz.be>). De gevolgen van die beleidskeuze zijn ingrijpend. Dat kun je zien wanneer je de plannen in figuur 0.3 vergelijkt. Zie je hoe de klassieke afzonderlijke klassen nu geïntegreerd zijn? Leerlingen en leraren gebruiken de volledige ruimte.



Fig. 0.3. Plannen voor en na de verbouwing van een schoolgebouw.

Bovenaan zie je de vroegere situatie waarbij vier klassen afgesloten van elkaar werden gebruikt met een klassieke klasinrichting en opstelling van banken. In de onderste afbeelding zie je hoe de vier klaslokalen zijn samengevoegd. Helemaal links herken je nog een kleine instructieruimte. De klassieke klaslokalen werden dus sterk aangepast. De klassen werden in grote mate opengemaakt en vooral gebruikt voor korte instructiemomenten aan een kleine klasgroep. De andere leerlingen werken dan in open werkruimtes. Zij doen dat alleen of in groep, of aan een computer. Leerlingen gebruiken ook de gang als eventuele werkruimte waarbij ze een klaptafel opklappen en alleen of samen aan de slag kunnen.

In de figuren hierna zie je hoe dat leidt tot een leeromgeving waarin leerlingen in grote groepen, in kleine groepen en/of individueel aan het werk gaan. Je merkt op hoe een leraar instructie geeft aan een kleine groep in een wat afgesloten lokaal. Je ziet een computerscherm waarop een individuele leerling haar/zijn rapport raadpleegt om dan verder haar/zijn werk te plannen. Er is ook een groep leerlingen die op een podiumachtige structuur aan het werk zijn. Je merkt dat in die open ruimte eveneens een scherm staat om eventueel aan één groep leerlingen extra instructie te geven. En je merkt hoe leerlingen in de laatste twee foto's in heel wat verschillende opstellingen alleen of samen aan de slag gaan. Opvallend in alle figuren (0.4a t.e.m. 0.4e) is dat er diverse zit- en sta-posities zijn. Leerlingen wisselen van plaats en daarbij van lichaamshouding, afhankelijk van de aard van de activiteit. En leerlingen gebruiken continu hun individuele laptop als een 'rode draad' om hun werk te organiseren. Dat is een bewuste keuze bij het herontwerp.



Fig. 0.4a t.e.m. 0.4e.

Aanpassing van de klas- en werkruimte in het Koninklijk Atheneum Zottegem.

Maar we kunnen ons inbeelden dat je als leraar die deze school en aanpak niet kent, onmiddellijk heel wat vragen hebt, bijvoorbeeld:

- Wat zijn de gevolgen voor een individuele leraar?
- Kan elke leraar direct aan de slag in deze school?
- Zou jij vertrouwen hebben in jouw leerlingen om in die ruimte te werken?
- Leidt dat niet tot chaos, lawaai?
- Werken die leerlingen wel aan hun klaswerk?
- Hoe zou je als ouder reageren wanneer je je dochter/zoon ziet 'hangen' in een stoel op school?
- Moet je dan je manier van lesgeven aanpassen?
- Kun je wel alleen aan de slag met een groep leerlingen?

Je zult merken hoe we op die vragen terugkeren in deel 1. Daarbij zal vooral duidelijk worden dat het nemen van dergelijke radicale beslissingen met betrekking tot de school- en klasinrichting niet los kan staan van beslissingen in verband met andere processen, variabelen en actoren in de onderwijscontext.

DEEL 2. THEORETISCHE STROMINGEN

Bij dit deel bezoeken we – virtueel – het GO! Atheneum in Herzele (www.atheneum-herzele.be).

De week van elke leerling start met het uitwerken van een individuele planning. Elke leerling werkt zelfstandig die planning uit. Bekijk de figuren 0.5a t.e.m. 0.5d om de aandacht te herkennen voor het individueel zelfstandig plannen door de leerlingen.

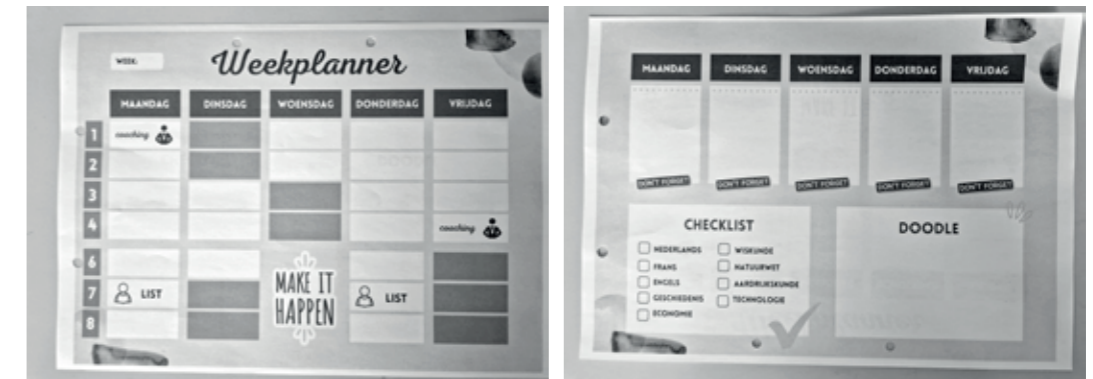


Fig. 0.5a en 0.5b.

Individuele weekplanning.

Je merkt meteen dat er ook al vaste momenten zijn ingepland voor 'coaching' en 'LIST'. Dat laatste staat voor 'Lezen IS Tof'. Dat zijn momenten waarop individuele leeractiviteiten formeel zijn ingepland. De 'coaching'-momenten zijn kritisch want die starten de werkweek; daarbij wordt samen met lesgevers de individuele planning uitgewerkt. Leerlingen overleggen met hun leraren of de planning realistisch is. Je leest het goed: 'leraren'. Want leerlingen zitten niet in een kleine klasgroep maar zitten bijvoorbeeld met alle leerlingen van het derde jaar samen in één grote ruimte, die verder opgedeeld is in een instructieruimte, een groepsworkruimte, en individuele werkplekken. Verder kunnen de leerlingen ook in de gang aan een werktafel werken of buiten aan de slag op een werkplek.

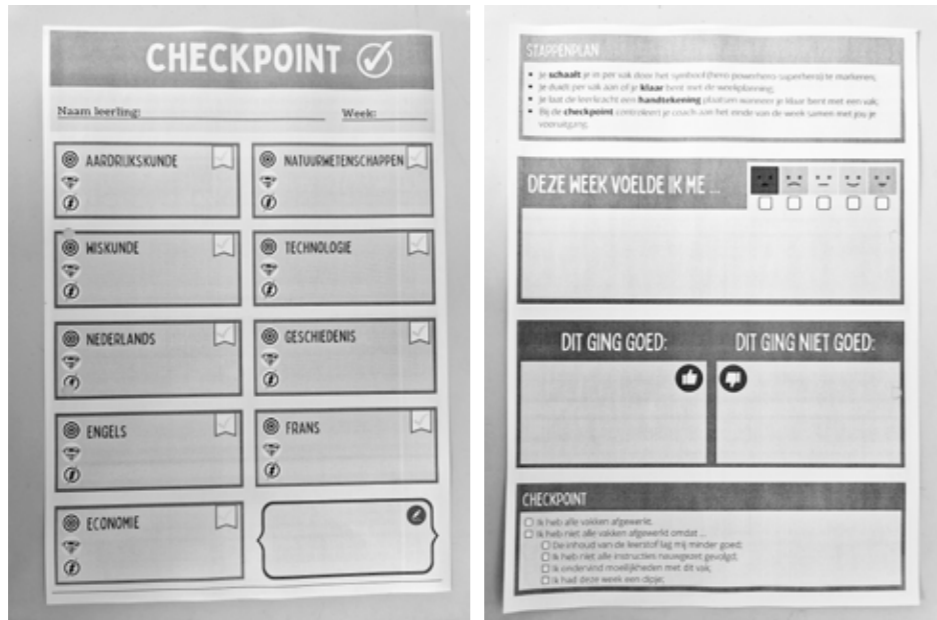


Fig. 0.5c en 0.5d

Het *checkpoint document* waarbij leerlingen actief hun eigen werk herbekijken en erop reflecteren.

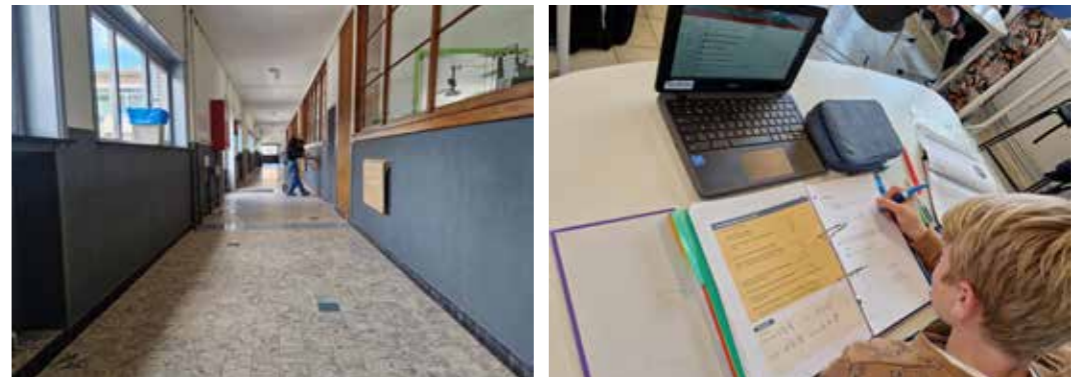


Fig. 0.6c en 0.6d.

Leerlingen zelfstandig aan het werk in de klas of in de gang die ook als werkruimte wordt gebruikt.

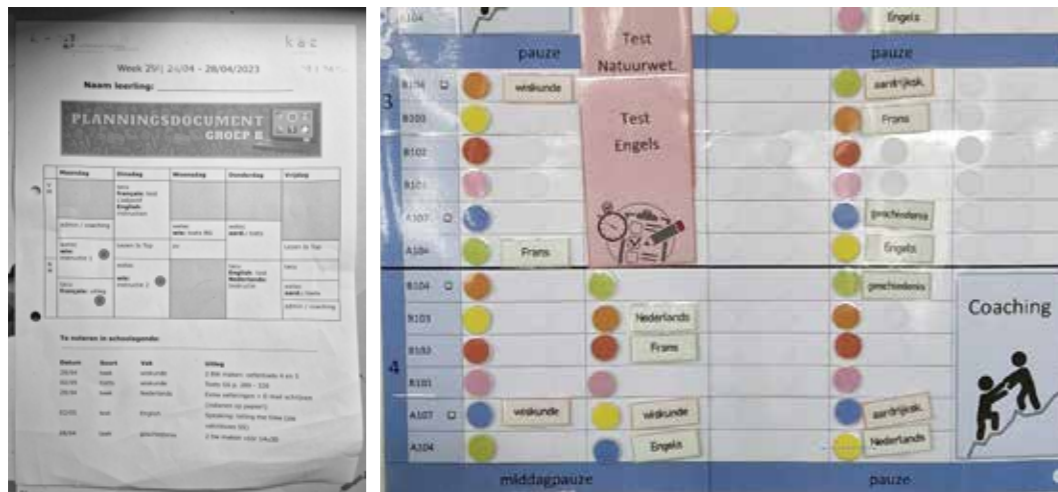


Fig. 0.6a en 0.6b.

Individuele weekplanning in relatie tot wat tijdens het derde/vierde lesuur 'aangeboden' wordt aan de groep leerlingen.

Leraren geven les in 'clusters' zoals een talen- en cultuurcluster (TACU) of wetenschappen en techniek (WETEC). Dat betekent dat op éénzelfde werkmoment verschillende lesgevers van diverse vakken uit het cluster aan het werk zijn met leerlingen. 'Lessen' duren overigens een volledig dagdeel. In figuur 0.6a zie je hoe de leerlingen van groep B een 'aanbod' krijgen voor een specifieke week. In figuur 0.6b merk je bijvoorbeeld waar leerlingen van de A- en B-stroom uit verschillende groepen (elke groep heeft een andere kleur) in de eerste graad secundair onderwijs op kunnen inzetten tijdens het derde en vierde lesuur (twee rijen) op maandag tot en met vrijdag (de vijf kolommen). Op vrijdag vind je coaching, wat dus kansen geeft aan de leraren om individuele leerlingen aan het einde van hun werkweek feedback te geven, te monitoren, bij te sturen... Op de andere dagen zie je soms expliciet instructiemomenten aangeboden; bijvoorbeeld wiskunde voor de oranje groep en Frans voor de groene groep.

Let op! Al deze leerlingen zitten in één grote ruimte waar ze een plaats kiezen afhankelijk van de activiteit waarop ze willen inzetten. Is een leerling bijvoorbeeld goed bezig met Frans en vindt die dat een expliciete instructie niet nodig is, dan kan die leerling ervoor kiezen om zelfstandig de oefeningen en opdrachten die bij de instructie horen, aan te pakken. En je ziet hoe leerlingen die oefeningen ook in andere ruimtes kunnen maken. Zo stappen Naomi en Aster naar de gang naast het lokaal, klappen een tafeltje omhoog en werken staand verder aan de opdrachten (figuur 0.6c). En in figuur 0.6d zie je hoe Aron zijn zelfstandig werk documenteert in zijn online planning en uiteindelijk aangeeft dat hij dat deel van zijn werk heeft afgewerkt. De keuze voor de invulling van de leeractiviteiten is de informatie die in de individuele weekplanning concreet wordt aangeduid. Lukt het, dan zal dat bevestigd worden tijdens het coachingmoment op vrijdag. Lukt het niet, dan heeft die leerling extra werk thuis of in het weekend. En de volgende maandag, tijdens het eerste coachingmoment van de week, zal de leerling voorzichtiger worden in de keuzes en bijvoorbeeld toch intekenen op een instructiemoment voor Frans.

Bekijk je die aanpak vanuit de lesgever, dan is die vrijwel constant bezig met leerlingen van meerdere klasgroepen: hij/zij wisselt in lesaanpakken van expliciete instructie naar het begeleiden van groepen, het inoefenen van een lesitem, het begeleiden en coachen van individuele leerlingen... tot het feedback geven aan een groep of één leerling. Uiteindelijk zie je dat leraren in die leeromgeving minder lesgeven, en observeer je heel veel leeractiviteit bij de leerlingen.

Dit zijn typische vragen die we krijgen van leraren die voor het eerst met die aanpak worden geconfronteerd:

- Kunnen deze leerlingen wel zelfstandig plannen?
- Zitten leerlingen niet te 'lanterfanten'?
- Hoe houdt de leraar het overzicht?
- Betekent dat nu dat elke leerling een individueel traject volgt?
- Wat wanneer een leerling achterblijft en het tempo niet kan bijhouden?
- Controleert men wel de voortgang?

DEEL 3. HET LEERPLAN: VAN LERENBELANG

Op 23 maart 2023 werd eindelijk een consensus bereikt over de nieuwe minimumdoelstellingen die men in de tweede en derde graad van het Vlaamse secundair onderwijs 'moet' bereiken. Aan de discussie ging een conflict vooraf tussen de koepels – vooral de koepel van het katholieke onderwijs – en minister van Onderwijs Weyts. Die laatste wilde heel gedetailleerde doelen laten definiëren om zo 'de lat hoog te kunnen leggen'. Maar dat druist volgens de katholieke koepel in tegen de vrijheid van onderwijs. Het Grondwettelijk Hof volgde die redenering en de nieuwe eindtermen werden vernietigd waarna een race tegen de klok begon om tot een reeks eenvoudiger eindtermen te komen die vanaf dan tot 'minimumdoelen' worden herdoopt. De lijst van 995 eindtermen werd verminderd tot 596 minimumdoelen voor de 'basisvorming'. Heel wat geschrapte eindtermen werden overigens verschoven naar het deel van de opleiding dat onder de 'specifieke vorming' valt en dus aansluit bij vakken voor specifieke studierichtingen.

Let op! Minimumdoelen zijn pas het begin van het echte werk. Na de goedkeuring in maart 2023 startte vervolgens een nieuwe race tegen de klok om op basis van die minimumdoelen clusters uit te werken die dan via vakken worden bereikt. Met andere woorden, elke school kan dus een eigen clustering – een leerplan – uitwerken om de minimumdoelen via een vak bij een onderwijsvorm en een studierichting na te streven.

LEERPLANNEN



→ Scan de QR-code om meer te weten te komen over de leerplannen die op basis van de minimumdoelen voor verschillende vakken door Katholiek Onderwijs Vlaanderen worden voorgesteld voor de derde graad.

Welke vragen roept dat op?

- Hoeveel scholen zullen zelf een clustering van minimumdoelen uitwerken en dus vakkenpakketten bepalen voor de eigen school? Of nemen de meeste scholen gewoon over wat voorgesteld wordt door hun koepelorganisatie of onderwijsnet?
- Begrijp je nu waarom sommige groepen vakleerkrachten (bv. wiskunde en wetenschappen) naar de pen grijpen en zelf een vakkenpakket of leerplan uitwerken?
- Hoe vergelijkbaar zijn scholen wanneer op basis van minimumdoelen leervakken worden uitgewerkt? Leidt de 'vrijheid van onderwijs' niet tot een mogelijke ongelijkheid tussen scholen?
- Wat is nu nog mijn vrijheid als leraar bij dat leerplan?

VERKEN BIJVOORBEELD HET LEERPLAN ENGELS.

Je zult merken dat meteen ook een 'vormingsconcept' wordt voorgesteld; je krijgt 'wenken', er worden leerlijnen uitgewerkt en varianten voor de verschillende finaliteiten en studierichtingen.



→ Scan de QR-code voor een voorbeeld van de uitwerking van minimumdoelen in een leerplan voor de derde graad Frans en Engels. Let op de verdere detaillering voor specifieke studierichtingen. Voor de derde graad wordt aangegeven wat centraal staat in de basisvorming voor alle studierichtingen met een dubbele finaliteit, wat dan verder gespecificeerd wordt voor de studierichting Horeca enerzijds en Taal en Communicatie en Toerisme anderzijds.

DEEL 4. EVALUEREN KUN JE LEREN

In het Vlaamse onderwijs vind je legio voorbeelden van hoe evaluatie op een heel gevarieerde manier wordt aangepakt: scholen waar examens zijn afgeschaft, scholen waar examens door de leerlingen gespreid over het schooljaar worden ingepland, scholen waar elke leerling een eigen leer- en evaluatietraject doorloopt... Dat roept bij heel wat lezers veel vragen op. In dit oriënterend deel kiezen we voor de beschrijving van evaluatieaanpakken die uitgewerkt werden voor graaatsopleidingen gezondheidszorg en verpleegkunde. Het gaat om HBO5-opleidingen die vroeger in secundaire scholen werden opgezet en nu – met uitzondering van verpleegkunde – vrijwel allemaal in een hogeschool worden georganiseerd. HBO5-opleidingen zijn sterk beroepsgericht en worden tot 50% via stages opgezet. Maar de theoretische basis is niet te onderschatten. Net zoals in het gewone secundair onderwijs staat oefenen, oefenen, oefenen... centraal bij heel wat leerdoelen; het gaat om kennis die sterk geïntegreerd is bij het vaardighedenonderwijs. Hoe pak je dat dan aan? Via onder andere *KlasCement* leer je evaluatieaanpakken kennen die in samenwerking met de educatieve master aan de Universiteit Antwerpen (EDUMA UA) zijn ontwikkeld en die via *KlasCement* worden verspreid.

EEN EERSTE VOORBEELD: LEERLINGEN DIE STRAKS OP EEN AFDELING GERIATRIE WERKEN, MOETEN HEEL ZORGZAAM OMGAAN MET BEWONERS MET INFECTIES AAN DE URINEWEGEN.



→ Scan de QR-code en ontdek de online escaperoom waarin leerlingen bij geriatrische bewoners symptomen leren onderkennen van infecties aan de urinewegen.

IN HET TWEEDE VOORBEELD GAAT HET OVER DE CONTEXT VAN BEJAARDENZORG AAN HUIS.



→ De leerlingen loggen opnieuw in en kunnen online een woning van een fictieve bejaarde binnenstappen en de kamers verkennen. Op die manier schatten ze risico's in, met het oog op het uitwerken van een preventie- en veiligheidsplan.

De casus bij het voorbeeld start als volgt: 'Hilda Smets (°1936) is weduwe en woont thuis, maar... is dat wel verstandig? Door middel van observatie van (de inrichting van) haar woning maakt de leerling/cursist/student een inschatting.'

De observatieoefening helpt de inhouden over preventie- en veiligheid te herhalen en doet dat in een authentieke oefenomgeving die dicht staat bij de concrete praktijksettings waarin de leerlingen straks stagelopen.

We kunnen ons inbeelden dat die oefenaanpakken nogal wat vragen oproepen:

- Je kunt het herkennen van urine-infecties toch gewoon via kennisvragen aftoetsen? Waarom via zo'n gamification-aanpak?
- Moet ik dat soort oefeningen zelf ontwikkelen? Kan ik dat wel zelf?
- Hebben de leerlingen uiteindelijk niet meer last met de technologie en leren ze niets meer over bejaardenzorg?
- Hoe moet ik feedback geven op de antwoorden bij de online oefeningen van de leerlingen?

DEEL 5. IEDEREEN ANDERS? DIVERSITEIT EN INCLUSIE

Je hebt waarschijnlijk al heel wat gelezen over de problematiek en het doel van inclusief onderwijs. Het doel is om zo veel mogelijk leerlingen via het 'gewone' onderwijs les te laten volgen en het aantal leerlingen in het 'bijzondere' onderwijs te beperken. Daarvoor werd in 2014 het M-decreet ingevoerd, dat in 2023 werd vervangen door het Leersteundecreet. De krijtlijnen blijven dezelfde: inclusief onderwijs is vanaf nu de norm. Ook leerlingen met uitdagingen volgen als eerste optie les in het 'gewone' onderwijs. En er wordt vermeden om leerlingen te snel naar scholen voor buitengewoon onderwijs te verwijzen. De principes worden beschreven op de website Onderwijs en Vorming van de Vlaamse overheid.

M-DECREET



→ Scan de QR-code om meer te weten over het M-decreet.

Maar is de Vlaamse oplossing voor inclusief onderwijs in combinatie met 'speciale' scholen en 'gewone' scholen wel adequaat? Vlaanderen past namelijk een *two-track*-systeem toe, wat betekent dat leerlingen naar fysiek gescheiden en aparte scholen gestuurd worden wanneer zij niet meer passen in het gewone onderwijs. Ondanks pogingen om inclusief onderwijs in Vlaanderen door te voeren, merken we dat er in verhouding toch meer leerlingen doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs. Vlaanderen is bijna wereldrecordhouder wat het aantal leerlingen betreft

in het buitengewone onderwijs. In andere landen is dat volledig anders. Zo vind je in Frankrijk maar 0,58% van de leerlingen terug in het buitengewoon onderwijs.

In proefprojecten wordt aangetoond dat dit ook in Vlaanderen anders kan. Passtel is een project dat probeert leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) een plaats te geven in gewone scholen. In plaats van leerlingen met ASS te 'verhuizen' naar een type 9-school voor bijzonder onderwijs die gespecialiseerd is in het werken met ASS-leerlingen, werken experts van het buitengewoon onderwijs samen met de lesgevers in gewone scholen. De volgende scholen werken daarbij samen met de school voor buitengewoon onderwijs: IBSO De Horizon, TechniGO! Aalst, het GO! Atheneum van Ninove en Aalst, de GO! Middenschool Ninove en de GO! Handelschool Aalst. Die scholen behoren allemaal tot dezelfde scholengroep, 19 Dender.

De aangepaste onderwijsaanpak – ook autiwerking genoemd – wordt gecoördineerd door het Passtelzorgteam (coördinator en auticoaches) en in elke 'gewone' school is er een aangepast OV4-studieaanbod. OV staat voor 'onderwijsvorm' en OV4 staat voor een onderwijsvorm die vergelijkbaar is met het aso. Je kunt in de scholen dan ook studierichtingen volgen met betrekking tot economie, talen, STEM... die zowel leiden naar het hoger onderwijs (doorstroomgericht) als naar onderwijs met een arbeidsmarktfinaliteit.

Door die samenwerking blijven de leerlingen met ASS in de gewone school, maar krijgen ze extra ondersteuning die buffert bij moeilijkheden. Passtel streeft dus een *single-track*-systeem na: in één en dezelfde school worden alle leerlingen opgevangen, maar er wordt ter plekke in aangepaste ondersteuning voorzien voor de leerlingen en de leraren. Op de websites van de deelnemende scholen zul je vaststellen hoe men benadrukt dat ook de schoolomgeving aangepast wordt om OV4-leerlingen op te vangen (zie www.passtel.be/vestigingsplaatsen). Daar vind je beschrijvingen zoals: 'Dit biedt hen voldoende ruimte en zelfs de mogelijkheid om de drukbevolkte plaatsen te vermijden en zich terug te trekken op een rustigere plaats. De scholen bevinden zich op een uitgestrekt domein met verschillende speelplaatsen, grasvelden en gezellige picknickplekjes. Dit biedt de leerlingen de mogelijkheid om bij te veel drukte, ook een rustigere plaats op te zoeken. Wij hebben een grote speelplaats waar je zowel actief als rustig kan genieten van de pauzes door de aanwezigheid van een buitenfitness, een voetbalveld, diverse banken en stukjes groen. OV4 leerlingen kunnen tijdens de pauze ook terecht in de stille ruimte aan het zorglokaal.'

PASSTEL



→ Passtel is een initiatief waarbij de opdeling in 'gewone' scholen en 'buitengewone scholen' wordt doorbroken. Verken de website door de QR-code te scannen.

Welke vragen roept die nieuwe organisatieaanpak bij jou op als beginnende leraar?

- Is dat nu beter dan een *two-track*-systeem waarin leerlingen eerder naar een school voor buitengewoon onderwijs gaan?
- Vermindert nu de planlast voor de gewone klasleraar?
- Denk je dat de ouders deze aanpak verkiezen boven een verwijzing via het CLB naar het buitengewoon onderwijs?
- Is OV4 wel een onderwijsvorm waarbij gemakkelijker 'inclusief onderwijs' wordt opgezet?

DEEL 6. DIGITALISERING IN HET ONDERWIJS

Artificiële intelligentie creëert in nogal wat lerarenkamers onrust. Tools zoals Bing, D-ID... en vooral ChatGPT stellen de zin van opdrachten, huiswerk en heel wat soorten toetsen ter discussie. Wat voor zin heeft het om leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten wanneer ze via dat soort tools nauwelijks traceerbare oplossingen kunnen uitwerken en die dan als 'eigen werk' indienen? Dergelijke internettools en apps passen bij deel 6. Maar in dit oriënterende voorbeeld kijken we niet naar het gebruik van de technologieën door leerlingen. We kijken naar het gebruik ervan door de leraar zelf bij het ontwerpen van lessen. Je vindt via *KlasCement* het volgende voorbeeld terug (www.klascement.net; vergeet je niet te registreren). En je leert van Bart Vandenbroele (Onze-Lieve-Vrouw-Presentatie) hoe hij als leraar twee verschillende artificiële-intelligentietools gebruikt om toetsvragen te laten opstellen over de ontwikkelingstheorie van Piaget; een thema dat past in de lessen psychologie in de studierichting Humane Wetenschappen. Zoals je kunt zien, genereert de tool automatisch meerkeuzevragen met ChatGPT en open vragen met Bing. Als leraar kies je dan de vragen die het best – al dan niet na ze wat bij te schaven – passen bij de eigen lessen en het niveau van de leerlingen.



→ Scan de QR-code en bekijk de *KlasCement*-bijdrage van leraar Bart Vandenbroele over het gebruik van artificiële-intelligentietools om toetsvragen te ontwikkelen.

Als beginnende leraar stel je jezelf misschien de volgende vragen:

- Is de informatie van ChatGPT wel betrouwbaar?
- Maar vinden mijn leerlingen dan ook niet zelf de antwoorden via dat soort artificiële-intelligentietools?
- Hoe kan ik taken en opdrachten aanpassen zodat het voor leerlingen geen zin heeft om deze AI-tools te gebruiken?
- Is het ook niet effectief dat ik mijn leerlingen zelfde artificiële-intelligentietools laat gebruiken om voorbeeldvragen te maken en dan bijvoorbeeld de voorgestelde antwoorden te controleren aan de hand van extra bronnen?



EEN OPSTAP NAAR DE VOLGENDE DELEN

Met de zes casussen geven we een eerste beeld van de focus en insteek van het handboek: de volle rijkdom van leren en instructie in het Vlaamse onderwijs illustreren, waarbij een handbreedte aan keuzes benadrukt wordt. Je merkt ook dat de voorbeelden niet alleen individuele keuzes van leraren weerspiegelen, maar dikwijls ook de keuzes van een team of van een volledige school. Voor heel wat lezers kunnen de voorbeelden 'innovatief' klinken. Maar let op met die term. Wat 'innovatief' klinkt in de ene school kan al 'klassiek' zijn in een andere school. Als 'krachtige' leraar help je mee vorm te geven aan het onderwijs dat het best past bij die school, jouw klas, jouw leerlingen en jouw context. Het kiezen voor de voorbeeldaanpakken of volledig andere manieren om 'krachtig' leren en instructie op te zetten, bouwt vooral verder op het bewust kiezen en rekening houden met heel wat processen en variabelen bij de actoren die centraal staan in een school. Dat is het doel van dit handboek: bewuste keuzes maken bij het ontwerpen van een leeromgeving.

